



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

LIVRE BLANC
DE LA FORMATION
EN ÉTUDES
ANGLOPHONES

TOME

3

LIVRE BLANC DE LA FORMATION EN ÉTUDES ANGLOPHONES – TOME 3

La Commission Formations (CF) de la SAES est un organe interne destiné à mener une réflexion sur les enjeux liés à l'anglistique dans le monde socio-éducatif actuel, en particulier pour mieux comprendre son évolution et préparer l'avenir des études anglophones, à tous ses différents niveaux (Licence, Master, Doctorat). De fait, cette mission l'amène à faire un état des lieux et une analyse de la situation et à formuler des pistes de travail. Elle a aussi vocation à servir d'interface entre la sphère éducative et la société civile (communication auprès des institutions, parutions de courriers dans la presse, prises de position dans des débats, etc.). Dans la droite ligne des deux premiers tomes parus respectivement en 2018 et 2020, la CF a donc souhaité mener l'enquête sur trois sujets d'actualité dans la perspective de la parution du présent volume. Dans leur conclusion générale du Tome 2 du Livre Blanc paru en 2020, les coordonnateurs du volume indiquaient que « si l'innovation pédagogique est mentionnée par plusieurs répondants aux enquêtes de ce volume, elle reste extrêmement minoritaire et recouvre des pratiques très diverses selon les répondants » et s'interrogeaient en ces termes : « qu'est-ce qu'une pratique innovante (ou un projet innovant) en études anglophones aujourd'hui ? » (p. 71). Par ailleurs, ils posaient la question de « la manière dont les débouchés et objectifs des formations sont formalisés (quelles compétences un étudiant a-t-il acquises ?) », ainsi que celles du « caractère professionnalisant des formations

et [de] l'employabilité des étudiants à l'issue de leur formation » (p. 71). C'est donc dans la continuité de ces réflexions que s'inscrit le présent volume. Dans les pages qui suivent, le premier chapitre s'intéresse en effet à la question de l'innovation pédagogique en études anglophones ; le deuxième chapitre propose, quant à lui, de dresser un état des lieux du recours aux vacataires dans les formations en études anglophones; enfin, le troisième et dernier chapitre concerne la mise en place de l'approche par compétences en licence LLCER anglais.

L'objectif principal des enquêtes menées par la SAES au sein de la communauté des anglicistes exerçant en France est de poser des jalons à partir de données prélevées à un moment précis (ici entre 2022 et 2024), en vue de mieux comprendre l'évolution du domaine des études anglophones. Ces enquêtes ont vocation à être reconduites à intervalles réguliers. Pour ce faire, des questionnaires et protocoles d'entretiens à destination des responsables d'unités d'enseignement et de recherche en anglistique ont été élaborés. En conformité avec la méthodologie de travail propre à la CF, le travail proposé ici a été réalisé de façon collégiale. Des sous-groupes ont été constitués pour piloter les enquêtes, en vue de garantir une meilleure communication avec les collègues en poste, centraliser les données, les analyser et rendre compte des résultats. Dans cette veine, l'enquête portant sur l'innovation pédagogique en études anglophones a été pilotée par Alice Bonzom, Cédric Brudermann, Lesley Graham et Linda Terrier; l'enquête sur le recours aux vacataires a été conduite par Vincent Hugou et Jean-Yves Tizot (avec le concours de Peggy Blin-Cordon); enfin, l'enquête sur la mise en œuvre de l'approche par compétences en licence LLCER anglais a, quant à elle, été menée par Catherine Colin, Pascale Manoïlov et Cédric Sarré.



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

<http://saesfrance.org>

LIVRE BLANC DE LA FORMATION EN ÉTUDES ANGLOPHONES – TOME 3

↳ ÉDITION COORDONÉE PAR

Cédric Sarré,
Vice-Président chargé de la
Formation, (Sorbonne Université
– INSPE de Paris)

et

Pascale Tollance,
Vice-Présidente chargée
des études, (Université Lyon 2)

↳ RELECTRICES

Céline Horgue
(Université Sorbonne Nouvelle),

Alexandra Poulain
(Université Sorbonne Nouvelle).

↳ RÉDACTRICES ET RÉDACTEURS

Alice Bonzom
(Université Lyon 2),

Cédric Brudermann
(Sorbonne Université),

Catherine Colin
(École normale supérieure de Paris-
Saclay),

Lesley Graham
(Université de Bordeaux),

Vincent Hugou
(Sorbonne Université),

Pascale Manoïlov
(Université Paris-Nanterre),

Cédric Sarré
(Sorbonne Université - INSPE),

Linda Terrier
(Université Toulouse Jean Jaurès),

Jean-Yves Tizot
(Université Grenoble-Alpes).

Remerciements

Le Livre Blanc de la formation en études anglophones – Tome 3 est un travail collectif issu de la Commission Formations de la Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur. Que soient ici remerciés les Présidentes et membres du Bureau de la SAES pour leur soutien et leurs conseils, et tout particulièrement Alexandra Poulain, Présidente de la SAES en exercice lors de l'élaboration de ce document, et Sandrine Sorlin, nouvelle Présidente de la SAES, ainsi que tous les collègues qui ont bien voulu participer aux enquêtes et entretiens sur lesquel.le.s s'appuient les différents chapitres de ce volume. Nous remercions tout particulièrement l'ensemble des membres de la Commission Formations ayant contribué à l'élaboration de ce volume pour le travail accompli, toujours dans la bonne humeur.

CONTACT

cedric.sarre@sorbonne-universite.fr

pascale.tollance@univ-lyon2.fr

SOMMAIRE

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ÉTUDES ANGLOPHONES	7
1. INTRODUCTION	8
2. MÉTHODOLOGIE.....	10
3. ANALYSE DES DONNÉES	10
4. CONCLUSION.....	35
ANNEXE 1 - L'ENQUÊTE SUR GOOGLE FORMS	38
ANNEXE 2 - EXEMPLES DONNÉS DE FORMES « D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES »	46
LES VACATAIRES DANS LES FORMATIONS EN ÉTUDES ANGLOPHONES	54
1. INTRODUCTION	55
2. QUESTIONNAIRE « RECRUTEURS »	56
3. QUESTIONNAIRE « VACATAIRES »	61
4. CONCLUSION.....	66
ANNEXE 1 - QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX RECRUTEURS DES VACATAIRES.....	68
ANNEXE 2 - QUESTIONNAIRE DESTINÉ AUX VACATAIRES	74
L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES EN LICENCE D'ANGLAIS	78
1. INTRODUCTION	79
2. CADRE RÉGLEMENTAIRE.....	79
3. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES – ÉTAT DE L'ART.....	82
4. LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES EN FRANCE (FICHES RNCP ET ROME).....	85
5. LA DÉMARCHE APC EN PRATIQUE.....	88
6. LES ENTRETIENS	91
7. EN CONCLUSION.....	97
8. BIBLIOGRAPHIE.....	100
ANNEXE - EXEMPLES DE COMPÉTENCES	101
CONCLUSION	102

L'INNOVATION PÉDAGOGIQUE EN ÉTUDES ANGLOPHONES

Alice Bonzom, Cédric Bruderemann,
Lesley Graham et Linda Terrier

1. INTRODUCTION

La restitution des résultats qui suit s'inscrit dans la continuité des précédents travaux de la Commission Formations de la SAES consistant à procéder à la description du paysage des études anglophones en France, tous niveaux (L, M, D) et filières (LLCER, LEA, Lansad, etc.) confondus, à un instant donné. Dans le cas présent, il est question d'une enquête portant sur l'innovation pédagogique en études anglophones.

Pour nourrir la réflexion autour de cette thématique, nous nous sommes attaché·e·s à documenter ce que l'expression « innovation pédagogique » recouvre dans ce domaine et à cartographier les matérialisations concrètes que des pratiques perçues comme « innovantes » ont pu prendre dans les enseignements au cours d'une période de référence : les années universitaires 2017-2018 à 2021-2022.

Par ailleurs, pour collecter des données en lien avec les questions à l'étude, un questionnaire dédié a été conçu avec *Google Forms* et validé par les membres de la Commission Formations de la SAES. Ce dernier a ensuite été diffusé à deux reprises¹ auprès des collègues de la SAES via sa liste de diffusion. Un total de 92 informateur·rice·s ont ainsi complété le questionnaire et les retours collectés ont servi de base à la constitution de deux ensembles de données : un corpus dont la nature nous a permis de procéder à une étude quantitative et un jeu épars d'entrées dont l'analyse a pu être faite selon une orientation plus qualitative. En vertu de la variété des données réceptionnées et de leur volume quantitativement important, nous envisageons de rendre compte des analyses auxquelles elles ont donné lieu dans le cadre de deux publications distinctes.

Les analyses proposées dans ce Livre Blanc portent ainsi sur le seul volet quantitatif de l'enquête.

Enfin, une partie de la période couverte par l'enquête a été marquée par des conditions d'exercice singulières en raison de la pandémie du Covid-19. Des questions dédiées à cette période ont de ce fait été prévues dans l'étude mais le cœur du propos ne concerne pas tant ce qui a été mis en œuvre sur le plan pédagogique par les enseignant·e·s(·chercheur·euse·s) en anglistique durant cette période particulière que la compréhension du sens que recouvre l'entrée « innovation pédagogique » à un niveau générique, dans les enseignements relevant des études anglophones. Nous nous inscrivons à cet égard dans la lignée des travaux en pédagogie universitaire qui estiment que s'attacher à définir le sens de la notion d'« innovation pédagogique » est une tâche ardue, en particulier parce que ce terme est évolutif, susceptible de varier en fonction des contextes d'appui/ des domaines d'étude considérés et qu'il revêt une multitude de facettes (Chandra et. al., 2020 ; Law, 2014 ; Major et. al., 2020).

Sur le plan pratique, l'enquête comprenait cinq parties qui poursuivaient des objectifs distincts :

- Partie n° 1 : déterminer le profil des répondant·e·s ;
- Partie n° 2 : appréhender le positionnement des collègues par rapport à l'« innovation pédagogique » dans le contexte des études anglophones ;
- Partie n° 3 : cartographier les « innovations pédagogiques » mises en œuvre par les répondant·e·s à l'enquête dans les enseignements relevant des études anglophones ;

¹ Première diffusion : le 30 septembre 2022. Seconde diffusion : le 28 novembre 2022. Le questionnaire a été fermé le 15 décembre 2022.

- Partie n° 4 : cerner l'existant en matière « d'innovation pédagogique » dans le champ des études anglophones ;
- Partie n° 5 : entrevoir l'avenir des enseignements perçus comme « innovants » dans le champ des études anglophones.

Nous détaillons dans ce qui suit les analyses que nous avons pu tirer des données quantitatives en lien avec ces cinq parties. Comme nous nous y étions en outre engagé-e-s lors de la diffusion de l'enquête, les résultats présentés ici sont anonymes. Les retours que nous formulons n'intègrent en ce sens aucune référence à des réponses prises isolément et n'ont pas pour objectif d'identifier qui, parmi les membres de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur, a pris part à l'enquête. Enfin, les analyses qui suivent portent sur des tendances qu'il nous paraît difficile de généraliser à l'ensemble de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur car (i) le nombre de répondant-e-s à l'enquête (n=92) n'est pas suffisamment élevé pour permettre une généralisation des résultats à toute la population P des enseignants et enseignant-e-s-chercheur-euse-s en études anglophones et (ii) l'échantillon n'est

pas forcément représentatif de la communauté car la thématique même du questionnaire – l'« innovation pédagogique » – a pu entraîner un biais dans le choix des collègues de renseigner, ou non, l'enquête, les collègues déjà impliqué-e-s dans une forme d'innovation pédagogique étant potentiellement plus enclin-e-s à répondre à ce type de questionnaire. Nous avons en revanche fait en sorte que tous les membres de la communauté puissent répondre à ladite enquête.

Afin de rendre compte de la manière que nous espérons la plus neutre, complète et objective possible du ou des sens que l'entrée « innovation pédagogique » est susceptible de recouvrir dans le domaine des études anglophones² – et des réalisations concrètes que cette dernière a pu revêtir sur le terrain – nous nous proposons de rendre compte dans ce qui suit des réponses obtenues à l'enquête dans l'ordre chronologique des parties que comprend le questionnaire. Nous les commentons au fur et à mesure et tentons de relier le sens des retours obtenus à des faisceaux sémantiques qui permettront de restituer le plus fidèlement possible le-s sens et les réalisations afférents à cette expression.

² Qu'il s'agisse ou non de l'associer à l'utilisation du numérique.

2. MÉTHODOLOGIE

L'enquête comptait 40 questions (voir Annexe 1). Parmi elles, 27 avaient une orientation quantitative (soit 65,5 %), dont 16 appelaient nécessairement une réponse (fonction « question obligatoire » de *Google Forms*). Nous entendons par « questions à orientation quantitative » toutes les questions autorisant un traitement quantitatif des réponses et pour lesquelles les répondant·e·s étaient convié·e·s à formuler des retours au travers d'éléments de réponse préformulés (cases à cocher) ou à préciser leurs attitudes/points de vue/degrés d'accord ou de désaccord vis-à-vis d'éléments ciblés en choisissant des valeurs dites de « notation sémantique » sur des échelles de Likert.

En conformité avec l'orientation descriptive du travail poursuivi ici, les retours dits « libres » collectés au fil de l'enquête – et nécessitant un traitement de nature plus qualitatif – ont été consignés, mis à l'écart des présents résultats et conservés pour une analyse et publication ultérieures.

Pour le traitement des données quantitatives enfin, les réponses brutes des répondant·e·s ont d'abord été extraites de *Google Forms* puis compilées au sein de tableurs dédiés où elles ont pu être triées et quantifiées. Certaines analyses ont également pu déboucher sur des synthèses prenant la forme de représentations graphiques éparses que nous incluons dans ce qui suit : diagrammes circulaires, histogrammes et cartes géographiques notamment.

3. ANALYSE DES DONNÉES

Dans cette section, nous présentons et commentons les résultats collectés en suivant l'ordre des cinq parties de l'enquête comme des questions posées au sein de ces parties.

3.1 – Partie n° 1 : profil des répondant·e·s

Pour recueillir des éléments d'arrière-plan en rapport avec les 92 informateur·rice·s ayant participé à l'enquête, nous avons d'abord cherché à en dresser le profil universitaire. Pour ce faire, nous leur avons proposé de renseigner six questions informatives relatives à

leurs profils : statut professionnel, lieu d'exercice (région et type d'établissement), filière(s) d'intervention, enseignements principaux assurés et taille des équipes pédagogiques au sein desquelles ils-elles évoluent.

Statuts

Le Tableau 1 ci-dessous donne le détail des statuts des répondant-e-s à l'enquête (n=92). Il illustre en particulier que près de deux tiers d'elles-eux (65%) sont des enseignant-e-s-chercheur-e-s (EC) et qu'un peu plus du quart des retours collectés (27%) émane d'enseignant-e-s de statut second degré détaché-e-s dans le supérieur (Prag/Prce). Une part plus marginale des retours (8 %) concerne enfin des collègues aux statuts divers : ATER, doctorant-e-s contractuel-le-s dans l'enseignement supérieur, formateur-ric-e-s en INSPE, lecteur-ric-e-s ou enseignant-e-s en CPGE³.

Les retours collectés indiquent que la ventilation des statuts des répondant-e-s à l'enquête est assez proche de celle des adhérent-e-s en activité de la SAES au moment de la rédaction de ce chapitre⁴ puisque la SAES compte parmi ses adhérent-e-s « en activité » 71% d'EC, 16,5% de Prag/Prce et 13% d'ATER/autre (dont des collègues en poste en CPGE). Les EC sont donc les plus représenté-e-s

dans cette enquête. Les enseignant-e-s de statut second degré affecté-e-s dans le supérieur (Esas comprenant les Prag et les PRCE) sont pour leur part un peu plus nombreux dans l'enquête (27%) qu'ils-elles ne le sont au sein de la SAES (16,5%) et cette sur-représentation relative se fait ici au détriment des collègues anglicistes relevant des catégories « ATER » et « autre ».

Régions et établissements d'exercice

La deuxième question relative au profil des répondant-e-s portait sur leurs régions d'exercice (provenance géographique). Sur ce point, il s'avère que l'ensemble des réponses collectées (n=92) émane de la seule France métropolitaine. Aucun retour de la part des territoires ultra-marins et de la Corse n'a donc été recensé dans cette enquête.

En ce qui concerne la seule France métropolitaine, les retours obtenus couvrent les douze régions que compte ce territoire. Une certaine disparité peut néanmoins être observée quant

Statuts	Nombre de réponses collectées	Proportion (à l'échelle du nombre total de retours obtenus)
Enseignant-e-chercheur-euse	60	65%
Prag/Prce	25	27%
Autre	4	5%
ATER/Contrat Doctoral	3	3%
Totaux	92	100%

Tableau 1 – Statuts des répondant-e-s à l'enquête (n=92)

³ Dans ce paragraphe, les acronymes mobilisés correspondent, dans l'ordre, aux entrées suivantes : professeur-e agrégé-e (Prag) et professeur-e certifié-e (Prce) affecté-e-s dans l'enseignement supérieur, Attaché-e Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation (INSPÉ) et Classes Préparatoires aux Grandes Écoles (CPGE).

⁴ Si l'on se réfère au fichier d'adhérent-e-s à la SAES en date du 9 février 2024. Ce fichier nous a été fourni par le Bureau de la SAES, avec respect de l'anonymat des adhérent-e-s. Les doctorant-e-s et docteur-e-s sans contrat ne sont pas pris en compte dans les chiffres proposés ici.

aux volumes de réponse collectés par région. L'analyse des données met en effet en évidence que les répondant·e·s ayant le plus participé à l'enquête évoluent en majorité dans les régions Ile-de-France (n=24), Nouvelle-Aquitaine (n=15) et Auvergne-Rhône-Alpes (n=14), les retours cumulés de ces trois régions représentant 57,6 % de l'ensemble des réponses collectées. Les régions les moins représentées dans l'enquête sont la Bretagne (n=3), le Grand Est (n=3), la Normandie (n=2) et le Centre-Val de Loire (n=1) puisque ces régions cumulent à elles quatre 9,8% des retours formulés. Dans cette enquête, le taux moyen de réponse par région se situe à 7,66 retours par région (92 réponses pour 12 provenances géographiques) et la carte géographique ci-dessous montre la répartition des répondant·e·s par région d'exercice.

Parallèlement à cela, l'analyse des réponses (n=92) indique que les répondant·e·s à l'enquête exercent en majorité au sein d'universités (n=86 ; 93,5%) dont 17 (soit 18,5%), dans des composantes universitaires comme les INSPE et IUT. Six retours (6,5%) correspondent à des établissements du supérieur aux statuts « autres » : écoles, écoles d'ingénieurs et CPGE.

Filières d'enseignement

Nous avons également cherché à savoir dans quelle(s) filière(s) d'enseignement les répondant·e·s à l'enquête intervenaient : LLCER, LEA et/ou Lansad⁵. L'analyse des 92 retours exprimés montre que, par ordre décroissant, ces dernier·ère·s évoluent en majorité en secteur Lansad⁶ (n=43 ; 46,7%), puis auprès d'étudiant·e·s spécialistes de l'anglais



Figure 1 – Régions d'exercice des répondant·e·s (n=92)

⁵ Licence de langues, littératures et civilisations étrangères et régionales (LLCER), Langues étrangères appliquées (LEA), Langues pour spécialistes d'autres disciplines (Lansad).

⁶ Dont Universités, Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et INSPE.

(LLCER ; n=35 ; 38%) et, en dernier lieu, en filière LEA (n=9 ; 9,8%). Les quelque 5% restants (n=5) correspondent enfin soit, pour quatre d'entre elles-eux (4,4%) à des enseignant-e-s(-chercheur-e-s) aux profils de poste « hybrides » et effectuant de fait leur service auprès d'étudiant-e-s aux profils divers (LEA et LLCER ou LLCER et Lansad par exemple) ; soit à un cas unique de collègue angliciste (1,1%) en poste en CPGE.

À l'aune de ces données, la filière Lansad apparaît comme la plus représentée dans cette enquête, avec 45 retours (48%). Au-delà des filières principales d'enseignement desquelles les répondant-e-s se réclament, l'enquête visait ensuite à en savoir davantage sur la nature de leurs enseignements principaux.

Enseignements dispensés

Pour cette question, les répondant-e-s se sont vu-e-s proposer une sélection d'intitulés génériques en lien avec l'anglistique qu'ils-elles pouvaient (ou non) choisir de sélectionner : par exemple, la « littérature » ou la « civilisation » au sens large⁷, la « traduction/traductologie », les « études filmiques » ou « la maîtrise de la langue elle-même ». Pour cette question, les répondant-e-s pouvaient sélectionner plusieurs choix et/ou apporter des précisions relatives à leurs enseignements dans une rubrique dédiée et intitulée « Autres ».

Sur les 92 réponses obtenues, il s'avère que 33 informateur-ric-e-s (35,8%) dispensent des enseignements en rapport avec un seul des items proposés dans le questionnaire. La « civilisation »⁸ est la matière qui est le plus souvent enseignée seule, sans autres enseignements à côté pour l'intervenant (n=11 sur les 33 retours recensés soit 12% des cas) ». Viennent ensuite, avec 6 occurrences chacun, la « langue de spécialité » (6,5%) et la « littérature » (6,5%). La « maîtrise de la langue pour elle-même » et la « didactique » sont tous les deux mentionnées comme seuls enseignements à 5 reprises (5,4%). La « tra-

duction/traductologie » et la « linguistique » sont pour leur part toutes deux mentionnées comme seuls enseignements à une seule reprise (n=1 ; 1,1%) et les « études filmiques » ne sont jamais cochées comme seul enseignement (n=0). Quatre répondant-e-s (n=4, soit 4,3%) mentionnent des enseignements uniques non répertoriés dans les catégories proposées : « anglais pour la psychologie et la recherche », « anglais technique et professionnel », « communication scientifique écrite et orale en anglais » et « pratiques et ingénierie de formation ».

Il découle de ces résultats que la majorité des retours exprimés (n=53 ; 57,7%) a trait à des enseignements pluriels, alliant plusieurs facettes des études anglophones et mettant à mal l'image d'Épinal de l'enseignant-e(-chercheur-euse) d'anglais n'intervenant que dans une seule filière d'enseignement. Sur ce point, 27 combinaisons différentes parmi les entrées proposées dans le questionnaire ont été mises en lumière dans l'enquête. Parmi elles, les plus récurrentes concernent, par ordre décroissant, les collègues travaillant aux confins de la langue de spécialité et de la maîtrise de la langue elle-même (n=13), puis celles et ceux qui enseignent simultanément la littérature et la traduction/traductologie (n=4), ou qui animent des enseignements en lien avec la civilisation, la langue de spécialité et la maîtrise de la langue elle-même (n=4) et, enfin, celles et ceux qui ont des charges de service en rapport avec la civilisation et la traduction/traductologie (n=3). Parmi les 27 configurations disciplinaires, onze sont identiques pour au moins deux collègues et seize sont véritablement uniques.

Taille des équipes pédagogiques

La dernière question en rapport avec le profil des répondant-e-s avait trait à la taille des équipes pédagogiques au sein desquelles ces dernier-ère-s évoluent. Le Tableau 2 ci-dessous fournit une synthèse des réponses

⁷ C'est-à-dire indépendamment des zones ou des périodes de référence considérées.

⁸ Nous mettons ici les intitulés entre guillemets pour insister sur le fait que nous entrevoyons ces domaines de l'anglistique comme des seules entrées génériques.

obtenues à cette question. On constate qu'il y a une répartition assez égale entre les différentes options proposées dans l'enquête, qui varient de 19% à 26% selon les cas. Parallèlement à cela, 5 répondant-e-s (5%) indiquent évoluer seul-e-s au sein de leurs établissements. Dans la rubrique « Autre » enfin, deux répondant-e-s (2%) indiquent faire partie de groupes de travail mixtes et mêlant soit des collègues spécialistes de langues diverses

(espagnol, italien, chinois, occitan, etc.), soit des linguistes (pas seulement anglicistes) et des spécialistes de disciplines variées (histoire-géographie, documentation, etc.).

Dans le prolongement de la caractérisation du profil des répondant-e-s à l'enquête, la deuxième partie du questionnaire visait à mieux identifier leur positionnement vis-à-vis de l'expression « innovation pédagogique », au sens large.

Taille des équipes pédagogiques selon proposition du questionnaire	Nombre de réponses par les répondants	Proportion de l'ensemble des répondants
Plus de 20 collègues	24	26%
10 à 20 collègues	17	19%
6 à 10 collègues	23	25%
1 à 5 collègues	21	23%
1 seul enseignant	5	5,5%
Autre	2	2%
Totaux	92	100%

Tableau 2 – Taille des équipes pédagogiques des répondant-e-s à l'enquête (n=92)

À RETENIR

- La thématique même du questionnaire entraîne de facto un biais qui ne permet pas de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur.
- L'objectif de l'enquête est descriptif et les analyses qu'elle intègre reposent sur des données traitées uniquement dans une perspective quantitative.
- 92 anglicistes ont répondu à tout ou partie des questions posées dans l'enquête.
- L'ensemble des régions de France métropolitaine sont représentées, parfois de manière inégale.
- Les territoires ultra-marins et de la Corse sont absents de l'enquête.
- La répartition du statut des répondant-e-s (EC, Prag/Prce, ATER/autre) est en cohérence avec celle de la liste des adhérent-e-s en activité au sein de la SAES.
- Les répondant-e-s sont issu-e-s en majorité des filières universitaires Lansad (48%) et LLCER (37%).
- La majorité d'entre elles-eux interviennent dans des enseignements pluriels, alliant plusieurs facettes des études anglophones.
- La taille des équipes pédagogiques dans lesquelles les répondant-e-s interviennent est variée.

3.2 – Partie n° 2 : positionnement des répondant-e-s à l'enquête vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique »

La deuxième partie du questionnaire comportait dix questions dont six se prêtaient à un traitement quantitatif. Cette partie visait d'abord à cerner la manière dont les répondant-e-s à l'enquête se sont positionné-e-s vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique ». Il s'agissait ensuite de savoir si ces dernier-ère-s sont effectivement parvenu-e-s à mettre concrètement en œuvre dans leurs enseignements des pratiques ou des dispositifs qui, selon leurs critères (subjectifs) personnels, incarnent des visages possibles de l'« innovation pédagogique ».

Positionnement : attitude, motivation et capacité

Par « positionnement », nous faisons allusion ici aux représentations que les répondant-e-s à l'enquête semblent entretenir vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique ». Pour interroger cette question, trois construits⁹ ont été mobilisés dans le questionnaire à l'étude, à savoir :

1. L'attitude des répondant-e-s par rapport à « l'innovation pédagogique », à travers l'évaluation de leur degré (déclaré) d'ouverture/fermeture vis-à-vis de cette entrée ;
2. Leur motivation ensuite, par la mesure de leur propension (déclarée) à s'investir dans des activités pédagogiques en rapport avec l'« innovation pédagogique » ;
3. La capacité des répondant-e-s, enfin, par l'évaluation de la mesure dans laquelle ils-elles se déclarent aptes (ou non) à porter (seul-e-s et en équipe) des « innovations pédagogiques ».

Pour le premier construit (attitude), les réponses collectées (n=92) révèlent que les répondant-e-s à l'enquête se montrent ouvert-e-s – voire très ouvert-e-s – vis-à-vis de l'« innovation pédagogique », puisque 75 d'entre elles-eux (81,5%) situent leur niveau d'ouverture par rapport à cette entrée à 5 (n=27 ; 29,3%) ou 6 (n=48 ; 52,2%) sur une échelle de Likert variant de 1 à 6 et dont la valeur maximale (très ouvert-e) correspond à la valeur 6. La très grande majorité des répondant-e-s à l'enquête se montre donc a priori intéressée par les questions afférentes à l'« innovation pédagogique » dans le domaine des études anglophones. Il s'agit-là d'un biais auquel nous nous attendions, comme indiqué en introduction.

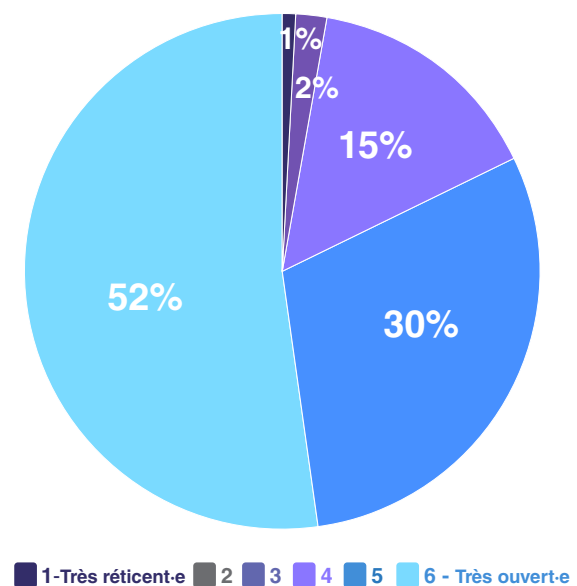


Figure 2 – Attitude (déclarée) des répondant-e-s vis-à-vis de l'« innovation pédagogique » (n=92)

⁹ « Les construits représentent des comportements ou événements non observables, inférés par une mesure de comportements logiques, appropriés ou corrélés qui sont observables. Un construit s'appuie sur des concepts ou peut se concevoir comme un modèle conceptuel qui a des aspects mesurables » (Narcy-Combes, 2010 : 117).

Parallèlement à cela, une proportion moindre de répondant-e-s ($n=14$; 15,2%) situent leur niveau d'attitude sur la valeur intermédiaire supérieure 4. Les attitudes réfractaires par rapport à l'innovation pédagogique semblent pour leur part assez marginales dans la présente enquête si l'on en juge par le fait (i) qu'un seul retour (1,1%) témoigne d'une attitude très réticente vis-à-vis de l'« innovation pédagogique », (ii) qu'aucun répondant-e ne place son niveau d'attitude à 2/6 dans l'enquête et (iii) que 2 retours (2,2%) concernent un seuil inférieur bas situé à 3 (sur 6), pour un total de 3,3% répondant-e-s indiquant une attitude variant de très réticente à assez réticente sur l'échelle de Likert proposée.

La Figure 3 montre que les niveaux de motivation déclarés des répondant-e-s par rapport à « l'innovation pédagogique » sont également forts puisque 77% ($n=71$) des réponses collectées témoignent d'une motivation comprise entre 5 ($n=26$; 28%) et 6 ($n=45$; 49%)¹⁰.

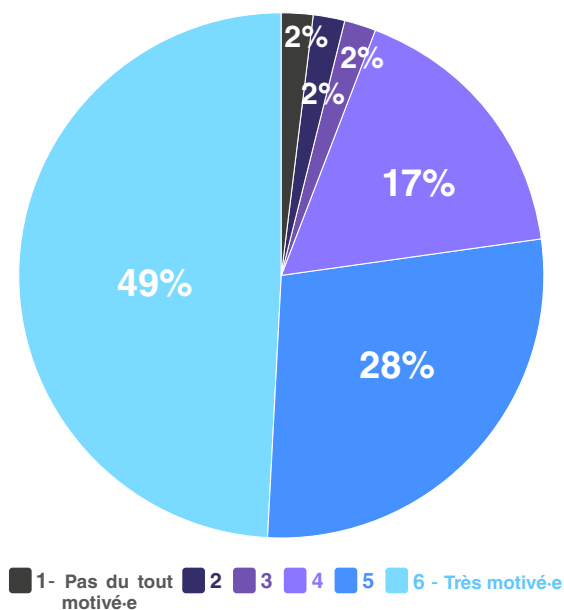


Figure 3 – Degré de motivation (déclaré) des répondant-e-s vis-à-vis de l'« innovation pédagogique » ($n=92$)

Il découle de ces données que la très grande majorité des répondant-e-s à l'enquête (93,5%) situent leur motivation à l'égard de « l'innovation pédagogique » à des niveaux variant entre 4 et 6 sur l'échelle de Likert à 6 points utilisée, alors que les valeurs inférieures (1, 2 et 3) enregistrent un total cumulé de 6,5% des réponses formulées. Une continuité semble donc se profiler dans la présente enquête à propos de l'attitude et de la motivation que les répondant-e-s projettent vis-à-vis de « l'innovation pédagogique ».

Le troisième construit que nous avons souhaité mesurer avait trait à la capacité déclarée des répondant-e-s à pouvoir mettre concrètement en œuvre des « innovations pédagogiques » dans les enseignements relevant des études anglophones. Deux ensembles de données ont été collectés pour ce construit : l'un en rapport avec le potentiel déclaré des répondant-e-s à effectuer seul-e-s cette mise en œuvre et l'autre en rapport avec leur potentiel à mettre en œuvre ces innovations en équipe.

L'analyse des réponses obtenues ($n=90$ ¹¹) montre que 75 des répondant-e-s (83,3%) s'estiment capables (réponse « Oui » ; $n=42$ soit 46,6% et réponse « Plutôt oui » ; $n=33$ soit 36,7%) de porter seul-e-s des « innovations pédagogiques ». Huit retours (8,9%) ont trait à un niveau de capacité déclaré de rang intermédiaire (réponse « oui et non »). Enfin, 6,7% des répondant-e-s ne se sentent pas ($n=2$, 2,2%) ou plutôt pas ($n=4$, 4,5%) capables de porter des « innovations pédagogiques » seul-e-s. Un-e répondant-e (1,1%) a précisé ne pas savoir répondre à cette question.

¹⁰ A noter par ailleurs que, dans le cadre de cette question, la valeur « 6 » correspond à l'option de réponse « très motivé-e » et que la valeur « 1 », choisie à 2 reprises (2,17% des répondant-e-s), correspond à l'option de réponse « Pas du tout motivé-e ».

¹¹ Cette question n'était pas obligatoire mais 90 des 92 répondant-e-s à l'enquête ont choisi d'y répondre.

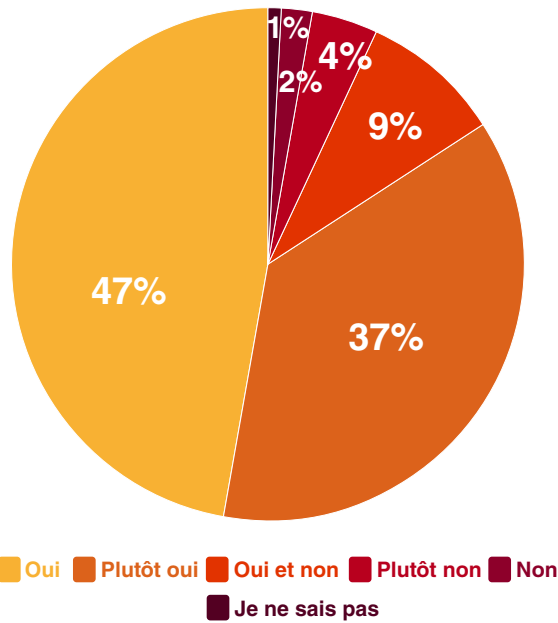


Figure 4 – Capacité déclarée des répondant-e-s à mettre en œuvre, seul-e-s, des « innovations pédagogiques » dans leurs enseignements (n=92)

Lorsque la question est posée aux répondant-e-s sur leur capacité à porter des « innovations pédagogiques » en équipe, les données collectées (n=90) sont proches des valeurs enregistrées à la question précédente, ainsi que le montre la ventilation des réponses obtenues (Figure 5).

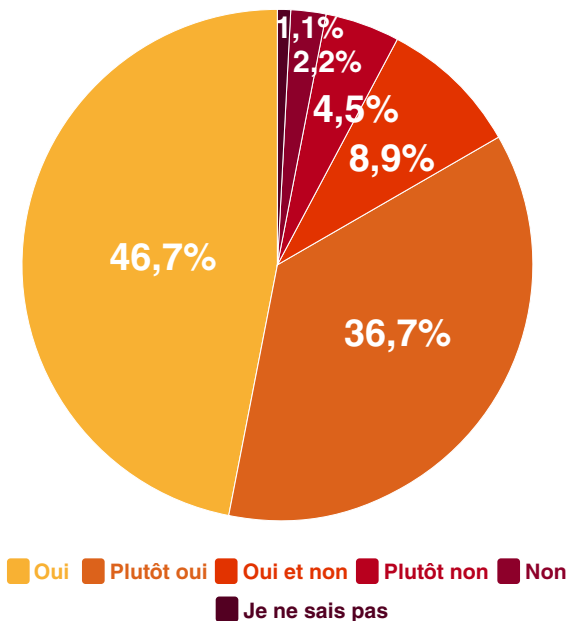


Figure 5 – Capacité déclarée des répondant-e-s à mettre en œuvre, en équipe, des « innovations pédagogiques » dans leurs enseignements (n=89)

De manière plus précise, 75 répondant-e-s (83,3%) déclarent se sentir capables (n=42, 46,7%) ou « plutôt » capables (n=33, soit 36,6%) de poursuivre cet objectif. Huit retours (8,9%) ont trait à des niveaux de capacité déclarés de rang intermédiaire (réponse « oui et non ») quand 6 répondant-e-s (6,7%) se déclarent « pas » (n=2) ou « plutôt pas » (n=4) capables de porter des innovations pédagogiques, même en équipe. Un-e répondant-e (1,1%) a en outre déclaré ne pas savoir répondre à cette question.

Mise en œuvre d'innovation(s) pédagogique(s) sur le terrain

À la suite des questions sur leur positionnement, les répondant-e-s ont été invité-e-s à déclarer s'ils-elles étaient effectivement parvenu-e-s à mettre en place dans leurs enseignements des aménagements pédagogiques qui, selon elles-eux, constituent des « innovations pédagogiques ».

Cette question a donné lieu à 88 retours. Parmi eux, 74 répondant-e-s (84,1%) indiquent être parvenu-e-s à mettre en œuvre des pratiques pouvant être assimilées à de « l'innovation pédagogique ». Ces retours mettent ainsi en évidence une cohérence entre les représentations déclarées des répondant-e-s – dans l'ensemble très favorable vis-à-vis de l'« innovation pédagogique » – et les pratiques pédagogiques « innovantes » qu'ils-elles déploient dans leurs enseignements. Parallèlement à cela, un nombre plus relatif de réponses indique que les enseignements mis en place ne cadraient que partiellement voire pas du tout avec ce qui pourrait être perçu comme de l'« innovation pédagogique » : 7 retours (8%) concernent en effet la réponse « oui et non », 4 (4,5%), la réponse « plutôt non » et 1 (1,1%), la réponse « non ». Tous cumulés, ces 12 retours représentent 13,6% des réponses exprimées. Deux répondant-e-s (2,3%) ont, enfin, coché la case « Autre ».

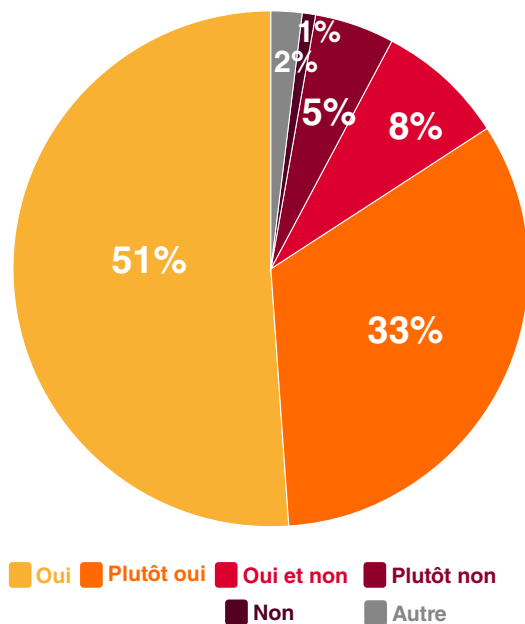


Figure 6 – Mise en œuvre effective « d'innovations pédagogiques » dans des enseignements relevant des études anglophones (n=88)

Dans le détail, 45 répondant-e-s (51,1% des réponses formulées) rendent compte du fait que des « innovations pédagogiques » ont bien été implémentées (réponse « oui ») et 29 autres (33%) indiquent que c'est « plutôt » le cas. Les données montrent ainsi une population de répondant-e-s homogène à la fois dans son positionnement vis-à-vis de « l'innovation pédagogique » et dans sa pratique professionnelle – avec une attitude, une motivation et un sentiment de capacité majoritairement favorables ou très favorables envers cette dernière.

« Innovation(s) pédagogique(s) » durant la crise sanitaire

La dernière question de la deuxième partie du questionnaire intégrait explicitement la question de l'« innovation pédagogique » dans le contexte de la crise sanitaire de la Covid-19. Cette question (obligatoire) était formulée ainsi : « Les adaptations forcées que vous avez dû spécifiquement mettre en œuvre dans le cadre de la gestion de la crise sanitaire ont-

elles constitué selon vous une forme d'« innovation pédagogique » pour la/les matière(s) que vous enseignez ? »

Les retours (n=92) montrent des avis partagés sur la question (cf. Figure 7). Pour près de 53% des informateur·rice·s en effet, les modifications opérées durant la pandémie relèvent effectivement (n=18, soit 19,8%) ou « plutôt » (n=30, soit 33%, majorité relative) de l'« innovation pédagogique ». Dans le même temps, 13,2% des retours font part d'un avis partagé sur la question (« Oui et non ») quand environ 30% d'entre elles-eux expriment l'idée selon laquelle ce qui a été mis en place durant la pandémie ne relève « plutôt pas » (n=13, 16,5%) – voire « pas » (n=15, 14,3%) – de l'« innovation pédagogique ». Trois répondant-e-s (3,2%) ont en outre préféré ne pas répondre à cette question (« ne se prononce pas »). Un-e dernier-e répondant-e a choisi la réponse « autre » en précisant sa pensée : « Nous étions trop dans la réactivité pour que cela puisse réellement se qualifier d'innovation ».

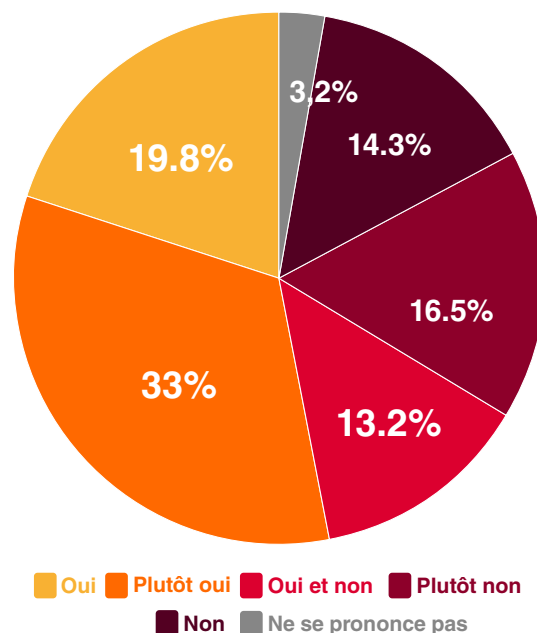


Figure 7 – Ajustements pédagogiques forcés durant la crise sanitaire de la Covid-19 et « innovation pédagogique » (n=92)

Ces retours rendent compte de représentations partagées vis-à-vis de l'entrée « innovation pédagogique » durant la crise sanitaire et tendent à confirmer, ainsi que nous l'indiquons en introduction, que la perception de cette entrée peut varier en fonction des contextes et des circonstances (Chandra et. al., 2020 ; Law, 2014 ; Major et. al., 2020). Une certaine subjectivité semble donc régner

autour de ce qui peut être entendu par « innovation pédagogique ». C'est la raison pour laquelle la troisième partie du questionnaire visait à identifier les critères à remplir pour que les solutions pédagogiques déployées sur le terrain correspondent à ce qui pourrait être qualifié d'« innovation pédagogique ».

À RETENIR

- La très grande majorité des répondant-e-s à l'enquête déclare un positionnement favorable, voire très favorable, vis-à-vis de « l'innovation pédagogique ».
- Une continuité semble se profiler entre l'attitude (ouverte) et le (fort) degré de motivation des répondant-e-s à l'enquête vis-à-vis de « l'innovation pédagogique ».
- Le sentiment de capacité à mettre en œuvre des « innovations pédagogiques » est élevé parmi les répondant-e-s à l'enquête : ils-elles s'estiment dans l'ensemble aptes à s'investir dans des projets pouvant relever de l'innovation, qu'il s'agisse de porter ces projets seul-e-s ou en équipe.
- Les répondant-e-s se sont pour beaucoup déjà investi-e-s dans la mise en œuvre d'enseignements qu'ils-elles perçoivent comme « innovants ».
- Les répondant-e-s se montrent partagé-e-s quant à la dimension innovante des pratiques pédagogiques singulières qu'ils-elles ont été conduit-e-s à mettre en place en raison de la pandémie.

3.3 – Partie n° 3 : caractériser les « innovations pédagogiques » mises en œuvre dans le domaine des études anglophones

La troisième partie de l'enquête visait à mieux cerner les formes que les initiatives perçues comme « innovantes » ont concrètement pu prendre sur les terrains pédagogiques des répondant-e-s. Pour ce faire, nous les avons tout d'abord invité-e-s à fournir un ou deux exemples d'initiatives auxquelles ils-elles ont participé entre 2017-2018 et 2021-2022 – que ce soit individuellement ou en équipe – et qui pouvaient selon elles-eux correspondre à des formes d'« innovation pédagogique ». Cette question non obligatoire était proposée sous forme de réponse libre et a été complétée par 74 informateur-ric-e-s.

Initiatives pouvant correspondre à des formes d'« innovation pédagogique »

133 exemples d'« innovations pédagogiques » ont ainsi été formulés (cf. Annexe 2), ce qui indique en creux que les répondant-e-s à l'enquête ont chacun-e fourni en moyenne 1,8 exemples d'initiatives pédagogiques perçues comme innovantes. On observe également en parallèle de ce constat que, pour cette question, 18 répondant-e-s (soit près de 20%) – qui ont pourtant renseigné la plupart des autres questions de l'enquête – ne se sont pas prononcé-e-s. Ce silence sur une question centrale à l'enquête – les matérialisations

de « l'innovation pédagogique » en études anglophones – pose question et nous espérons que les éléments qualitatifs que nous avons collectés par ailleurs dans le cadre de l'enquête nous permettront d'en expliquer les raisons.

Concernant lesdites matérialisations de l'« innovation pédagogique » en études anglophones, les 133 réponses obtenues couvrent une grande diversité de cas, en témoigne la liste exhaustive proposée en Annexe 2. En vue de donner du sens à ces entrées, nous avons tâché de les classer en « familles de conduites », c'est-à-dire des catégories génériques d'ordre macro regroupant sous leur coupe des exemples de pratiques partageant des propriétés communes. Sur le plan méthodologique, cette phase de tri nous a conduit à indexer les exemples fournis à des catégories que nous avons constituées au fil de l'eau. Le recours à cette méthodologie nous a cependant parfois amenés à renoncer à certaines options. Par ailleurs, en raison d'éléments parfois insuffisamment tangibles pour établir de manière définitive si tel ou tel exemple devait davantage être indexé à une famille de conduites plutôt qu'à une autre, nous avons procédé à un codage en double aveugle¹² des entrées portées à notre attention et avons discuté collectivement des cas pour lesquels nous ne sommes pas immédiatement parvenus à des consensus.

En appliquant cette méthodologie, nous avons pu ventiler les 133 exemples fournis en 10 familles de conduites. Nous détaillons ci-dessous ces familles de conduites et les présentons une à une par ordre décroissant du nombre d'initiatives perçues comme « innovantes » qu'elles comptabilisent :

1. Le recours à des pédagogies dites « actives » qui, comme la résolution de problèmes, l'apprentissage collectif ou l'apprentissage par projet visent à rendre les apprenant-e-s acteur-ric-e-s de leurs apprentissages. Dans la présente enquête, 30 exemples de pratiques (soit 22,6%) fondées sur la mise en œuvre de pédagogies dites « actives » ont été recensés.
2. L'introduction d'aménagements qui, dans le cadre d'expériences d'apprentissage déjà en place depuis un certain temps, constituent des apports nouveaux par rapport à des pratiques antérieures, en vue de les faire évoluer : remplacer un cours magistral de civilisation classique par une phase de prise de connaissance du cours tapé, une phase d'échange entre étudiants et des jeux de mémorisation (ligne 97 en Annexe 2) par exemple. Dans la présente enquête, 29 exemples (soit 21,8% du corpus « d'innovations pédagogiques » porté à notre attention) relevant de cette famille de conduites ont été identifiés.
3. Le recours aux affordances des outils numériques pour poursuivre des objectifs pédagogiques divers. Ces efforts concentrent en cumulé 25 retours (soit 18,8% des retours formulés) dans la présente enquête.
4. Les initiatives pédagogiques visant à déboucher sur la mise en œuvre d'expériences d'apprentissage « hybrides » et proposant de ce fait (et dans des proportions variables) du travail à effectuer pour partie en ligne et pour partie sur site, en présence de l'enseignant-e. Dans l'enquête, 10 initiatives (soit 7,5%) visant la mise en œuvre de cette modalité pédagogique ont été dénombrées.
5. La mise en place d'expériences d'apprentissage fonctionnant selon les principes de

¹² Les 4 collègues ayant pris part à l'analyse des données collectées ont codé les données séparément, selon les catégories d'analyse identifiées. Une fois terminées, les analyses individuelles ont été mutualisées. Cette phase de mise en commun a donné lieu à des discussions en interne quand des consensus n'étaient pas atteints. Ces débats avaient pour but de parvenir in fine à des décisions communes pour les cas où les analyses individuelles des données avaient mis en évidence des points de vue divergents. Nous présentons le fruit de ce travail d'arbitrage en Annexe 2.

- la « classe inversée »¹³. 9 exemples (soit 6,7%) relevant de cette approche ont été recensés dans l'enquête.
6. La mise en œuvre de projets télécollaboratifs avec des institutions partenaires situées à l'étranger. L'enquête fait ainsi état de 8 initiatives (soit 6%) relevant de cette famille de conduites.
 7. La mise en œuvre d'expériences d'apprentissage de type EMILE (enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère) visant conjointement le développement de compétences langagières en langue cible (ici l'anglais) et le renforcement/enrichissement de connaissances spécialisées dans des domaines disciplinaires ciblés¹⁴. Dans la présente enquête, ces initiatives sont au nombre de 7 (soit 5,3%).
 8. La refonte pédagogique-administrative des cadres institutionnels dans lesquels les expériences d'apprentissage proposées sont vouées à prendre place. Un total de 7 exemples (soit 5,3%) relevant de cette famille de conduites a été identifié dans l'enquête et, comme le montre la liste accessible en Annexe 2, les modifications apportées sur ce volet portent sur des aspects aussi divers que les maquettes, les modalités d'évaluations ou la mesure de la satisfaction des étudiants vis-à-vis des expériences d'apprentissage proposées.
 9. Les enseignements synchrones à distance rendus possibles par le recours à des plateformes pédagogiques diverses. Dans les données collectées, ces initiatives comptent 6 entrées (soit 4,5%).
 10. Des aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie. Ces initiatives sont au nombre de 2 dans la présente enquête (soit 1,5%).

¹³ La « classe inversée » (flipped classroom) est une approche pédagogique dans laquelle la phase de prise de connaissance des contenus abordés en présence de l'enseignant-e est prise en charge par les apprenant-e-s, de manière autonome (en étant éventuellement guidé-e-s par des feuilles de route ou des exercices/ressources prévus à cet effet) et préalablement aux enseignements portant sur les contenus en question. Les expériences d'apprentissage en présence de l'enseignant-e deviennent alors une occasion pour les apprenant-e-s de mettre en pratique leurs connaissances, d'échanger à propos des connaissances acquises/consolidées lors des phases de travail en autonomie ou d'adopter un regard critique sur le travail préparatoire accompli (entre autres choses). Par ailleurs, les classes inversées n'appellent pas nécessairement un recours au numérique. C'est la raison pour laquelle cette catégorie n'est pas classée dans la catégorie « Hybridation des cours ».

¹⁴ Une approche pédagogique par ailleurs connue sous le nom « d'Enseignement d'une Matière Intégré à une Langue Étrangère » (EMILE) dans la sphère francophone et de « CLIL » (Content and Language Integrated Learning) dans le monde anglo-saxon.

Si l'on synthétise ces explications sous forme de tableau, on obtient la ventilation suivante :

	Familles de conduites identifiées	Nombre de pratiques perçues comme « innovantes » par famille de conduites identifiées	%
1	Recours à des pédagogies dites « actives »	30	22,6
2	Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées (par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures)	29	21,8
3	Recours aux affordances des outils numériques	25	18,8
4	Hybridation des cours	10	7,5
5	Mise en place de classes inversées	9	6,7
6	Télécollaborations	8	6
7	Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE)	7	5,3
8	Refontes portant sur des aspects pédagogique-administratifs divers	7	5,3
9	Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses (ex. Moodle)	6	4,5
10	Aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie	2	1,5

Tableau 3 – Ventilation des pratiques perçues comme « innovantes » par famille de conduites

Dans cette étude, les trois familles de conduites qui ont été le plus mobilisées par les répondant-e-s – « Recours à des pédagogies dites 'actives' », « Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées (par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures) » et « Recours aux affordances des outils numériques » – concentrent en cumulé 63,2% des exemples (n=84) « d'innovations pédagogiques » recensés. A l'inverse, les quatre familles qui comptent le moins d'entrées

– « Enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) », « Refontes portant sur des aspects pédagogique-administratifs divers », « Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses (ex. Moodle) » et « Aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie » – représentent en cumulé 16,6% (n=22) des exemples « d'innovations pédagogiques » formulés. On note à ce propos que les « Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses » – au-

trement appelés « cours en zoom » durant la pandémie – comptent parmi les exemples de pratiques dites « innovantes » les moins nombreux dans l'enquête.

Nous avons également essayé dans cette étude de relier les 10 familles de conduites identifiées (cf. Tableau 3) à des catégories de pratique pédagogique plus génériques et que nous avons initialement envisagées sous l'angle d'une dichotomie « numérique/non numérique ». Le but de ce classement en « méga-catégories » était d'évaluer le « poids » (en termes statistiques) que pouvaient représenter les pratiques dites « innovantes » prenant appui sur le numérique par rapport à celles qui s'en écarteraient. Il s'avère en définitive dans cette étude que, si le recours au numérique peut clairement être identifié dans 4 des familles de conduites que nous présentons dans le Tableau 3¹⁵, les données portées à notre attention ne nous ont pas permis de préjuger de la part qu'a représentée le numérique dans les autres familles identifiées. Il ne nous a donc finalement pas été possible ici d'identifier si, dans le champ de l'anglistique, les pratiques pédagogiques revendiquées comme « innovantes » prennent davantage, à part égale ou moins appui sur le numérique que celles qui ne pourraient prétendre à cette appellation.

Il apparaît enfin en creux dans cette étude que « l'innovation » dans le champ des études anglophones renvoie, dans l'esprit des répondant-e-s à l'enquête, soit à des conduites pédagogiques (approche EMILE, recours à des pédagogies dites « actives », cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses, etc.) soit à des dispositifs (hybridation, classe inversée, télécollabora-

tions, etc.) au sein desquels ces pratiques sont vouées à être mises en œuvre. Il est donc manifestement question d'un pan « pilotage éducatif », en lien avec l'animation concrète des enseignements, les gestes professionnels à envisager pour conduire les apprenants vers des objectifs ciblés ou les modalités de suivi pédagogique / rétroactions à fournir pour tendre vers ce même résultat¹⁶ et un volet « ingénierie pédagogique », davantage consacré aux aspects sous-tendant l'organisation matérielle des expériences d'apprentissage proposées.¹⁷ Pour ce dernier aspect, une dimension « outillée » tend en outre à ressortir du corpus d'exemples que nous avons collecté et l'outillage en question semble aussi bien pouvoir concerner des aménagements faisant appel au numérique (cf. famille de conduites « recours aux affordances des outils numériques ») que n'y recourant pas (cf. famille de conduites « Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures » par exemple). Parallèlement à cela, le Tableau 3 montre que « l'innovation pédagogique » peut également avoir trait aux contours des cadres institutionnels au sein desquels les pratiques et aménagements pédagogiques mis en place sont déployés (refontes portant sur des aspects pédagogique-administratifs divers).

Il est enfin à noter que neuf des dix familles de conduites identifiées sont génériques en ce sens qu'elles ne concernent aucun domaine de l'anglistique en particulier mais ce n'est pas le cas de la famille de conduites que nous avons intitulée « Aménagements spécifiques en lien avec le domaine de la traductologie » et qui, comme son titre l'indique, est propre à un champ ciblé au sein de l'anglistique¹⁸.

¹⁵ A savoir « Recours aux affordances des outils numériques », « Hybridation des cours », « Cours prenant appui sur des plateformes pédagogiques diverses » et « Télécollaborations ».

¹⁶ Les exemples classés dans les familles de conduites « Recours à des pédagogies dites "actives" » ou relevant de l'approche EMILE en Annexe n° 2 notamment.

¹⁷ Les exemples classés dans les familles de conduites « Cours en ligne prenant appui sur des plateformes d'apprentissage diverses », « Hybridation des cours », « Mise en place de classes inversées » en Annexe n° 2 en particulier.

¹⁸ Cette dernière compte dans cette étude le nombre d'exemples « d'innovations pédagogiques » le plus restreint, avec 2 entrées (soit 1,5% du corpus).

Facteurs motivationnels ayant sous-tendu la mise en place d'« innovations pédagogiques »

Nous avons ensuite interrogé les répondant-e-s par rapport aux facteurs susceptibles de les motiver à mettre œuvre ce qui, selon elles-eux, relève d'« innovations pédagogiques ». Pour ce faire, le questionnaire énonçait huit propositions, auquel s'ajoutait un espace d'expression libre (« Autre ») :

- Une politique locale structurée d'innovation ;
- Une injonction institutionnelle ;
- Des apports issus de la recherche ;
- Un enseignant en particulier ;
- Une équipe d'enseignants ;
- Une culture de l'innovation pédagogique sur votre lieu d'exercice ;
- L'existence d'une cellule d'aide à l'innovation pédagogique sur votre lieu d'exercice ;
- Un programme spécifique de financement.

Parmi les 82 retours obtenus à cette question, on note tout d'abord que les facteurs motivationnels sont le plus souvent multiples puisque 61 des 82 répondant-e-s (74,4%) ont proposé plus d'une réponse à cette question. La réponse la plus fréquemment citée est « une équipe d'enseignants » (33 occurrences), suivie de près par « des apports issus de la recherche » (28 occurrences) et « une culture de l'innovation pédagogique » au sein de l'établissement où travaille le-la répondant-e (27 occurrences). L'« existence d'une cellule d'aide à l'innovation pédagogique sur le lieu d'exercice » a également été identifiée comme une source de motivation pour 21 répondant-e-s. Quantitativement (et par ordre décroissant), viennent ensuite comme facteurs motivationnels pour respectivement 16, 14 et 13 répondant-e-s « un enseignant en particulier », « une politique locale structurée d'innovation » et « un programme spécifique de financement ». Il s'agit plus rarement d'une injonction institutionnelle (8 occurrences). Parmi les réponses libres, la plus souvent citée est l'idée d'une initiative, motivation ou curiosité personnelle (15 occurrences).

Crise sanitaire et mise en place d'« innovations pédagogiques »

Nous avons ensuite cherché à mieux comprendre la nature de la relation ayant pu exister entre les contraintes/opportunités associées à la pandémie et l'introduction « d'innovations pédagogiques » dans les enseignements relevant des études anglophones.

Comme le montre la figure 9, 15% des répondant-e-s (sur 83) indiquent avoir mis en place des « innovations » en raison de la crise sanitaire. Il ressort en outre de l'enquête que 44% (n=46) d'entre elles-eux – soit la majorité relative – avaient déjà mis en place des « innovations pédagogiques » avant la crise sanitaire. Le passage forcé au tout distanciel ne semble de ce fait pas particulièrement avoir fait office de levier pour elles-eux sur le plan de « l'innovation pédagogique ».

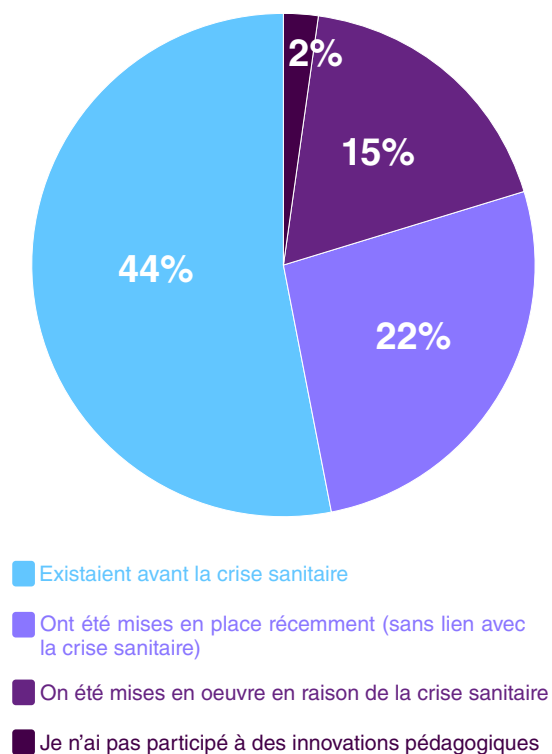


Figure 8 – Exploration de l'existence d'un lien éventuel entre l'introduction d'initiatives pédagogiques considérées comme « innovantes » et la crise sanitaire du Covid-19 (n=83)

Pour mieux comprendre l'influence (éventuelle) de la crise sanitaire sur les pratiques pédagogiques perçues comme « innovantes », les répondant-e-s ont ensuite été invité-e-s à indiquer si la pandémie de la Covid-19 a eu un effet positif, neutre ou négatif sur d'éventuelles pratiques déjà en place. Cette question a enregistré 61 retours de la part des informateur-riche-s et les avis exprimés oscillent à parts égales entre influence positive (n=29, 47,5%) et neutre (également n=29, 47,5%). Cinq répondant-e-s (soit 8,2%) indiquent un effet négatif de la crise sanitaire sur les pratiques « innovantes » déjà en place (n=5), avant le passage forcé au tout distanciel.

Enfin, nous avons jugé pertinent de demander si, lorsque des « innovations » avaient été mises en œuvre en raison de la crise sanitaire, les répondant-e-s pensaient les maintenir par la suite. 46 retours ont été obtenus à cette question, qui a donc mobilisé la moitié des 92 participant-e-s à l'enquête. Comme la Figure 10 l'indique, la majorité des 46 répondant-e-s à cette question (n=24, 52,2%) a répondu par « Oui » et 17 d'entre elles-eux (37%) ont indiqué qu'ils-elles ne garderaient les innova-

tions mises en place que « dans une certaine mesure ». De plus, 4 informateur-riche-s (soit 8,7%) indiquent ne pas savoir et un-e d'entre elles-eux (2,1%) déclare qu'il-elle ne maintiendra pas les pratiques mises en place durant la pandémie au-delà de la période de restriction imposée par la crise sanitaire.

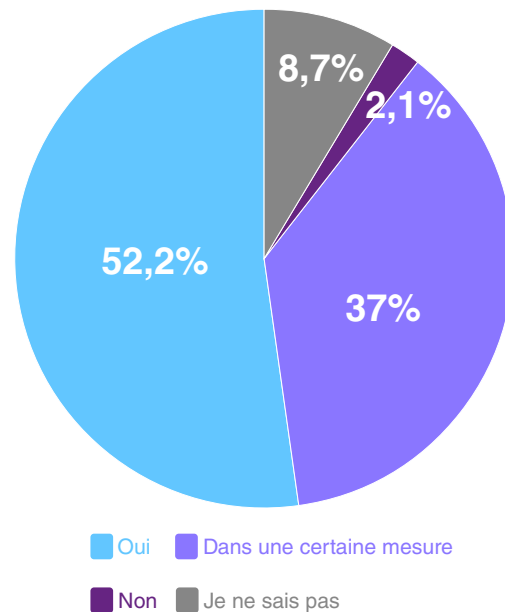


Figure 9 – Maintien déclaré des « innovations pédagogiques » mises en œuvre en raison de la crise sanitaire au-delà de la période de pandémie (n=46)

À RETENIR

- 133 exemples de pratiques pédagogiques considérées comme « innovantes » ont été fournis par les répondant-e-s à l'enquête (cf. Annexe 2).
- Les exemples de pratiques perçues comme « innovantes » que nous avons recueillis ont pu être reliés à 10 familles de conduites, selon une méthodologie que nous avons justifiée.
- Parmi les 10 familles de conduites, trois concentrent 63,2% des exemples ayant été portés à notre attention : « Recours à des pédagogies dites « actives », « Introduction d'aménagements nouveaux dans les expériences d'apprentissage proposées (par rapport à des pratiques pédagogiques antérieures) » et « Recours aux affordances des outils numériques ».
- Ces 10 familles de conduites relèvent principalement du pilotage éducatif (types de pratiques pédagogiques diverses) et de l'ingénierie pédagogique (dispositifs ou aménagements apportés pour soutenir des pratiques d'enseignement-apprentissage dédiées).
- Les dispositifs « innovants » s'appuient sur du numérique et du non-numérique mais il ne nous a pas été possible d'évaluer leur poids statistiques respectifs.
- Le contenu des familles de conduites identifiées suggère que la répartition entre dispositifs numérisés et dispositifs prenant appui sur des outils « autres » est équivalente.
- Le modèle des enseignements synchrones à distance (cours en Zoom) n'est pas particulièrement prévalent dans le corpus d'exemples « d'innovations pédagogiques » collecté.
- Les pratiques pédagogiques déployées durant la pandémie ne paraissent pas corrélées à l'idée que la majorité des collègues ayant participé à l'enquête se font de « l'innovation pédagogique ».
- Les raisons qui poussent à la mise en place « d'innovations pédagogiques » semblent multi-factorielles, en particulier : « l'équipe d'enseignant-e-s au sein de laquelle intervient le-la répondant-e », « les apports issus de la recherche » et « une culture de l'innovation pédagogique au sein de l'établissement ».
- Les retours obtenus tendent à indiquer que le passage forcé au tout distanciel durant la crise sanitaire n'a pas particulièrement fait office de levier auprès des anglicistes de l'enseignement supérieur ayant pris part à l'enquête sur le plan de « l'innovation pédagogique ».
- Les contraintes/opportunités liées à la crise sont considérées comme ayant eu une influence soit positive soit neutre sur les pratiques « innovantes » déjà existantes .
- Une majorité de répondant-e-s estiment que les pratiques pédagogiques qu'ils-elles ont déployées durant la crise seront maintenues par la suite, au moins dans une certaine mesure.

3.4 – Partie n°4 : L'accompagnement à « l'innovation pédagogique » en études anglophones

L'objectif de la quatrième section du questionnaire était de cartographier les modalités d'accompagnement à « l'innovation pédagogique » proposées aux enseignant-e-s au sein de leurs institutions. Cette partie comportait huit questions, dont sept se prêtaient à un traitement quantitatif. Nous avons choisi de prendre comme point de référence l'accompagnement proposé au moment de la crise

sanitaire, pour ensuite interroger l'accompagnement mis en place en période post-crise sanitaire. Il nous a en effet paru difficile de demander aux répondant-e-s de distinguer la nature de l'accompagnement à « l'innovation pédagogique » sur trois périodes différentes (pré-crise sanitaire, crise sanitaire et post-crise sanitaire) sans entraîner une confusion dans les données rapportées.

Existence d'un accompagnement pendant la crise sanitaire

Nous avons ainsi d'abord voulu savoir si un accompagnement à « l'innovation pédagogique » a été proposé au moment de la crise et, le cas échéant, si ledit accompagnement a été perçu comme pertinent par les répondant-e-s à l'enquête. Sur ce point, comme la Figure 11 l'indique ci-dessous, près de 58% des 92 répondant-e-s – soit une majorité – estiment que l'institution a effectivement proposé ou « plutôt » proposé un accompagnement pédagogique durant la crise sanitaire (« Oui », n=31, 33,7% et « Plutôt oui », n=22, 23,9%).

Dans l'ensemble, moins d'un tiers des répondant-e-s (31,5%) indiquent que leur institution n'a pas proposé – ou « plutôt » pas proposé – de dispositif d'accompagnement pédagogique durant la crise (« Non », 14,1% et « Plutôt non », 17,4%). Enfin, une partie des répondant-e-s (10,9%) ont choisi la réponse « Ne se prononce pas ».

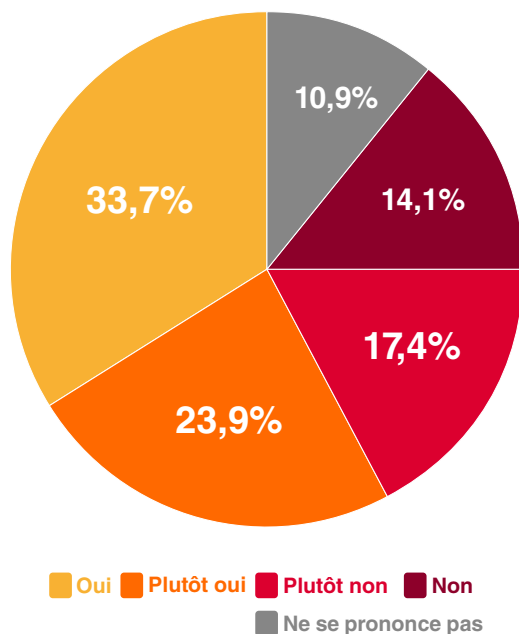


Figure 10 – L'accompagnement pédagogique proposé durant la crise sanitaire (n=92)

Pertinence déclarée de l'accompagnement proposé

À la question suivante, il a été demandé aux répondant-e-s de s'exprimer quant à la pertinence du/des dispositif-s mis en place, le cas

échéant. Tous les retours des répondant-e-s ayant choisi « Plutôt non », « Plutôt Oui » ou « Oui » à la question précédente ont été pris en compte (n=61). Nous avons en revanche éliminé des données finales présentées ici les quelques réponses apportées par des répondant-e-s ne s'étant pas prononcé à la question précédente ou ayant répondu « Non » (c'est-à-dire ayant indiqué qu'il n'y avait pas d'accompagnement).

Parmi les 61 retours enregistrés, la majorité (n=39, 64%) des retours exprimés rendent compte du fait que les dispositifs offerts ont effectivement répondu ou plutôt répondu à leurs besoins. Il est à noter que, pour cette question, la pertinence déclarée de l'accompagnement est considérée comme modérée puisque la majorité des répondant-e-s (n=25, 41%) a choisi la réponse « Plutôt oui » au « Oui » ferme (n=14, soit 23%). Près d'un quart des répondant-e-s (n=14, 22,9%) ont estimé que le dispositif n'a plutôt pas répondu à leurs besoins (18%) ou pas du tout (« Non » 4,9%). La majorité de ces avis négatifs proviennent toutefois de répondant-e-s qui avaient choisi la réponse « Plutôt non » ou « Non » à l'existence d'un accompagnement.

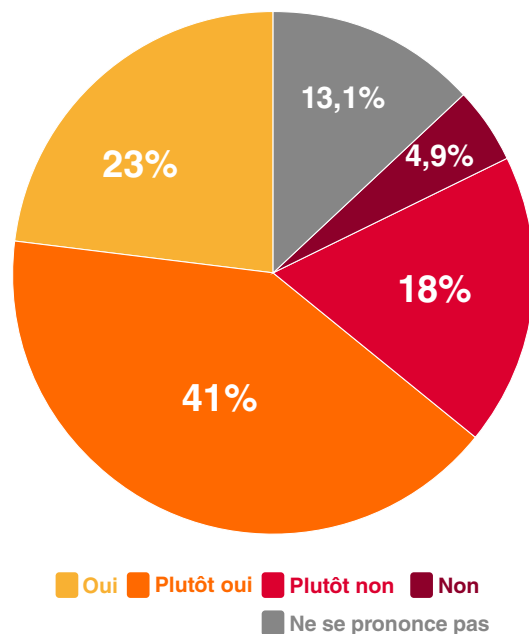


Figure 11 – Pertinence déclarée de l'accompagnement proposé durant la crise sanitaire (n=61)

Globalement, les répondant-e-s semblent satisfait-e-s de l'accompagnement pédagogique qui leur a été proposé durant la crise, même si le niveau de satisfaction reste modéré.

Lacunes dans la formation des enseignant-e-s
La question suivante portait sur les éventuelles lacunes institutionnelles en matière de formation des enseignant-e-s et l'effet potentiellement révélateur de la crise sanitaire de ce point de vue. Il s'agissait d'une question obligatoire dans le questionnaire.

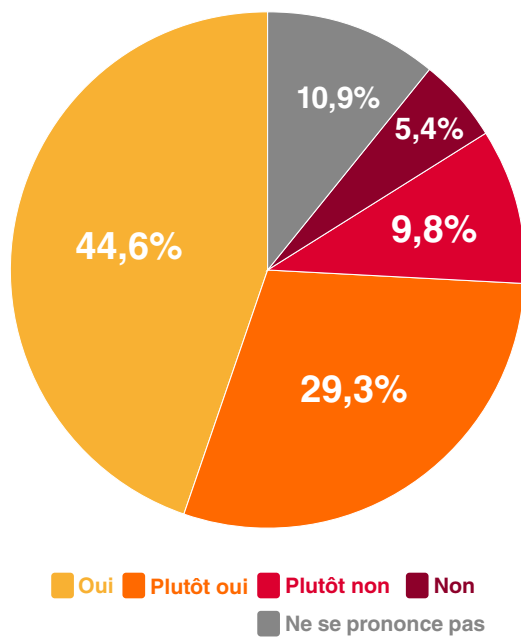


Figure 12 – La crise sanitaire comme révélatrice de lacunes potentielles de la formation des enseignant-e-s (n=92)

La Figure 13 montre que, au total, près de 74% des 92 répondant-e-s à cette question ont choisi de répondre par « Oui » (44,6%) ou « Plutôt Oui » (29,3%) et estiment donc que la crise a révélé des lacunes au niveau de la formation des enseignant-e-s. On note d'ailleurs que la majorité des répondant-e-s a sélectionné la réponse tranchée « Oui », située à l'extrémité de l'échelle de Likert (n=41, soit 44,6% des réponses), par rapport à la réponse plus modérée « Plutôt Oui », qui a recueilli 29,3% des réponses (n=27). Dans le même temps, 15% des répondant-e-s estiment que la crise n'a pas ou plutôt pas révélé de lacunes dans

la formation (« Non » 5,4% et « Plutôt non » 9,8%). Enfin, 11% indiquent ne pas savoir répondre à cette question.

Au vu de cet ensemble de données, les lacunes au niveau de la formation des enseignant-e-s semblent faire l'objet d'un consensus fort parmi les collègues ayant pris part à l'enquête. Le reste des questions de la partie n°4 du questionnaire portaient sur l'accompagnement pédagogique, hors période de crise sanitaire.

Existence de cellules dédiées à l'innovation pédagogique

Nous avons d'abord posé la question de l'existence, ou non, d'une cellule dédiée à l'innovation pédagogique dans les établissements des répondant-e-s, hors pandémie. Ici, trois réponses étaient possibles : « Oui », « Non » et « Je ne sais pas ». Nous n'avons pas proposé les réponses « Plutôt oui » ou « Plutôt non » à cette question afin d'obtenir des informations franches quant à l'existence ou non de formes officielles d'accompagnement pédagogique¹⁹ au sein des établissements d'exercice des répondant-e-s.

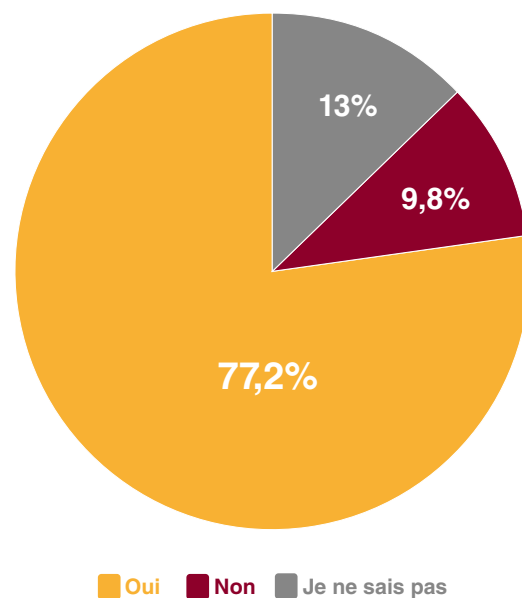


Figure 13 – Existence d'une cellule dédiée à l'innovation pédagogique dans les établissements (n=92)

¹⁹ Référencées ici par le biais du terme « cellule », que nous avons préféré à l'item « dispositif » (que nous avons jugé plus complexe).

Comme la Figure 14 le montre, selon 77,2% des répondant-e-s, il existe une cellule dédiée à l'innovation pédagogique à laquelle ils-elles peuvent éventuellement faire appel dans leurs établissements. Dans l'enquête, 9,8% des établissements d'appui semblent ne pas être dotés de telles cellules et 13% des répondant-e-s indiquent ne pas savoir si de telles cellules existent au sein de leurs établissements. Ces réponses indiquent toutefois que l'innovation pédagogique et l'accompagnement à l'innovation pédagogique constituent des préoccupations effectives dans les établissements de rattachement des anglicistes ayant répondu au questionnaire.

Missions, composition et utilité des cellules d'innovation pédagogique

Les trois dernières questions, non obligatoires, de la quatrième partie du questionnaire visaient à mieux cerner les contours des cellules mises en place en matière de mission, de composition et d'utilité perçues. Nous n'avons ici pris en compte que les réponses des 71 répondant-e-s ayant répondu « Oui » à la question précédente et qui ont en outre pris la peine de répondre à ces trois questions non obligatoires.

Sur la question des missions de la cellule, quatre réponses exclusives les unes des autres étaient proposées, dont une d'expression libre :

- « Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en général (toutes disciplines confondues) » ;
- « Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en langue » ;
- « Je ne sais pas »
- « Autre » (réponse libre).

Dans la très grande majorité des cas (n=64, soit 90%), les répondant-e-s indiquent que la cellule existante concerne « l'innovation pédagogique », en général (toutes disciplines confondues). On constate que 4 répondant-e-s (5%) ignorent les contours des missions des cellules mises à leur disposition au sein de leurs établissements d'exercice. Une cellule dédiée spécifiquement à l'innovation pédagogique en langue n'est rapportée que dans un seul cas (1% des réponses). Dans les deux réponses « autres », les répondant-e-s précisent qu'il s'agit de structures en cours de création dont les missions ne sont pas encore bien identifiées et rien n'indique dans leurs réponses que ces cellules seront spécifiquement dédiées à l'innovation en langue.

D'après les répondant-e-s, la composition des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique varie d'un établissement à l'autre. Les retours proposés sont consignés dans le Tableau 4.

Réponses possibles sur la composition des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique	Nombre de réponses	Proportion des retours exprimés à l'échelle des 71 réponses collectées
Cette cellule est essentiellement composée d'informaticien-ne-s et d'ingénieur-e-s pédagogiques	32	45,1%
Cette cellule est composée d'informaticien-ne-s, d'ingénieur-e-s pédagogiques, d'enseignant-e-s /-chercheur-e-s	22	31%
Cette cellule est composée d'informaticien-ne-s et/ou de technicien-ne-s	4	5,6%
« Je ne sais pas »	8	11,3%
« Autre » (pour réponse libre)	5	7%
Totaux	71	100%

Tableau 4 – Composition des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique au sein des établissements (n=71)

Il semble tout d'abord intéressant de constater que 8 des 71 répondant-e-s (soit 11,3%) à cette question ont indiqué ne pas connaître la composition de la cellule d'accompagnement de laquelle ils-elles relèvent. Les 63 autres (soit près de 90% des répondant-e-s) ont su préciser cette composition. Ceci tend à indiquer que les répondant-e-s sont des anglicistes relativement sensibles aux enjeux afférents à l'innovation pédagogique.

La présence d'au moins un-e ingénieur-e pédagogique avec un informaticien-ne semble être le cas le plus fréquent (n=54, soit 76% des cas de figure identifiés). Ces personnels dédiés sont parfois accompagnés d'enseignant-e-s/-chercheur-euse-s (31% des cas). Les cellules uniquement composées d'informaticien-ne-s et/ou de technicien-ne-s et n'intégrant pas de volet « pédagogique » – par l'intermédiaire de la présence d'un-e ingénieur-e dit « pédagogique » ou d'un d'enseignant-e/-chercheur-e par exemple – restent rares (4 cas identifiés, soit 6% des cas). Les réponses « Autre » signalent deux autres configurations possibles : un-e ingénieur-e pédagogique seul-e (2 réponses « Autre » sur les 5 proposées) ou une équipe exclusivement composée d'enseignant-e-s (3 réponses « Autres » sur les 5).

L'ultime question de cette partie était posée sous forme de QCM, avec plusieurs réponses admises. Elle s'intéressait à l'utilité effective et perçue des cellules d'accompagnement proposées au sein des établissements. Les répondant-e-s pouvaient ainsi indiquer s'ils-elles avaient ou non déjà sollicité la cellule de leur établissement, si son existence leur paraissait

indispensable ou superflue, et si la cellule leur semblait (ou non) vectrice d'innovations pédagogiques. Le Tableau 5 indique le nombre de répondant-e-s pour chacun de ces thèmes.

Le Tableau 5 montre que 44 des 92 répondant-e-s à la question (soit 47%) ont effectivement sollicité une cellule d'accompagnement à l'innovation pédagogique pour organiser leurs enseignements. Parmi les répondant-e-s à ce point (utilité effective), 17 déclarent ne pas y avoir eu recours. Sur la question du caractère indispensable ou superflu de la cellule, 27 répondant-e-s se sont exprimé-e-s. C'est le taux de réponse le plus faible sur l'ensemble du questionnaire. Ainsi, 25 répondant-e-s à cette question indiquent que l'existence de la cellule leur paraît indispensable. Il faut noter que cette réponse positive au caractère indispensable de la cellule représente 27% du total des répondant-e-s à l'ensemble du questionnaire (n=92). À titre comparatif, une minorité de répondant-e-s (n=2, 2%) considère ces cellules comme « superflues ». Les autres répondant-e-s ne se sont pas exprimé-e-s sur ce point. Enfin, les cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique sont perçues comme « vectrices d'innovations pédagogiques » par 28 des 46 répondant-e-s qui se sont prononcé-e-s sur ce sujet (soit 61%), ce qui représente 30% de l'ensemble des répondant-e-s au questionnaire (n=92). Au contraire, 39% (n=18) des répondant-e-s qui se sont prononcé-e-s sur ce sujet indiquent que la cellule ne leur semble pas vectrice d'innovations pédagogiques (soit 19,5% de l'ensemble des répondant-e-s au questionnaire).

Questions sur l'utilité effective et perçue des cellules d'accompagnements	Oui	Non	Nombre de réponses par propositions
J'ai déjà sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements	44	17	61
L'existence de cette cellule me paraît indispensable	25	2	27
Cette cellule me semble vectrice d'innovations pédagogiques	28	18	46

Tableau 5 – Utilité effective ou perçue des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique présentes au sein des établissements

Pour comprendre un peu mieux le rapport des usages à la cellule d'accompagnement à laquelle ils-elles ont fait appel, nous avons ensuite regardé spécifiquement les réponses des 44 individus qui rapportent avoir effectivement utilisé une cellule dédiée à l'innovation pédagogique (réponse « Oui, j'ai déjà sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements »). Parmi elles-eux, 31 ont aussi coché 1 ou 2 autres réponses complémentaires sur le caractère indispensable de la cellule ou vecteur d'innovation. Sur ce point, 20 d'entre elles-eux indiquent notamment que la cellule leur semble indispensable et/ou vectrice d'innovation. Parallèlement à cela, 10²⁰ répondant-e-s ayant fait appel à de la cellule de leur établissement ont un sentiment plutôt négatif : les cellules ne leur semblent pas indispensables et/ou pas vectrices d'innovation. Les avis sont

donc partagés parmi les répondant-e-s ayant fait appel à ces cellules d'accompagnement pédagogique puisque la majorité des usager-e-s (20 des 30 répondant-e-s, soit 66%) semble satisfaite (réponse par « oui » au caractère indispensable ou vecteur d'innovation), voire enthousiaste (réponse par « oui » sur les deux aspects, caractère indispensable et vecteur d'innovations) et que, dans le même temps, plus d'un tiers des usager-e-s déclarés (10 des 30 répondant-e-s, soit 34%) affirment être peu (réponse par « non » sur le caractère indispensable ou vecteur d'innovation), voire pas du tout (réponse par « non » sur les deux aspects, caractère indispensable et vecteur d'innovations) convaincu-e-s de leur utilité.

À RETENIR

- Une majorité d'institutions ont proposé un accompagnement pédagogique durant la crise sanitaire. Un tiers n'en ont pas proposé.
- Lorsqu'il a été proposé, l'accompagnement a été perçu comme positif, même si le niveau de satisfaction reste modéré.
- Dans l'ensemble, la crise sanitaire a été révélatrice de lacunes institutionnelles quant à la formation des enseignant-e-s.
- Les missions des cellules d'accompagnement pédagogique sont bien identifiées par les répondant-e-s.
- Il s'agit le plus souvent de cellules mutualisées, sans spécialisation sur les questions de l'innovation propres aux études anglophones.
- Les compositions des cellules d'accompagnement à l'innovation pédagogique varient en fonction des établissements.
- Ces cellules intègrent le plus souvent une composante pédagogique à travers la présence d'ingénieur-e-s pédagogique et/ou d'enseignant-e-s/ -chercheur-e-s (35% des cas).
- La moitié des répondant-e-s à l'enquête ont déjà fait appel à une cellule d'accompagnement pédagogique.
- La majorité des usagers (66%) estiment que la cellule de leur établissement est indispensable et/ou vectrice d'innovation.
- Un tiers des usagers se déclarent peu convaincus du caractère indispensable des cellules mises à leur disposition ou de leur potentiel à impulser la mise en œuvre d'innovations pédagogiques.

²⁰ Une dernière réponse est incohérente puisque les cases « vectrice » et « non vectrice » sont toutes deux cochées.

3.5. Partie n°5 : l'avenir des enseignements dits innovants dans le champ des études anglophones

La dernière partie de l'enquête visait à entrevoir l'avenir des enseignements considérés comme « innovants » dans le domaine des études anglophones. Pour ce faire, à partir des données recueillies, nous avons essayé d'apprécier dans quelle mesure les collègues souhaitaient continuer ou, au contraire, arrêter de s'investir dans les solutions pédagogiques perçues comme innovantes à plus ou moins court terme. Il s'agissait donc ici de brosser un portrait exploratoire portant sur les intentions futures des collègues mais dans un contexte biaisé car le questionnaire a été diffusé au lendemain de la pandémie, soit une période durant laquelle tout le monde a dû, à des degrés divers, modifier ses pratiques habituelles d'enseignement du jour au lendemain.

Pérennisation des adaptations mises en place pendant la crise

Pour limiter les effets de ce biais, nous avons de fait cherché à savoir dans l'enquête si la mise en place d'adaptations et de transformations en raison de la crise pourrait s'avérer pérenne et, par conséquent, pertinente hors période de crise. Sur ce point, la moitié (n=46) des 90 individus ayant répondu à cette question pensent faire perdurer certaines adaptations ou transformations adoptées pendant la crise. Parallèlement à cela, un peu moins d'un tiers des répondant-e-s (n=27) fait preuve d'un enthousiasme plus modéré mais envisage de faire perdurer les adaptations mises en œuvre « dans une certaine mesure ». Le « non » ferme ne concerne qu'une minorité des réponses (n=6, soit 7%), 5 répondant-e-s ne savent pas et 2 retours relèvent de la catégorie « Autres réponses ». Il ressort de ces données (Figure 15) que, dans l'ensemble, la communauté des répondant-e-s semble plutôt favorable à ancrer dans ses pratiques des adaptations en partie contraintes à l'origine car liées à la crise.

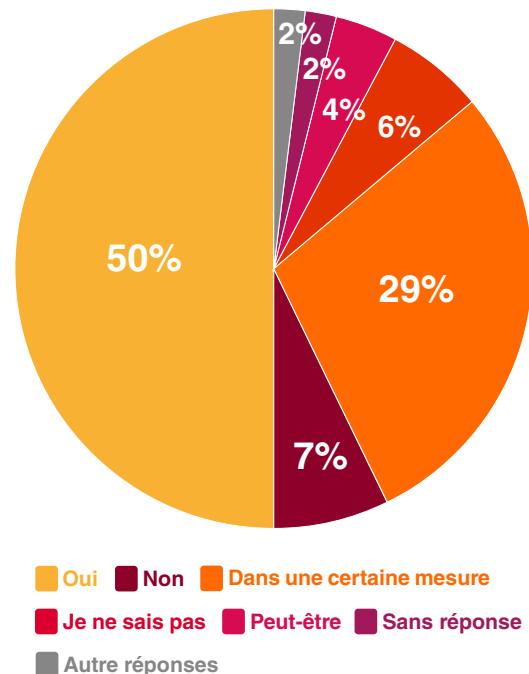
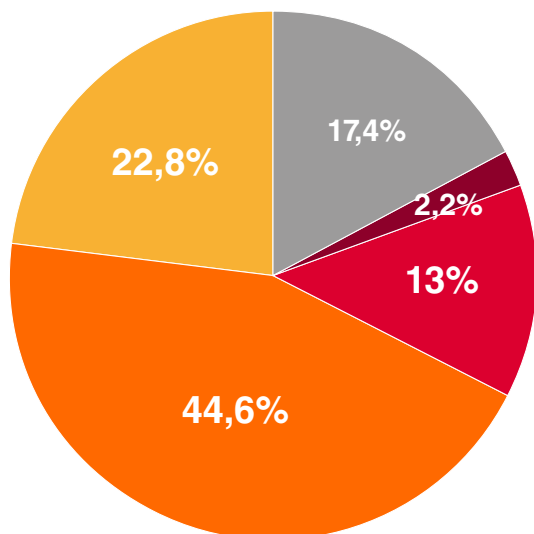


Figure 14 – Intentions des répondant-e-s à l'égard de l'avenir des adaptations mises en place pendant la crise (n=90)

Conséquences du tout-distanciel imposé sur les pratiques post-crise

La question suivante avait pour objectif d'apprécier l'impact, ou non, du tout-distanciel imposé durant la crise sur l'évolution des enseignements dans les études anglophones. La plupart des répondant-e-s ont estimé qu'il y aurait des conséquences du passage au tout-distanciel sur les enseignements à l'avenir (68%) mais les personnes qui s'en sont dit vraiment convaincues (n=21) étaient moins nombreuses que les personnes qui en étaient plutôt convaincues (n=42). On note par ailleurs une part relativement importante de la réponse « je ne sais pas » (n=16, 17%). Les « non » fermes et les « plutôt non » sont minoritaires avec 14 réponses (soit 15%).



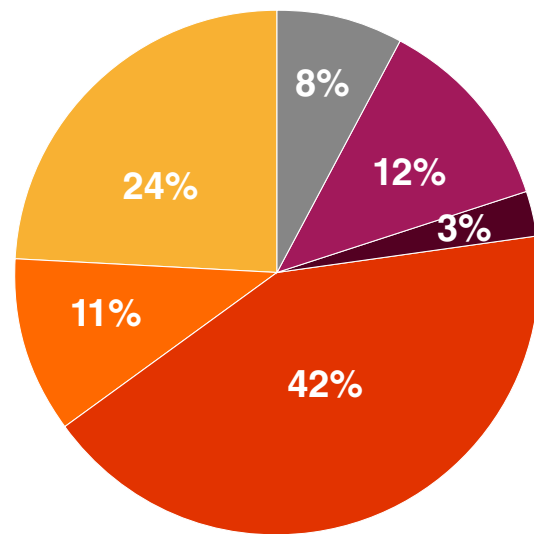
■ Oui ■ Plutôt oui ■ Plutôt non ■ Non
■ Je ne sais pas

Figure 15 – Avis des répondant-e-s sur les conséquences à long-terme liées au tout-distanciel imposé par la crise sanitaire (n=92)

Intentions de mise en œuvre d'innovations pédagogiques à l'avenir

Hors période de crise, l'avant-dernière question cherchait à évaluer dans quelle mesure les répondant-e-s avaient l'intention (ou non) d'introduire des innovations pédagogiques dans leurs enseignements au cours des cinq années à venir²¹. La Figure 17 montre que la grande majorité des répondant-e-s envisagent de mettre en œuvre des pratiques pédagogiques envisagées comme « innovantes » dans les cinq prochaines années (Oui, 22,8% et Plutôt oui, 44,6% soit un total de 77,2% des répondants).

Plus précisément, 42% des répondant-e-s envisagent des innovations en lien avec la technologie ou non, tandis que presque un quart des participants (24%) pensent à des innovations nécessairement en lien avec le numérique. Les personnes qui imaginent mettre en place des innovations non numériques sont moins nombreuses (11%) mais elles sont plus nombreuses que celles qui n'envisagent pas d'introduire d'innovations dans leurs en-



■ Oui, des innovations pédagogiques en lien avec le numérique
■ Oui, des innovations pédagogiques hors numérique
■ Oui, des innovations pédagogiques en lien avec le numérique et hors numérique
■ Non
■ Peut-être
■ Je ne sais pas

Figure 16 – Intentions des répondant-e-s vis-à-vis de la mise en place « d'innovations pédagogiques » au cours des cinq années à venir

seignements dans les cinq prochaines années (3%). Enfin, 12% des répondant-e-s se montrent hésitant-e-s sur cette question.

Demandes de CPP

La dernière question de cette partie de l'enquête visait à estimer le nombre de personnes souhaitant demander un congé pour projet pédagogique (CPP) au cours des cinq années à venir. Sur ce point, si la Figure 17 indiquait que 75% des répondant-e-s envisagent de mettre en place des innovations pédagogiques dans les années à venir, les présentes données montrent qu'ils-elles sont 50% à ne pas souhaiter demander de CPP. Par ailleurs, 8% des répondant-e-s en ont également déjà bénéficié et 31% hésitent à déposer des demandes de congé. C'est donc le « non » ferme qui prévaut ici.

²¹ Depuis la diffusion du questionnaire en 2021-2022, soit entre 2022-2023 et 2027-2028.

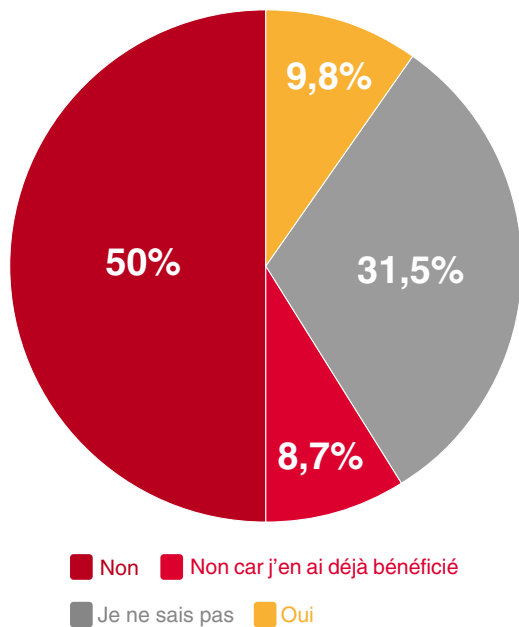


Figure 17 – Demande de congé pour projet pédagogique au cours des cinq années à venir (entre 2022-2023 et 2027-2028) : intentions déclarées

À partir de ces retours, se profile une volonté de la part des collègues ayant participé à l'enquête d'ancrer de façon pérenne et volontaire dans leurs pratiques des innovations pédagogiques parfois imposées mais cette détermination n'émane que très peu souvent de congés pédagogiques et ne s'accompagne pas particulièrement d'un souhait de pouvoir en bénéficier. En filigrane, émergent donc de ces données des pratiques de l'innovation avant tout volontaires de la part des collègues ayant répondu à l'enquête.

À RETENIR

- Une majorité des répondant-e-s (67,4%) semble plutôt désireuse d'ancrer dans leurs pratiques des adaptations en partie contraintes à l'origine car liées à la crise.
- Une majorité des répondant-e-s estime que le passage au tout-distanciel durant la crise sanitaire aura des conséquences sur l'évolution des enseignements dans le champ des études anglophones.
- Une grande majorité des répondants-e-s (77,2%) envisage de mettre en œuvre des innovations pédagogiques au cours des cinq années à venir.
- 10% des répondant-e-s envisagent de faire une demande de CPP au cours des cinq années à venir.

4. CONCLUSION

En définitive, si l'on résume les points saillants qui se dégagent de cette enquête, on peut tout d'abord dire que ce sont des collègues qui s'estiment a priori intéressés par et à l'aise avec l'innovation pédagogique qui ont prioritairement répondu à l'enquête.

C'est un biais dont nous sommes conscients et auquel nous nous attendions. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons pris soin, dès la phase d'élaboration du questionnaire, de recourir à des formulations aussi neutres que possibles dans les questions posées pour (autant que possible) nous en prémunir.

Ceci étant, même si l'incidence de ce biais sur les résultats que nous venons de présenter est difficile à quantifier, son existence même reflète que lorsque les collègues innovent en études anglophones, il s'agit davantage de mettre en œuvre des pratiques relevant d'une véritable culture de l'innovation que de répondre à des injonctions institutionnelles, davantage destinées à servir les besoins politiques des établissements que les nécessités de terrain (cf. par exemple les travaux de Bouchet, Carnino & Jarrige (2016) sur ce point).

Dans le même temps, la très faible, voire inexistante, participation des collègues anglicistes ne pensant pas avoir innové ou non intéressés par cette question montre qu'innover n'est pas une fin en soi et que lorsqu'injonction il y a, les collègues ne sont pas nécessairement inféodés aux donneurs d'ordres. Ce portrait tend de nouveau à mettre en exergue que lorsque des innovations sont portées, elles relèvent d'une véritable culture de l'innovation.

Ensuite, si une majorité de répondants sont en poste en secteur Lansad, l'analyse des résultats montre que des collègues issu-e-s de tous les domaines de l'anglistique ont répondu à l'enquête. Ceci montre que la question de l'innovation touche toute la communauté

des anglicistes et, en ce sens, que la question de l'innovation pédagogique est fédératrice et transcende les particularismes dans le champ des études anglophones.

Par ailleurs, les retours collectés montrent que, loin d'être cloisonnée, la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur français se singularise par la synergie, le mélange et l'échange car un grand nombre parmi les collègues ayant renseigné l'enquête ne rentrent pas dans les cases caractérisant traditionnellement les études anglophones (comme LLCER/LEA/Lansad ou IUT) et occupent au contraire très régulièrement des postes qui se situent aux confins de ces composantes. Ces postes hybrides les engagent donc à endosser des fonctions aussi diverses que nombreuses et cette situation tend à donner aux études anglophones un certain dynamisme. On retrouve d'ailleurs ce dynamisme dans les 133 exemples de pratiques pédagogiques envisagées comme innovantes qui ont été formulés (cf. Annexe 2) et que nous avons pu classer, nous le rappelons, en 10 familles de conduites distinctes.

Sur la base des analyses que nous avons entreprises dans le cadre de cette enquête, plusieurs constats peuvent être établis :

1. La façon dont les questions ont été libellées dans l'enquête ne semble pas avoir introduit de biais dans les résultats mis en évidence, les exemples d'« innovations pédagogiques » prenant appui sur le numérique n'étant par exemple pas particulièrement prédominants dans les retours formulés ;
2. La richesse des exemples « d'innovations pédagogiques » fournis montre que les anglicistes sont très créatifs et se sentent concernés par cette question dans tous les champs des études anglophones ;
3. Pour contribuer à l'enrichissement des offres de formation, les répondant-e-s à l'enquête travaillent sur la question de l'innovation pé-

dagogique essentiellement sur leur temps libre, puisque peu de demandes de congé sont formulées à cette fin. Cette situation témoigne donc du fait que ces dernier·ère·s ont à cœur de voir les étudiants qu'ils-elles encadrent réussir et que, pour atteindre cet objectif, ils-elles se montrent volontaires et impliqués.

Enfin, les résultats tendent à indiquer que les « innovations pédagogiques » portées en divers endroits de la France métropolitaine suivent des orientations similaires, ces dernières ayant pu être classées en 10 familles de conduites. À cet égard, les données collectées, telles que nous avons pu les déchiffrer, semblent révéler que les collègues travaillent pour la plupart sur les innovations qu'ils-elles portent sans nécessairement savoir que d'autres en font autant dans d'autres établissements et, de ce fait, qu'il n'y a pas ou peu de dissémination par rapport au travail accompli en dehors du niveau local des établissements. Cette situation pose alors la question du rôle que la SAES pourrait jouer pour fédérer les collègues qui le souhaiteraient autour de communautés de pratiques professionnelles plus larges et dont le but pourrait par exemple être le partage de pratiques, l'entraide ou la mutualisation des ressources.

Concernant la période spécifique du Covid, les données quantitatives analysées tendent à mettre en évidence que le passage forcé au distanciel n'a pas nécessairement eu d'effet cliquet au sein de la communauté des anglicistes de l'enseignement supérieur car :

- Les « innovations pédagogiques » intégrant explicitement le numérique ont été reliées à 4 familles de conduites sur 10 et ne sont pas particulièrement prédominantes ;
- La famille de conduites des cours en ligne – sur le modèle des cours en visioconférence dits « cours en Zoom » – ne représente qu'une proportion marginale (4,5%) d'exemples « d'innovation pédagogique » dans le corpus d'exemples constitué ;
- Une grande partie des retours collectés (n=85%) indiquent explicitement que les adaptations mises en œuvre durant l'épi-

sode du Covid-19 ne sont pas à considérer comme des innovations.

Les résultats de l'enquête tendent en définitive à indiquer sur ce point qu'il y a une distinction à opérer entre les aménagements spécifiques mis en œuvre durant la pandémie et les initiatives relevant stricto sensu de « l'innovation pédagogique ». Ils montrent également que le passage contraint au tout distanciel n'a manifestement pas particulièrement fait office de levier pour les répondant·e·s à l'enquête sur le plan de « l'innovation pédagogique » : en témoigne notamment le fait que 44% d'entre elles-eux avaient déjà mis en place des « innovations pédagogiques » avant la crise sanitaire.

La crise sanitaire semble en revanche avoir mis en avant des besoins en matière de formation continue pour les anglicistes de l'enseignement supérieur. Ces besoins sont clairement exprimés dans l'enquête par les répondant·e·s (74% des retours exprimés). Les établissements proposent dans une large mesure des formes d'accompagnement diverses à « l'innovation pédagogique » dont 57% des répondants se sont saisis, et 67% se sont estimés satisfaits.

Enfin, concernant une définition possible du sens que recouvre « l'innovation pédagogique » dans le domaine des études anglophones, l'étude des faisceaux sémantiques que nous espérons identifier dans les données qualitatives devrait nous permettre de statuer plus avant sur la question. Pour l'heure toutefois, à l'aune des exemples d'« innovations pédagogiques » que les répondant·e·s à l'enquête ont fournis, trois objectifs semblent sous-tendre la mise en place d'« innovations pédagogiques » dans le champ des études anglophones :

- La dynamisation des expériences d'apprentissage offertes (jeux d'évasion, jeux sérieux, approche par projets, montage de pièces de théâtre avec les étudiants, recours à des outils de vote interactif, etc.) ;
- La promotion de l'implication des étudiant·e·s dans les expériences d'apprentissage mises à leur service (organisation de

concours, télécollaboration, organisation d'ateliers de débats, participation à des projets à la valeur sociale avérée, etc.) ;

- L'autonomisation / la responsabilisation des étudiant-e-s (promouvoir l'amélioration de leur prise de notes lors des sessions à distance, mise en ligne de QCM d'auto-évaluation, recours aux centres de langue, etc.).

Pour atteindre ces objectifs, l'« innovation pédagogique » tend essentiellement à porter sur deux facettes du métier d'enseignant-e(-cher-

cheu-r-se) : le pilotage éducatif et l'ingénierie pédagogique (cf. les familles de conduites recensées dans le Tableau 3). De nouveau, il ne s'agit là que de tendances qui se dégagent du traitement des seules données quantitatives issues de l'enquête (et du seul nombre de retours obtenus) et leur confrontation aux apports qui ressortiront du traitement des données portant sur le volet qualitatif de l'enquête nous permettra, nous l'espérons, de les préciser plus avant.

Références bibliographiques

Bouchet, T., Carnino, G. & Jarrige, F. (2016). L'Université face au déferlement numérique. *Variations*, 19. <http://variations.revues.org/740>

Chandra, P., Tomitsch, M. & Large, M. (2021). Innovation education programs: a review of definitions, pedagogy, frameworks and evaluation measures. *European Journal of Innovation Management*, 24(4), 1268-1291. <https://doi.org/10.1108/EJIM-02-2020-0043>

Law, N. (2014). Comparing Pedagogical Innovations. In Bray, M., Adamson, B. & Mason, M. (Eds). *Comparative Education Research. CERC Studies in Comparative Education*, 19. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-05594-7_12

Major, J., Tait-McCutcheon, S. L., Averill, R., Gilbert, A., Knewstubb, B., Mortlock, A. & Jones, L. (2020). Pedagogical Innovation in Higher Education: Defining What We Mean. *International Journal of Innovative Teaching and Learning in Higher Education (IJITLHE)*, 1(3), 1-18. <http://doi.org/10.4018/IJITLHE.2020070101>

Narcy-Combes, J.-P. (2010). Illusion ontologique et pratique réflexive en didactique des langues. *Le français dans le monde. Recherches et applications*, 48, 111-122.

ANNEXE 1

L'ENQUÊTE SUR GOOGLE FORMS

SAES Commission Formations - Enquête "Richesse et diversité de l'innovation pédagogique en études anglophones"

Chères et chers collègues,

À travers le questionnaire anonyme que nous vous proposons ci-dessous, la Commission Formations de la SAES poursuit son travail de description systématique du paysage des études anglophones en France dans ses différents niveaux (L, M, D) et filières (LLCER, LEA, Lansad).

La présente enquête vise à faire émerger la richesse et la diversité des pratiques innovantes d'enseignement dans l'ensemble des études anglophones (LLCE, LEA et Lansad) — en lien ou non avec la technologie — afin de mieux identifier ce que recouvre l'expression « innovation pédagogique » dans notre domaine. Elle s'attache également à cerner les façons dont l'innovation pédagogique s'est matérialisée sur le terrain au cours des cinq dernières années universitaires (2017-2018 à 2021-2022).

Le questionnaire nécessite un temps de réponse d'environ 10 minutes et comprend cinq parties :

- Profil du-de la répondant-e (anonymat préservé) ;
- Caractérisation de la notion d'innovation pédagogique dans les études anglophones ;
- Mise en œuvre d'innovations pédagogiques dans les enseignements relevant des études anglophones ;
- Accompagnement à l'innovation pédagogique dans le champ des études anglophones ;
- Avenir des enseignements dans le champ des études anglophones.

Nous vous remercions pour votre participation.

** Indique une question obligatoire*

1. Profil

1.1. Vous êtes :*

Enseignant-e-chercheur-euse

PRAG/PRCE détaché-e dans l'enseignement supérieur

ATER/Contrat Doctoral

Vacataire dans l'enseignement supérieur

Autre :

1.2. Indiquez votre région d'exercice :*

Sélectionner

1.3. Vous intervenez principalement auprès d'étudiant.e.s en :*

LLCER

LEA

Lansad

Autre : **1.4. Vous enseignez principalement (intitulés génériques) :***

La civilisation

La didactique

Les études filmiques

La langue de spécialité

La linguistique

La littérature

La maîtrise de la langue elle-même (anglais écrit, anglais oral, grammaire de l'anglais, etc.)

La traduction / traductologie

Autre : **1.5. Votre lieu principal d'enseignement est :***

Une université

Une école

Un institut au sein d'une université (INSPE, IUT, etc.)

Autre : **1.6. Pourriez-vous préciser le nom de l'établissement du supérieur dans lequel vous exercez?**

Votre réponse

1.7. L'équipe pédagogique avec laquelle vous travaillez le plus fréquemment compte :*

1 à 5 collègues anglicistes

6 à 10 collègues anglicistes

10 à 20 collègues anglicistes

Plus de 20 collègues anglicistes

Je suis le/la seul.e angliciste

Je ne sais pas

Autre : **2. Caractériser la notion d' "innovation pédagogique" en études anglo-phones (non nécessairement en lien avec le numérique)**

2.1. Quel sens recouvre pour vous l'expression "innovation pédagogique" en études anglo-phones ? Comment l'"innovation pédagogique" se matérialise-t-elle selon vous dans les pratiques ? Fournir quelques exemples envisageables et / ou mots-clés.

Votre réponse

2.2. Pourriez-vous situer votre attitude par rapport à l'innovation pédagogique (sur une échelle variant de "ouvert-e" à "réticent-e") ?*

Très réticent-e 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Très ouvert-e

2.3. Pourriez-vous situer votre degré de motivation pour mettre en oeuvre des innovations pédagogiques dans vos enseignements ?*

Pas du tout motivé.e 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 Très motivé.e

2.4. Si votre motivation est plutôt faible (1 ou 2 dans la question précédente), pourriez-vous donner des raisons expliquant cette faible motivation ?

Votre réponse

2.5. Si votre motivation est plutôt forte (5 ou 6 dans la question précédente), pourriez-vous donner des raisons expliquant cette forte motivation ?

Votre réponse

2.6. Vous sentez-vous capable de mettre en oeuvre, seul-e ou en équipe, des innovations pédagogiques dans vos enseignements ?

Seul.e

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Je ne sais pas

En équipe

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Je ne sais pas

2.7. Si oui, êtes-vous parvenu-e, jusqu'à présent, à mettre en oeuvre ces innovations pédagogiques concrètement sur le terrain ?

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Oui et non

Ne se prononce pas

Autre :

2.8. Les adaptations forcées que vous avez dû spécifiquement mettre en oeuvre dans le cadre de la gestion de la crise sanitaire ont-elles constitué selon vous une forme d'"innovation pédagogique" pour la/les matière(s) que vous enseignez ? *

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non

Oui et non

Ne se prononce pas

Autre :

2.9. Pouvez-vous expliquer ?

Votre réponse

2.10. Avez-vous récemment (entre 2017-2018 à 2021-2022) introduit dans vos enseignements des changements qui correspondraient à ce que vous qualifieriez d'"innovation pédagogique" ? *

Oui

Non

Je ne sais pas

Autre :

3. Mise en oeuvre d'innovations pédagogiques en études anglophones.

3.1. Pouvez-vous donner un ou deux exemples de formes d'innovations pédagogiques auxquelles vous avez contribué, seul-e ou en équipe, entre 2017-2018 et 2021-2022 ?

Votre réponse

3.2. Dans l'ensemble, les innovations pédagogiques auxquelles vous avez eu l'occasion de participer ont été motivées par (plusieurs réponses possibles) :

Une politique locale structurée d'innovation

Une injonction institutionnelle

Des apports issus de la recherche

Un enseignant en particulier

Une équipe d'enseignants

Une culture de l'innovation pédagogique dans votre lieu d'exercice

L'existence d'une cellule d'aide à l'innovation pédagogique sur votre lieu d'exercice

Un programme spécifique de financement

Je ne sais pas

Je n'ai pas participé à des innovations pédagogiques

Autre :

3.3. Dans l'ensemble, les innovations pédagogiques auxquelles vous avez eu l'occasion de participer récemment :*

Existaient avant la crise sanitaire

Ont été mises en oeuvre en raison de la crise sanitaire

Ont été mises en place récemment (sans lien avec la crise sanitaire)

Je n'ai pas participé à des innovations pédagogiques

3.4. Si ces innovations pédagogiques existaient avant la crise, comment qualifieriez-vous leur évolution durant la crise sanitaire ?

Positive

Neutre

Négative

3.5. Pouvez-vous préciser?

Votre réponse

3.6. Si ces innovations pédagogiques ont été mises en oeuvre en raison de la crise sanitaire, pensez-vous les maintenir par la suite ?

Oui

Non

Dans une certaine mesure

Je ne sais pas

3.7. Pouvez-vous préciser ?

Votre réponse

4. Accompagnement à l'"innovation pédagogique" en études anglophones

4.1. Votre institution a-t-elle proposé un accompagnement pédagogique durant la crise sanitaire ?*

Oui

Plutôt oui

Plutôt non

Non
Ne se prononce pas

4.2. Si oui, cet accompagnement a-t-il répondu à vos besoins ?

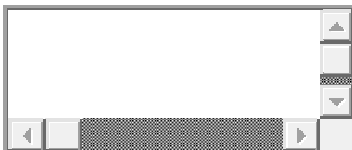
Oui
Plutôt oui
Plutôt non
Non
Ne se prononce pas

4.3. La crise a-t-elle selon vous révélé des lacunes au niveau de la formation des enseignant-e-s ?

Oui
Plutôt oui
Plutôt non
Non
Je ne sais pas

4.4. Pouvez-vous expliquer ?

Votre réponse



4.5. Existe-t-il une cellule dédiée à l'innovation pédagogique à laquelle vous pouvez éventuellement faire appel dans votre établissement ?*

Oui
Non
Je ne sais pas

4.6. Si oui, pouvez-vous indiquer les contours de la mission de cette cellule ?

Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en général (toutes disciplines confondues)

Cette cellule est dédiée à l'innovation pédagogique en langue

Je ne sais pas

Autre :

4.7. Si oui, pouvez-vous préciser la composition de cette cellule d'accompagnement ?

Cette cellule est essentiellement composée d'informaticiens et/ou de techniciens

Cette cellule est essentiellement composée d'informaticiens et d'ingénieurs pédagogiques

Cette cellule est composée d'informaticiens, d'ingénieurs pédagogiques, d'enseignants/-chercheurs

Je ne sais pas

Autre :

4.8. Si oui, avez-vous déjà sollicité cette cellule et comment jugez-vous son utilité? (plusieurs réponses possibles)

Oui, j'ai déjà sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements

Non, je n'ai jamais sollicité cette cellule pour organiser mes enseignements

L'existence de cette cellule me paraît indispensable

L'existence de cette cellule me paraît superflue

Cette cellule me semble vectrice d'innovations pédagogiques

Cette cellule ne me semble pas réellement vectrice d'innovations pédagogiques

5. L'avenir des pratiques d'enseignement en études anglophones.

5.1. Avez-vous l'intention de faire perdurer certaines des adaptations ou transformations que vous avez dû mettre en place durant la crise ?

Oui

Non

Dans une certaine mesure

Peut-être

Je ne sais pas

Autre :

5.2. Pouvez-vous expliquer ?

Votre réponse

5.3. Pensez-vous que le passage, dans l'urgence, de l'ensemble des formations en tout-distanciel en mars 2020, ainsi que le maintien du tout-distanciel dans la plupart des universités durant l'année universitaire 2020-21, auront des conséquences pour l'évolution des enseignements en études anglophones ?*

Oui, tout à fait

Plutôt oui

Plutôt non

Non, pas du tout

Je ne sais pas

5.4. Pouvez-vous préciser ?

Votre réponse

5.5. Envisagez-vous de mettre en oeuvre des innovations pédagogiques pour vos enseignements dans les 5 années à venir (entre 2022-2023 et 2027-2028)?*

Oui, des innovations pédagogiques en lien avec le numérique

Oui, des innovations pédagogiques hors numérique

Non

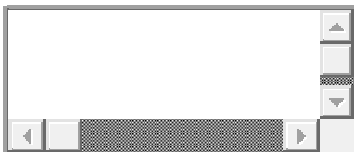
Peut-être

Je ne sais pas

Autre :

5.6. Pouvez-vous préciser ?

Votre réponse

**5.7. Avez-vous l'intention de soumettre une demande de congé pour projet pédagogique (CPP) dans les cinq prochaines années (entre 2022-2023 et 2027-2028) ?***

Oui

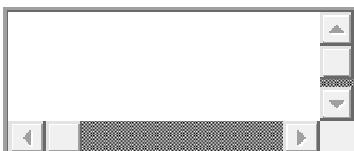
Non

Non, car j'en ai déjà bénéficié

Je ne sais pas

5.8. Avez-vous des commentaires autres à partager autour de la question de l'innovation pédagogique dans les enseignements relevant des études anglophones ?

Votre réponse



FIN

Envoyer

ANNEXE 2

EXEMPLES DONNÉS DE FORMES « D'INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES » (n=133) formulées par les répondant-e-s à l'enquête (n=74).

Il s'agit ici des données brutes correspondant aux verbatims que nous avons collectés.

3.1. Pouvez-vous donner un ou deux exemples de formes d'innovations pédagogiques auxquelles vous avez contribué, seul-e ou en équipe, entre 2017-2018 et 2021-2022 ?	Familles de conduites
1. Échange avec une classe aux USA et une autre en Irlande.	10. Télécollaborations
2. Jeux sérieux	1. Pédagogies actives
3. Davantage de documents collaboratifs donc, davantage d'appui sur l'implication des étudiant.e.s (pads, wiki, en littérature et en traduction notamment).	2. Nouvelle pédagogie
4. Utilisation des enregistrements numériques sur smartphone,	6. Outils numériques
5. laboratoires multimédias	6. Outils numériques
6. Mise en place d'un cours CLIL avec des étudiants de master FLE intégralement basé sur le jeu. La partie "contenu" porte sur la didactique des langues étrangères" et la partie langue porte sur le développement de la compétence d'interaction orale en anglais.	4. EMILE
7. Vidéo formation, autoconfrontation	2. Nouvelle pédagogie
8. capsules vidéos pour cours à distance sur moodle	9. Plateformes
9. La mise en place de télécollaborations interculturelles qui permettent de renouveler l'enseignement des langues avec des collègues étrangères et parfois un peu avec les collègues de France.	10. Télécollaborations
10. Escape game pour parler de Thatcher	1. Pédagogies actives
11. Science fair pour les faire parler et décrire des inventions	1. Pédagogies actives
12. Jeu de rôle pour comprendre le partygate (Johnson)	1. Pédagogies actives
13. Cours partagé de traduction collaborative à distance France/USA	10. Télécollaborations
14. L'utilisation plus large de ressources en ligne, pages web type padlet.	6. Outils numériques

15. L'utilisation de supports papier et supports électroniques en même temps, pendant le même cours (accès au supports électroniques, soit sur une page type padlet, soit sur Moodle, via smartphone ou micro-ordinateur).	6. Outils numériques
16. Sur un sujet choisi par l'étudiant au sein d'un pool de sujets en rapports avec le cours (ou spontanément par lui/elle), travaux sur la réalisation de posters (développe l'esprit de synthèse; la sélection d'informations; l'attention au détail + apprentissage du graphisme) et présentations orales sur temps très courts (6 minutes maxi) = développe la rigueur de la prise de parole en milieu professionnel, l'exactitude, la clarté du propos = la qualité de la langue orale.	1. Pédagogies actives
17. Transformation d'un CM de linguistique de L3 en classe inversée : les étudiants visionnent le contenu du cours en amont, en capsules vidéo disponibles sur Moodle ; ensuite, en présentiel, nous travaillons sur l'application du cours. Résultat : engagement plus élevé de la part des apprenants, meilleurs résultats en fin de semestre ; enseignant plus motivé!	7. Classes inversées
18. Je viens de donner des exemples. Une remarque sur un autre sujet: on s'est fait une fierté dans notre faculté de proposer des cours en vidéo, des cours inversés, du tutorat, des café-culture, etc, pendant la crise sanitaire (qui n'est pas finie). Pour ma part j'ai instauré un concours de la nouvelle en anglais, l'une des motivations étant de donner une opportunité aux étudiants et étudiantes d'exprimer leur souffrances pendant une période très difficile.	2. Nouvelle pédagogie
19. Des cours plus participatifs : CM pendant lesquels les étudiants mènent des travaux de groupes avec mise en commun puis synthèse de ma part ;	1. Pédagogies actives
20. participation des étudiants à un escape game pédagogique dans le cadre d'un cours de didactique	1. Pédagogies actives
21. une place plus importante mais réfléchie donnée au distanciel (format hybride avec du présentiel + du distanciel souvent asynchrone). Cela permet d'alléger les emplois du temps, de renforcer le travail en autonomie des étudiants, et oblige à mieux anticiper en proposant en amont un guidage précis des étapes à suivre + en aval un feedback.	8. Hybridation
22. création d'un cours sur l'enseignement de l'anglais par la chanson (pratique du chant et réflexion sur l'exploitation avec des élèves);	1. Pédagogies actives
23. utilisation systématique d'une page moodle pour chaque cours avec travail à préparer, ressources supplémentaires, tests et quiz, textes à trous, feedback sur chaque cours en fin de semestre	6. Outils numériques
24. pédagogie inversée en master (mise à disposition de contenus pédagogiques en amont ; séance fondée non pas sur de l'apport de contenus/connaissances mais sur un échange critique autour de ces contenus/connaissances)	7. Classes inversées
25. emploi des études de cas,	2. Nouvelle pédagogie

26. vidéos pédagogiques,	2. Nouvelle pédagogie
27. recours aux plateformes telles que Socrative, Flip	6. Outils numériques
28. Mise en place d'un cours en "parcours didactique", sous forme de binôme littérature et civilisation (sur l'esclavage)	2. Nouvelle pédagogie
29. Travail sur la traduction	2. Nouvelle pédagogie
30. Interdisciplinarité - projet CLIL ;	4. EMILE
31. recherche-action écriture créative	2. Nouvelle pédagogie
32. Cours intensif d'anglais pour géographe = apprentissage par les élèves en autonomie complète via ecampus avec seulement 3 visios.	9. Plateformes
33. Ex.1: Nous avons inclus des évaluations de 5% dans la note du contrôle continu basées sur des quiz en ligne (Moodle). C'est une innovation dans le sens où nous avons voulu encourager les étudiants à refaire plusieurs fois des quiz portant sur les notions de cours jusqu'à parfaite maîtrise, là où nous n'avions que des évaluations sommatives.	3. Refonte
34. Ex.2: exercices interactifs sur Moodle en TD	6. Outils numériques
35. Dans notre nouvelle maquette nous avons transformé beaucoup de cours traditionnellement enseignés seulement en CM en des cours mélangeant CM et TD.	3. Refonte
36. le pecha kucha	1. Pédagogies actives
37. Des consignes de deux pages au lieu de deux lignes.	2. Nouvelle pédagogie
38. Le free writing au début de chaque activité dans les cours liés à l'expression.	2. Nouvelle pédagogie
39. L'introduction de devoirs de retours réflexifs sur les apprentissages en cours et/ou en fin de semestre.	2. Nouvelle pédagogie
40. De la recherche-action pour comparer différentes méthodes sur un même cours (encore en cours). Demander leur avis aux étudiant-es via des questionnaires, des discussions en cours, des questions lors de soutenances...	1. Pédagogies actives
41. Enseignement en ligne ou en hybrique en utilisant plus d'activités moodle (classes scindées, chat, etc.)	9. Plateformes
42. Utilisation des outils numériques,	6. Outils numériques
43. Mise en place de classes inversées,	
44. variations dans les évaluations, rendre l'étudiant acteur et choisir ensemble le mode d'évaluation	2. Nouvelle pédagogie
45. J'ai monté une formation à l'EMI, qui peut être rentrer dans la case "innovation". Après, il y a des "petites" choses que je fais toujours plus ou moins dans mes cours, mais je ne considère pas cela comme particulièrement innovant	4. EMILE
46. Ddu travail collaboratif en ligne,	10. Télécollaborations

47. journaux d'apprentissage etc). l'exemple du journal d'apprentissage est assez parlant: je fais cette activité depuis un moment, et je sais qu'elle est appréciée des étudiant.es et des collègues aussi. Ceux qui découvrent l'activité (vacataires par ex) me disent souvent qu'ils veulent le reproduire. Mais j'ai du mal à considérer cela comme innovant quand c'est quelque chose de vraiment connu dans la littérature en didactique des langues, depuis un moment maintenant... D'où mon interrogation sur comment définir l'innovation et où mettre le curseur! Cette année, je vais intervenir en M2 R en LLCER sur un cours de didactique où je compte justement parler de pédagogie active, et leur faire appliquer (je ne sais pas encore quel format, sans doute jigsaw et/ou enseignement par les pairs).	2. Nouvelle pédagogie
48. Classe inversée	7. Classes inversées
49. Pratique d'une plateforme et de ses divers types d'exercices en relation à un sujet, entièrement à distance pour s'insérer dans divers cursus, comme prolongement des usages d'une plateforme expérimentée en présentiel auparavant.	9. Plateformes
50. Scénarisation pédagogique.	2. Nouvelle pédagogie
51. (1) Rénovation du programme et des fascicules de licence pour l'enseignement de la grammaire, avec une approche discursive basée sur l'usage.	3. Refonte
52. (2) Mise en place d'un cours entièrement distanciel d'anglais des affaires.	6. Outils numériques
53. classe inversée,	7. Classes inversées
54. classe renversée,	7. Classes inversées
55. apprentissage par problème,	1. Pédagogies actives
56. innovations dans les formes d'évaluation privilégiées.	3. Refonte
57. Hybridation d'un cours à grand effectif,	8. Hybridation
58. mise en place d'un échange virtuel,	10. Télécollaborations
59. ludification de certains cours,	2. Nouvelle pédagogie
60. utilisation d'H5P pour préparer des exercices à déposer sur la plateforme Moodle,	6. Outils numériques
61. réalisation d'un guide pour utiliser un module de Moodle qui permet la sécurisation d'examens sur site, etc. Elles sont nombreuses	3. Refonte
62. Classe inversée /	7. Classes inversées
63. correction automatique d'exercices /	6. Outils numériques
64. hybridation de certains enseignements de façon générale	8. Hybridation
65. PROJET EMILE AVEC DES PROFESSIONNELS ET AXEL KAHN EN IUT	4. EMILE
66. PROJET EMILE AVEC LA CCI DE TOULOUSE SUR L'ECONOMIE DE LA CHINE	4. EMILE

67. PROJET BORDERS AVEC LA SOFEIR EN NOVEMBRE 2022	4. EMILE
68. Mise en place d'un échange virtuel entre plusieurs universités grâce, notamment, à l'utilisation de plateformes de type padlet / canva / flipgrid	10. Télécollaborations
69. Projet de transformation pédagogique en licence STAPS pour mettre en place des cours hybrides inversés	8. Hybridation
70. Création d'un projet interculturel avec des cours en ligne et en présentiel	8. Hybridation
71. L'institutionnalisation graduelle d'un environnement d'apprentissage permettant l'autonomisation des apprenants pour tous les étudiants de licence (Lansad).	2. Nouvelle pédagogie
72. Mise en place d'une progression entre un cours de linguistique appliquée à la traduction & de traductologie pour amener les étudiants à produire une critique réfléchie d'une traduction (chaque collègue évalue des items différents, dont l'étudiant à besoin pour mener son projet à terme).	5. Traductologie
73. Approche par projets : participation à un concours vidéo contre les discriminations dans le cadre d'un cours de compréhension et expression,	1. Pédagogies actives
74. mise en place de classes inversées en phonétique et phonologie,	7. Classes inversées
75. projets de doublage de vidéos en phonétique et phonologie,	2. Nouvelle pédagogie
76. utilisation plus importante de l'EAD	6. Outils numériques
77. hybridation du cours/ cours inversé selon les modules/	8. Hybridation
78. atelier d'écriture et d'improvisation	1. Pédagogies actives
79. J'inclus plus d'anglais américain dans mes cours.	2. Nouvelle pédagogie
80. des cours "moodle"	9. Plateformes
81. Tous mes cours sont sur une plateforme pédagogique	6. Outils numériques
82. Enseignement de la traduction neuronale en licence LLCER ;	5. Traductologie
83. usage de la VR en licence LLCER	
84. Un concours de négociation en équipe (en présentiel les 2 premières années et en ligne la 3ème / en binôme prof de négociation-vente / Prof d'anglais) ;	1. Pédagogies actives
85. un job dating avec divers groupes de TD et collègues de langues ;	1. Pédagogies actives
86. un concours de CV video ; un concours d'affiches ;	1. Pédagogies actives
87. une activité sur l'éco-blanchiment (sur des entreprises différentes / en qualité de représentants de ces entreprises ou de groupes de pression verts, selon les groupes)	1. Pédagogies actives
88. un programme radio sur le développement durable...	1. Pédagogies actives

89. réflexion sur la forme des cours de traduction en LEA : d'un enseignement très classique (traduction de textes journalistiques, corrigé en frontal) à une tentative de varier les activités : travail en groupe, travail sur documents partagés, inter-correction, mise en place de flashcards de vocabulaire sur Wooflash, exercices de réflexion sur les pratiques de traduction, post-édition, différents supports, travail en classe entière sur la correction d'une traduction erronée, etc.	2. Nouvelle pédagogie
90. en CM, tentatives de créer davantage d'interaction pour que les étudiant.es ne soient pas passifs : en leur posant des questions tout le long, en utilisant Wooclap ou Kahoot, en leur donnant les PPT du coup en amont pour faire une sorte de classe inversée, etc.	2. Nouvelle pédagogie
91. conception de powerpoint sonorisés,	6. Outils numériques
92. production par les étudiants de vidéo capsules	1. Pédagogies actives
93. Plus de format vidéo (côté prof et étudiant)	6. Outils numériques
94. travaux collaboratifs en ligne ;	6. Outils numériques
95. échange virtuel avec classe à Londres	10. Télécollaborations
96. Des QCM en ligne pour réviser en autonomie les points de grammaire travaillés en classe.	6. Outils numériques
97. Le remplacement d'un CM de civilisation classique par une phrase de prise de connaissance du cours tapé, une phrase d'échange et des jeux de mémorisation,	2. Nouvelle pédagogie
98. l'utilisation de la plateforme Now Comment pour inciter les étudiants à échanger sur la pratique du commentaire de texte.	6. Outils numériques
99. Dépôt de documents en ligne sur Moodle au lieu de les imprimer	9. Plateformes
100. Acquisition de la prise de notes par les étudiants sur Zoom	2. Nouvelle pédagogie
101. Test d'un cours dédié à une approche projet (UE LANSAD dédiée à la création d'un Podcast ouverte à des étudiants de plusieurs facultés/spécialistes de diverses disciplines devant mener un projet de groupe interdisciplinaire)	1. Pédagogies actives
102. Hybridation des enseignements pour tirer le profit maximum de la séance pédagogique et répondre aux difficultés liées aux effectifs massif et manque d'heures d'enseignement dans les maquettes.	8. Hybridation
103. Des actions en lien avec internationalisation des formations .. Virtual Exchange	10. Télécollaborations
104. refonte des enseignements d'anglais pour se focaliser sur l'acquisition de compétence en abolissant les tests et les notes et en passant par une évaluation en validation d'items adossés au CE-CRL	3. Refonte
105. Flipped classroom	7. Classes inversées
106. Utilisation d'H5P	6. Outils numériques

107. préparation d'un jeu sérieux, utilisation de divers dispositifs ludiques	1. Pédagogies actives
108. il s'agit, essentiellement, de ramener le CRL dans la salle de cours et faire des espèces d'ateliers ouverts, où les étudiants choisissent leurs activités et travaillent en petit groupe ou seule, en changeant de configuration et d'activité selon leur avancement. Le rôle de l'enseignant est donc plutôt de préparer (cibler et mettre à disposition des ressources), conseiller, cajoler, inciter à faire, rassurer et expliquer, mais plutôt individuellement, en fonction des personnes et de leurs besoins.	2. Nouvelle pédagogie
109. instruction au sosie,	2. Nouvelle pédagogie
110. manuel collaboratif numérique,	6. Outils numériques
111. fiction interactive	2. Nouvelle pédagogie
112. Faire un cours participatif actif, ludique et dynamique en entier.	1. Pédagogies actives
113. Un atelier d'arts plastiques en anglais.	1. Pédagogies actives
114. en TD: utilisation plus forte de l'ENT et notamment de vidéos H5P pour l'enseignement de la civilisation.	6. Outils numériques
115. en CM: mise en ligne des chapitres de mon cours et "matches" organisés entre groupe de travail qui se posent des questions à tour de rôle sur les contenus lors de séances en présentiel.	2. Nouvelle pédagogie
116. mise en ligne systématique de la transcription des CM.	8. Hybridation
117. Usage renforcé des ressources en ligne.	6. Outils numériques
118. Triptyque : cours présentiel / distanciel / Plateforme Moodle	8. Hybridation
119. PIECE DE THEATRE EN ANGLAIS	1. Pédagogies actives
120. DEVOIRS D'INTERACTION ORALE A RENDRE SOUS FORMAT VIDEO.	2. Nouvelle pédagogie
121. 2022-2023: CONFERENCE INTERNATIONALE INTERDISCIPLINAIRE IRISH BORDERS FINANCEE PAR SOFEIR, EFACIS et DEUX LABORATOIRES, plus l'AMBASSADE D'IRLANDE	4. EMILE
122. Un cours d'anglais (pratique de la langue, petit groupe, niveau entre B2 et C1) transformé en atelier de débats au format "British Parliamentary".	1. Pédagogies actives
123. Une promotion de L3 LLCER, en cours de civilisation britannique, engagée sur un portfolio de travaux personnels.	1. Pédagogies actives
124. Fin des cours magistraux de civilisation,	3. Refonte
125. passage des quiz et tests de connaissances sur outils numériques en Licence,	6. Outils numériques
126. introduction du peer-review en Master.	2. Nouvelle pédagogie

<p>127. cours d'introduction à la linguistique de corpus où les étudiant.e.s travaillent vraiment en format TD, c'est-à-dire qu'ils ont un projet personnel à mener à bien une fois les bases de la linguistique de corpus posées, et mes propres exemples de recherche sur corpus décortiqués, si bien que je suis là en appui de leurs travaux personnels, ce qui fait un format de séances qui change énormément de ce dont ils ont l'habitude = discussions individuelles, contact plus proche, format pas descendant.</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>128. cours sur les variétés de l'anglais parlées à travers le monde où, après un panorama de différents accents de l'anglais avec le contexte historique, les enjeux sociolinguistiques propres, on encourage les étudiant.e.s à mener une enquête personnelle en interviewant un locuteur anglophone afin qu'ils puissent s'essayer à diagnostiquer les caractéristiques de leur prononciation et d'expliquer le pourquoi du comment de cette prononciation, pour ainsi dire, sur la base des questions posées au locuteur enregistré.</p> <p>Ce ne sont pas des projets d'ampleur (vs. COIL qui demande une convention avec une université partenaire, la mise en place de questionnaires pour recueillir le retour des étudiant.e.s sur leurs propres apprentissages etc.), mais des initiatives ponctuelles pour redéfinir le format d'un cours, ou son évaluation, qui à mon sens font partie de ce que l'innovation pédagogique peut recouvrir.</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>129. intégration d'outils wooclap et wooflash dans le cadre de CM d'anglais juridique</p>	<p>6. Outils numériques</p>
<p>130. plans de travail,</p>	<p>2. Nouvelle pédagogie</p>
<p>131. pédagogie de projets</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>132. Création d'une webradio à visée pédagogique : les étudiants de l'INSPE créent des podcasts en lien avec les matières enseignées, afin, soit de créer des contenus pédagogiques, soit de s'entraîner et réfléchir à toutes les étapes nécessaires à la construction de podcasts avec les élèves.</p>	<p>1. Pédagogies actives</p>
<p>133. L'incorporation systématique de micro-enseignement / cours hybride</p>	<p>8. Hybridation</p>

**LES VACATAIRES
DANS LES
FORMATIONS
EN ÉTUDES
ANGLOPHONES**

Vincent Hugou et Jean-Yves Tizot

1. INTRODUCTION

Comme en témoignent les nombreux messages régulièrement envoyés sur la liste de diffusion de la SAES, la question des vacances dans les établissements d'enseignement supérieur en France se pose avec une acuité toute particulière. De ce constat est né le projet d'une enquête dans le cadre de la Commission Formations, afin de dresser une cartographie de la situation actuelle.

Il nous est apparu important de définir dès le départ ce qu'il convenait d'entendre par « vacataire » : selon la définition traditionnelle, sur laquelle il nous sera donné de revenir en conclusion, un vacataire est un membre non titulaire, qui est recruté ponctuellement pour assurer des charges de cours précises. Le vacataire est alors rémunéré à la tâche, sur une base dite de vacations. C'est donc volontairement que nous n'avons pas pris en considération d'autres membres du personnel, tels que les doctorants contractuels, les attachés temporaires d'enseignement et de recherche, les contrats d'enseignement ou les lecteurs, essentiellement parce que leur contrat est de nature différente.

Armés de cette définition, qui devait aussi figurer dans le préambule de l'enquête, nous avons élaboré deux questionnaires : le premier a été adressé aux « recruteurs » et le second aux « vacataires » (Annexes 1 et 2). Le choix de deux questionnaires permet de mieux cerner et restituer les spécificités de chacune de ces deux fonctions au sein des

équipes pédagogiques, des établissements et peut-être même au sein de l'enseignement supérieur plus généralement. Deux questionnaires distincts, mais qui suivent chacun une progression chronologique identique : les premières questions portent sur ce qui se situe en amont de la vacation, que ce soit du point de vue du recruteur ou de celui du vacataire ; les questions suivantes s'attachent à mieux comprendre ce qui se passe pendant la période de vacation ; les dernières questions s'intéressent à l'aval de la période de vacation. Les questions à choix multiples qui ont été conçues ont permis de recueillir des réponses variées et de voir se dessiner des tendances. Quelques questions, dont particulièrement la dernière dans chaque questionnaire, ont été délibérément laissées ouvertes. Les répondants avaient ainsi la possibilité de s'exprimer plus librement.

Les questionnaires ont été ensuite diffusés sur la liste de la SAES. Il s'avère que le nombre de réponses recueillies a été à peu près le même du côté des recruteurs (48 répondants) et du côté des vacataires (51 répondants). Evidemment lors de l'analyse des données, nous avons bien eu conscience qu'une cinquantaine de réponses ne permettait pas de tirer de conclusions définitives ; l'échantillon relevé offrait, à tout le moins, une vue d'ensemble de la situation actuelle. Que ces quelques lignes d'introduction soient alors aussi l'occasion de remercier les collègues qui ont accepté de participer à cette enquête.

2 „QUESTIONNAIRE «RECRUTEURS»

Ainsi qu'il a été dit dans l'introduction, 48 réponses ont été recueillies. Elles proviennent d'universités dans la France entière, dont un tiers d'établissements d'enseignement supérieur parisiens ou franciliens. Parmi les répondants, 37,5 % (n=18) disent enseigner

en LLCER, 37,5 % (n=18) en LEA et 25% (n=12) dans ces deux types de composantes. Nous nous sommes alors demandé s'il était possible d'observer des corrélations entre la composante d'appartenance et les réponses apportées.

EN AMONT DE LA VACATION : LA PHASE DE RECRUTEMENT

Profil des personnes chargées du recrutement (questions 1.2. et 2.2.)

Le profil des personnes chargées du recrutement est varié. Il peut s'agir de directeurs de département, au niveau le plus élevé de la structure organisationnelle, ou de responsables d'année ou encore, à plus petite échelle, de coordinateurs de cours. Notons que les collègues qui interviennent au sein d'une équipe, mais qui n'en sont pas responsables pédagogiquement n'ont naturellement pas répondu au questionnaire. Cela n'exclut pas qu'ils puissent aussi jouer un rôle en amont de la phase de recrutement, en recommandant par exemple au dit « recruteur » une personne de leur réseau.

La personne qui recrute est dans près de trois quarts des réponses (n=35) clairement identifiée au sein du département. Il serait intéressant de savoir si cette tâche est confiée officiellement à un collègue, c'est-à-dire à une personne missionnée par l'équipe, ou si c'est par exemple au directeur de département, en raison de sa position, qu'il incombe de facto de recruter. Quoi qu'il en soit, la tâche pouvant être dispendieuse en temps et énergie consacrés, on pourrait concevoir sans trop de peine qu'une personne clairement identifiée bénéficie d'une forme de décharge ou de quelques heures complémentaires.

Périodes de recrutement et motivations à l'œuvre (questions 1.1., 1.5. et 2.1.)

D'une manière générale, les personnes interrogées, quel que soit leur profil, témoignent du fait qu'elles sont amenées à recruter des personnes extérieures à fréquence régulière en début de semestre, voire en dehors du calendrier de recrutement habituel. La question se pose avec acuité lorsqu'un désistement de dernière minute se produit ou si un groupe supplémentaire est amené à être ouvert en tout début de semestre.

Force est de constater, dans les limites des réponses apportées, que l'essentiel des recrutements s'effectue au niveau de la Licence. Les besoins sont sans doute moins importants et moins urgents en Master, les enseignements étant moins nombreux et les collègues spécialisés le plus souvent déjà disponibles et sur le terrain. Il est toutefois intéressant de faire remarquer qu'il n'y a pas de corrélation observable entre la composante, LLCER ou LEA, et le niveau où l'on recrute. Davantage de recrutements en Master LEA auraient pu être prédits théoriquement, dans la mesure où le département LEA requiert, dans certains de ses enseignements, des profils d'experts recrutés pour leur savoir-faire.

Les réponses à la question 2.1., « Quelles sont les principales motivations au recrutement de vacataires ? », sont en réalité en lien très étroit avec le fait que les vacances se situent essentiellement en Licence. Toutes, sans exception, soulignent qu'il est question avant tout de parer au plus pressé, puisque le personnel titulaire, en nombre insuffisant, ne peut couvrir tous les besoins en heures prévus. Cette réponse n'est nullement étonnante, comme en témoignent les très nombreux messages envoyés sur les listes de diffusion avant ou au début de chaque semestre, voire en cours de semestre. C'est donc avant tout le besoin d'avoir « un professeur devant chaque groupe » qui motive ce type de recrutement. Cette parfaite homogénéité dans les réponses ne devrait toutefois pas laisser penser que d'autres motivations ne puissent pas être à l'œuvre, mais elles le sont alors sans doute plus ponctuellement. Il est des cas, par exemple, où un vacataire est recruté parce que la spécialité devant être enseignée fait défaut parmi les compétences des personnels titulaires. Il en va des cours de préparation aux concours (cours d'option à l'agrégation, par exemple). On aurait pu également se demander si le besoin en vacataires est plus important dans certaines disciplines particulièrement sous-encadrées. Cependant, afin de répondre à cette question, et voir éventuellement se dessiner des tendances, une enquête à plus grande échelle, avec un nombre plus conséquent de réponses, aurait été nécessaire.

Canaux de recherche de candidats mobilisés par les recruteurs (questions 3.1. et 3.2.)

La plupart des recrutements se passent en interne sur la base de recommandations, c'est-à-dire par le « bouche à oreille ». Cette expression, proposée textuellement comme item dans le questionnaire (question 3.1.), a obtenu le plus grand suffrage. Le recruteur s'appuie alors sur un réseau de connaissances qui se tisse entre collègues. Par exemple, tel ou tel candidat a pu déjà dans le passé donner satisfaction dans l'accomplissement des tâches

qui lui ont été confiées ; tel ou tel ancien étudiant, lauréat d'un concours de l'enseignement, a pu être particulièrement remarquable pendant ses études.

Il est à noter que les personnes sondées avaient la possibilité de proposer plusieurs réponses à la question 3.1. (« Comment vos vacataires sont-ils trouvés en règle générale ? »). Cette possibilité fut très largement exploitée, ce qui souligne que dans les faits, tous les canaux de recherche sont aussi très largement exploités, d'autant qu'ils ne sont pas mutuellement exclusifs. Sont ainsi souvent mentionnées, en complément du « bouche à oreille », les listes de diffusion qui, comme celles de la SAES, permettent la communication liée au recrutement et une recherche extensive de candidats. En LEA, une majeure partie des réponses fait état de réseaux professionnels, via des entreprises ou des associations.

Il se constitue tout logiquement au fil du temps des viviers de vacataires, que les collègues peuvent alors consulter : 64,5 % des réponses recueillies (n=31) font état d'un tel fichier. Il n'a pas été demandé dans le questionnaire si ce fichier avait un caractère officiel, s'il était consultable par toutes et tous et quels renseignements il pouvait contenir (données factuelles, telles que les coordonnées des vacataires, nature des vacances effectuées auparavant, éléments plus subjectifs, etc.).

Moyens mis en œuvre pour sélectionner les candidats (questions 3.3., 3.4., 3.5., 3.6., 3.7 et 3.8.)

Nous avons imaginé que les méthodes retenues pour trier les candidatures seraient susceptibles de varier en fonction de la composante (LLCER ou LEA), du niveau d'enseignement et du moment où l'on recrute. Dans les réponses apportées, aucun lien n'a été observé entre la composante et les critères de recrutement, par exemple. Il est en réalité rassurant de constater que les vacataires sont systématiquement recrutés en connaissance de cause en fonction de leur maîtrise de savoirs et savoir-faire spécifiques. En outre, ces critères de recrutement sont avalisés par des

éléments objectifs et mesurables : ainsi, pour le recruteur, le vacataire doit être en possession au minimum d'un Master 2, voire d'un concours de l'enseignement. D'autres motifs, tels que la difficile compatibilité des emplois du temps, sont aussi fréquemment invoqués.

Dans la question 3.7., nous voulions justement déterminer si le recruteur avait l'impression que la personne recrutée l'était pour ses compétences pédagogiques tout autant que pour l'adéquation de son statut avec les critères administratifs imposés. Tous les retours soulignent clairement que les contraintes administratives inhérentes au recrutement, comme la nécessité d'avoir un emploi principal, sont réelles et entrent en ligne de compte. Malgré cela, les profils retenus répondent le plus souvent aux attentes des recruteurs. En effet, si l'on s'en tient aux adverbes de fréquence cités dans les réponses (22 « parfois », 19 « souvent », 6 « toujours », 1 « jamais »), il semblerait qu'il soit à peu près possible de concilier ces différentes exigences. Ce que ces réponses ne révèlent pas cependant est que le fait de se livrer à de telles acrobaties peut tenir de la gageure et requiert, dans tous les cas, beaucoup de temps et d'énergie.

La question 3.8. a permis de se rendre compte que la personne recrutée ou potentiellement recrutée bénéficie, dans un peu plus de la moitié des cas, d'un entretien individuel à distance, par téléphone ou en présentiel. La crise sanitaire et le développement des réseaux sociaux ont probablement bouleversé les habitudes et facilité le distanciel, qui constituerait une modalité pratique pour mener des entretiens de manière moins contraignante. On peut ainsi concevoir que le directeur de département et le responsable d'une discipline, par exemple, puissent plus facilement collaborer dans le processus de recrutement.

Cette rencontre, par quelque moyen que ce soit, permet alors d'apprécier les qualités personnelles du candidat, son savoir-être et ses capacités communicationnelles, ainsi que ses compétences académiques. Les réponses apportées ne permettent pas de savoir si l'entretien vient simplement confirmer

une candidature ou s'il est décisif et permet plutôt d'infirmier ou nuancer ce qui était plus difficilement repérable et objectivable dans un CV. Il en va de certaines compétences qui peuvent se révéler uniquement en situation. Dans ce cas, ce moment d'échange correspondrait davantage à un véritable entretien d'embauche : le diplôme intervient alors plutôt lors de la première phase de tri des candidatures et l'entretien, dans un second temps, est l'occasion de départager les candidats selon d'autres critères. Toutefois, sans qu'il y ait de certitude à ce sujet, les besoins criants en enseignants (question 2.1.), mais aussi les contraintes administratives qui s'exercent (question 3.7.) laissent penser que ce qui est appelé « entretien » correspond uniquement à la seconde étape d'un processus de recrutement habituel, c'est-à-dire celle qui consiste à expliquer les exigences du poste et les tâches qui seront attendues à une personne pour ainsi dire déjà recrutée.

Enfin, si dans 21 réponses (soit 44%), il apparaît que la personne recrutée ne bénéficie pas d'un entretien, il faut se garder de penser qu'elle en est dispensée ; ce sont probablement des contraintes de temps qui poussent à emprunter une voie plus courte que la normale, telle que le simple examen d'un CV.

Profil des vacataires (questions 4.1. et 4.2.)

Les personnes engagées comme enseignants vacataires exercent essentiellement dans le secondaire ou sont des personnes inscrites en doctorat (elles ne bénéficient pas d'un contrat doctoral ou d'un poste d'ATER). Elles peuvent être aussi déjà titulaires d'un doctorat.

Au vu des résultats, les vacataires sont le plus souvent, tous profils confondus, en début ou en milieu de carrière. On peut supposer, par exemple, que les candidats frais émoulus d'un concours du second degré souhaitent garder un pied dans un monde qu'ils viennent de quitter. Un doctorant ou jeune docteur, quant à lui, souhaiterait multiplier les expériences professionnelles pour nourrir son CV. Afin d'avoir

un autre point de vue sur la question, le lecteur de ce rapport pourra s'appuyer avec profit sur les réponses fournies par les vacataires

eux-mêmes dans le questionnaire qui leur a été adressé.

PENDANT LA VACATION : LA PHASE D'ACCOMPAGNEMENT

Processus d'intégration (questions 5.1., 5.2., 5.3. et 5.4.)

Toutes les réponses suggèrent que l'intégration d'une nouvelle recrue est rarement un point négligé. S'il est question de créer du lien et de contribuer à l'épanouissement du vacataire, il en va aussi de la fidélisation d'une personne face à un « roulement » important. Pour ce faire, il est noté que des rencontres individuelles dans les premiers jours sont organisées, afin que la personne soit en mesure de prendre son poste dans les meilleures conditions. Ces rencontres sont aussi assorties d'un partage de données par le biais du numérique et/ou la distribution de brochures. Une très grande majorité de réponses souligne par ailleurs que les règles d'assiduité et les modalités de contrôle des connaissances sont aussitôt expliquées. Les recruteurs ou leurs collègues disent rester également disponibles, par quelque moyen que ce soit, et proposent des points régulièrement.

Un questionnaire ultérieur pourrait d'ailleurs être l'occasion de vérifier si un livret d'accueil, qui contiendrait un ensemble de données pratiques et administratives, existe au sein des structures. Certains départements ont peut-être également mis en place un système de parrainage, avec un interlocuteur privilégié par exemple. En outre, ces ressources pourraient faire l'objet de mutualisations entre universités.

La question qui a trait à la communication interne et à l'inclusion des vacataires (question 5.4.) a donné lieu à des réponses plus contrastées : 39,6 % des personnes (n=19) répondent que les vacataires sont tenus informés ; 43,8 % des personnes (n=21) répondent que non ; 16,6 % des personnes (n=8) ignorent si c'est le cas.

Les réponses négatives peuvent s'expliquer par le fait que certaines informations diffusées en interne ne concernent pas les vacataires au premier chef, comme dans le cas de courriels envoyés par les instances centrales aux personnels titulaires. Tout aussi éloquentes sont les réponses des 8 personnes qui ne savent pas ce qu'il en est. Les vacataires seraient donc peut-être invisibles à certains niveaux.

Inclusion du vacataire dans le processus de correction (questions 6.1., 6.2., 6.3. et 6.4.)

Dans la mesure où le vacataire est rémunéré pour service fait, celui-ci est également sollicité pour la surveillance et la correction des examens des disciplines qu'il enseigne. Il s'agit ici d'activités indissociables de l'enseignement, qui n'ont aucune incidence sur la rémunération. La délimitation de ce qui relève du service exigible reste cependant une question éminemment délicate. Elle mériterait une étude en soi.

On peut toutefois aisément concevoir qu'une marge de tolérance existe si le vacataire a par ailleurs des obligations professionnelles le jour d'un examen terminal ou lors de sessions de rattrapage, un bon nombre d'entre eux ayant un emploi principal dans le secondaire.

En ce qui concerne la notation des copies, il est fait état, dans 43,75 % des réponses (n=21), de fluctuations de plus ou moins grande amplitude entre les notes des titulaires et les notes des vacataires. Ces dernières tendent à être plus élevées. Dans la question 6.2., nous cherchions à savoir si des mesures d'harmonisation étaient prises pour accorder les correcteurs. Cette pratique collégiale, qui se fait en toute transparence, est adoptée par 65 % des collègues sondés (n=31) ; les autres

réponses sont négatives ou du type « je ne sais pas ».

Le décalage dans la notation, lorsqu'il a lieu, viendrait d'une méconnaissance, de la part des vacataires, des exigences universitaires et de leurs enjeux. Dans le questionnaire « vacataires », il est mentionné qu'une concertation plus soutenue avec l'équipe pourrait pal-

lier certaines des difficultés rencontrées. Les collègues sont cependant face à une dure réalité, car peu trouvent le temps matériel pour se rencontrer : de son côté, le vacataire a normalement en parallèle une activité principale, à laquelle il ne peut se soustraire, et un personnel titulaire (enseignant-chercheur ou PRAG/PRCE) est soumis, quant à lui, à de nombreuses obligations professionnelles.

EN AVAL DE LA VACATION : LA PHASE DE BILAN

Retour des étudiants (questions 7.1. et 7.2.)

L'évaluation des enseignements par les étudiants, lorsqu'elle existe, vise à identifier les forces et les faiblesses d'un enseignement, afin d'y apporter des améliorations. Comme les vacataires assurent des charges d'enseignement, ils sont logiquement inclus dans les évaluations. Si retour négatif il y a, c'est un problème de compétences ou de connaissance des règles qui est le plus souvent noté dans les réponses. Plus rares sont les problèmes de discipline ou d'absentéisme. Bien évidemment, ces réponses doivent être examinées avec précaution : le questionnaire peut parfois réactiver des expériences négatives chez les répondants (par exemple, un vacataire qui a tout particulièrement marqué les esprits par son absentéisme), au risque d'une généralisation un peu hâtive.

Ces retours négatifs, mis à part ceux liés aux absences, seraient en lien avec le fait qu'il n'existe probablement pas de formation réelle – au sens fort du terme – lorsqu'un vacataire est tenu d'assurer un cours au pied levé, suite à un désistement de dernière minute par exemple. Or, dans la mesure où le vacataire n'est pas forcément responsable de ce mode de recrutement et d'une décision prise à la hâte, il convient de se demander si l'on est en droit d'attendre de lui ce que l'on attend d'un membre du personnel, du moins en matière de connaissance du système, voire en matière de méthodes pédagogiques et d'évaluation des apprentissages. Il importe également de garder présent à l'esprit le fait qu'un vaca-

taire a une activité professionnelle principale, dans laquelle il fonctionne peut-être différemment. L'invisibilisation du vacataire à certains niveaux, qui est apparue indirectement dans les réponses à la question 5.4. supra, ainsi que son statut précaire ne constituent pas non plus des facteurs favorables.

Comme on le verra plus loin (« renouvellement des vacataires »), on peut aussi gager que l'installation d'un vacataire sur la durée permet une stabilisation des notes, qui convergent vers une notation propre aux collègues titulaires et une amélioration des connaissances du système.

Retour d'expérience demandé aux vacataires (questions 8.1., 8.2., 8.3. et 8.4.)

Un retour d'expérience n'est pas systématiquement demandé par les équipes. Lorsqu'il a lieu, dans 43,7 % des réponses recueillies (n=21), il se situe en fin de semestre ou d'année et a alors vocation à améliorer l'existant pour les prochaines vacances. Il va de soi que l'avantage d'un regard extérieur participe également au bon fonctionnement des équipes pédagogiques et à la réussite des étudiants. On note cependant que 40 % des sujets interrogés (n=19) répondent par la négative à cette question et environ 17 % (n=8) ignorent si un retour est demandé aux vacataires.

Renouvellement des vacataires (questions 9.1. et 9.2.)

Il semblerait qu'un vacataire puisse ou veuille rester en moyenne entre deux et quatre ans

et, dans un quart des réponses (n=12), entre cinq et dix ans. Il reste à savoir si le renouvellement de ces vacataires se fait d'office, c'est-à-dire implicitement, ou si eux, comme les recruteurs, n'ont aucune certitude d'une année sur l'autre.

Ces durées variables seraient liées à différents profils. Ainsi, pour certains enseignants

qui sont par exemple en collège, un enseignement annuel à l'université constitue un moyen de conserver des acquis. Un vacataire, qui est inscrit en doctorat, mais qui n'est pas ATER ou en contrat doctoral, a moins de chances de rester plusieurs années, dès lors qu'il réussit à obtenir un poste d'enseignant-chercheur.

3 QUESTIONNAIRE « VACATAIRES »

51 réponses ont pu être validées par les participants à l'enquête pour le questionnaire destinés aux vacataires. Ainsi, comme pour la partie concernant les recruteurs, il n'est pas envisageable de traiter cet échantillon comme représentatif de la réalité de la situation des vacataires dans son ensemble. Les différentes

réponses et leurs proportions relatives peuvent cependant nous aider à formuler des hypothèses interprétatives, même si les aspects quantitatifs en sont très incertains au-delà de l'échantillon lui-même et ne peuvent suggérer que des tendances, elles-mêmes sujettes à caution.

EN AMONT DE LA VACATION : ORIGINES ET MOTIVATIONS DES VACATAIRES

Profil et origine des vacataires (questions 1.1. et 2.1.)

Les statuts des personnes recrutées pour des vacances sont variés mais un groupe domine nettement : les enseignants du second degré représentent presque la moitié de l'échantillon (n=25). Le second groupe est celui des doctorants hors contrat doctoral (n=16, soit un peu moins d'un tiers), alors que les enseignants-chercheurs et les intervenants professionnels sont peu nombreux (n=7 et n=4 respectivement).

Les vacances ont le plus souvent été trouvées par le « bouche-à-oreille » (n=16) et par l'intermédiaire de la liste de diffusion de la SAES (n=15) et d'un réseau professionnel (n=12). Sur l'échantillon, on trouve 7 anciens étudiants ou anciennes étudiantes de l'université où s'effectuent les vacances, quelques personnes ont trouvé des vacances à la suite

d'une candidature spontanée, et deux doctorants ont trouvé des vacances par l'intermédiaire de centres de recherche ou de directeurs de thèse. De nombreuses réponses multiples semblent montrer que les différents canaux de circulation de l'information sont fréquemment utilisés de façon concomitante et complémentaire. La prépondérance du bouche-à-oreille et de la liste de diffusion de la SAES et autres réseaux peut suggérer qu'il existe une population de vacataires relativement stable et régulièrement renouvelée.

Domaines d'intervention des vacataires (questions 1.2. et 1.3.)

Les vacataires de notre échantillon sont intervenus surtout en LLCER (n=21, soit 41%), en LLCER et LEA (n=17, soit un tiers), et en LEA (n=14, soit 27%). Il est évidemment impossible de tirer de cette répartition des conclusions à plus grande échelle sans connaître précisé-

ment les poids respectifs des filières LLCER et LEA en termes de personnel enseignant.

Au cours de la période récente, 43 vacataires sur 51 (soit 84%) ont été chargés de cours en Licence, ce plutôt en L1 (n=19) et en L2 (n=17). Le nombre baisse en L3 (n=6), et en Master (n=9, n=2 en M2 et n=7 en M1), soit 17%. Comme on l'a observé dans l'analyse du questionnaire Recruteurs, il n'y a pas de corrélation manifeste entre le niveau d'enseignement (L ou M) et la filière. Seuls deux vacataires déclarent avoir enseigné en L1 seulement en LEA. Les réponses concernant la L1 sont pour des enseignements en LLCER (n=9) et « LLCER et LEA » (n=8). Ceci pourrait suggérer que l'on recrute plus de vacataires pour la L1 en LLCER qu'en LEA, mais il est impossible dans le cadre de ce questionnaire de savoir s'il y a là une véritable régularité.

Motivations et intentions (question 1.4.)

Presque la moitié des répondants (n=25) indiquent comme première motivation que les vacances sont un moyen d'obtenir un complément de revenu. Cette motivation est souvent associée à l'envie de diversifier la pratique de l'enseignement et à la volonté d'enrichir son CV, parfois en vue d'enseigner dans le supé-

rieur. Le désir d'enrichir son CV recueille 11 réponses, la plupart associées à une intention de s'orienter vers une carrière dans le supérieur, notamment pour des enseignants du secondaire et quelques doctorants. Deux ou trois réponses évoquent la curiosité ou le plaisir d'enseigner.

En tant qu'activité, les vacances sont considérées dans la plupart des réponses de façon utilitaire : augmentation de revenu, diversification des activités d'enseignement, démarche d'intégration dans l'enseignement supérieur sont les principales motivations invoquées. Cette conception des vacances coïncide remarquablement avec les motivations des recruteurs. Le questionnaire Recruteurs fait en effet ressortir que les recruteurs cherchent exclusivement à combler des manques de personnel enseignant, et « qu'il est question avant tout de parer au plus pressé, puisque le personnel titulaire, en nombre insuffisant, ne peut couvrir tous les besoins en heures prévus ». On ne s'étonnera pas qu'une telle situation laisse peu de place, chez les vacataires eux/elles-mêmes, à des considérations sur la noblesse de la profession ou la dignité de la vocation.

LA PHASE DE RECRUTEMENT ET LES VACATIONS

Sélection et recrutement (question 2.2.)

Les réponses à la question 2.2. indiquent que les deux tiers des répondants (n=34) n'ont pas eu d'entretien préliminaire, et que le dernier tiers a passé un entretien selon des modalités différentes (en personne, par téléphone, ou en visio-conférence). Quelques entretiens ont été réalisés en français seulement.

Formation et information des vacataires (questions 3.1., 3.2. et 3.3.)

Parmi les vacataires recrutés, un peu plus d'un quart (n=14) ont eu une formation (ou des informations) sur la nature des vacances, les tâches à effectuer et leurs modalités lors

d'un rendez-vous individuel (question 3.1.). Sur ce contingent, la plupart déclarent avoir eu un unique rendez-vous de démarrage en début de semestre, et quelques autres indiquent qu'ils ont aussi pu assister à des réunions collectives par la suite (réunions de département, d'UE, de matière).

Ces vacataires sont très peu nombreux à avoir bénéficié d'un suivi régulier avec des rencontres en personne tout au long du semestre. Neuf autres vacataires (soit 17%) déclarent avoir assisté à une réunion collective ou plus, et on trouve une mention d'un « atelier d'échange de pratiques », probablement une réunion plus ou moins informelle de par-

tage de documents et de méthodes de travail. Au total, un peu moins de la moitié des répondants (n=23) déclarent ne pas avoir eu de réunion de formation, et 4 autres indiquent qu'une formation n'était pas nécessaire. Il semble d'après les réponses qu'il y ait eu une confusion possible, dans la lecture de la question, entre formation à l'enseignement en général et informations concernant les vacances.

Le mode de partage des ressources pédagogiques (question 3.2.), lorsqu'il y a partage des ressources, semble s'effectuer principalement par distribution d'une brochure (pour un peu moins d'un tiers, n=16), par l'intermédiaire d'un espace numérique. Six collègues (soit 12%) ont répondu qu'elles/ils avaient obtenu des ressources de façon informelle, dont deux précisent qu'il n'y a pas de partage organisé des ressources. Quatre autres ont dû se référer à un cahier des charges commun aux enseignants de l'Unité d'Enseignement ou de l'Élément Constitutif (UE/EC), dont deux indiquent également qu'il n'y a pas de partage organisé des ressources.

Le nombre de réponses dans ce sens (pas de partage des ressources, parfois très peu de partage), parfois associées à d'autres réponses, est le plus élevé de cette rubrique, soit un tiers des répondants (n=17) qui signalent une absence ou une insuffisance de partage des ressources. On trouve quelques précisions telles que « Pas de partage des

ressources, Je suis informée du contenu attendu par mail (au moment du recrutement) et je prépare mes propres brochures » (réponse 29) et « Cela dépend des MCF que je remplace. Certains passent leurs cours magistraux, d'autres non » (réponse 32).

La question suivante (3.3.) concerne le partage des informations sur le calendrier de l'année universitaire, les règles d'assiduité, les modalités de contrôle des connaissances et les dates de sessions d'examen. Sont-elles bien communiquées en amont ? Si près des trois quarts (n=38) des réponses sont positives, la moitié des participants à l'enquête (n=26) déclarent (question 3.4.) que la communication interne à l'UFR ou au département (liste de diffusion) ne les inclut pas systématiquement.

Participation des vacataires aux examens

Les réponses concernant la participation des vacataires à la correction des examens (et parfois des surveillances) montrent une situation assez contrastée : 29 vacataires participent, 22 ne participent pas (question 4.1.). En matière de notation, l'harmonisation des barèmes et des notes (question 4.2.) présente un aspect plus tranché : 65% des réponses (n=33) indiquent qu'il n'y a pas d'harmonisation (contre 35% de réponses positives, n=18).

APRES LES VACATIONS : ENTRE BILAN ET OUBLI ?

Suivi de la situation des vacataires et de leurs enseignements

Les collègues chargés de recruter des vacataires ou les responsables pédagogiques demandent-ils des éléments d'évaluation de leurs enseignements et de leur situation aux vacataires (question 5.1.) ? Une large majorité de réponses (un peu plus des trois quarts, n=39) indiquent qu'aucun retour n'est demandé sur les cours ou les conditions d'exercice

(question 5.2.). Certains rapportent spontanément sur leur travail. Pour les vacataires à qui il a été demandé un retour sur leur pratique, quelques-uns font un rapport d'activité une fois par semestre, d'autres une fois par an. Ce retour a lieu au moyen d'un questionnaire, d'un entretien individuel, lors d'une réunion d'équipe pédagogique, ou encore de façon informelle (parfois par courrier électronique) à parts égales dans l'échantillon (question 5.3.).

La question de la rémunération

Une majorité de vacataires témoignent du fait que le délai de mise en place du paiement est en général long, voire très long (question 6.1.) : dans les six mois qui suivent la fin du semestre de vacation pour près de la moitié des répondants (n=24) et dans les douze mois suivant la vacation pour 6 participants à l'enquête. Des délais plus courts sont aussi constatés : 9 réponses indiquent une mise en paiement dans les deux mois suivant le début des vacances, et 5 un paiement « au fil de l'eau ». Au total, 60% des vacataires (n=31) interrogés déclarent que la rémunération « ne se met pas en place facilement » (question 6.2.).

Il n'est pas surprenant, dès lors, que plus de 70% des vacataires interrogés (n=36) estiment que les problèmes liés à la rémunération (délais de paiement, taux horaire et contraintes de service sont ceux mentionnés dans la question 6.3.) constituent un obstacle aux vacances.

La rémunération représente donc en somme un problème majeur avant tout évidemment pour les vacataires, mais sans doute aussi du côté des recruteurs. Il paraît en effet difficile, malgré l'existence de raisons objectives qui peuvent expliquer certains aspects des problèmes de rémunération, de justifier la persistance de ces mêmes problèmes, alors que le recours aux vacances s'est généralisé depuis des décennies maintenant. Comment justifier l'absence de procédure de mise en paiement relativement aisée, rapide et régulière ? La convention habituelle d'échange de travail contre salaire se trouve, dans le cas des vacances universitaires, considérablement altérée en faveur de l'employeur et au net détriment des personnes qui ne se trouvent pas payées pour un travail effectué parfois depuis plusieurs mois.

Avantages et inconvénients des vacances (questions 7.1. et 7.2)

Parmi les avantages mentionnés en réponse à la question 7.2., la moitié environ concernent

l'enrichissement du CV et l'acquisition d'expérience dans l'enseignement supérieur en vue d'une évolution de carrière souhaitée. Les vacances permettent d'avoir une expérience de l'enseignement variée, de faire des cours qui présentent un certain intérêt, voire qui sont intellectuellement stimulants, ou de rencontrer des personnes avec qui il est possible de partager certains centres d'intérêt. Les vacances permettent d'enrichir sa pédagogie en face d'étudiants du supérieur avec lesquels il n'y a pas à faire respecter la discipline. Quelques réponses évoquent « le plaisir d'enseigner à la fac », et quelques autres l'absence de responsabilités administratives pour les vacataires. Pour certain/e-s vacataires, enseigner à l'université représente « un peu d'air frais ».

L'apport financier lié aux vacances est très peu mentionné en tant qu'avantage (deux réponses) et les questions de rémunération sont plutôt évoquées dans la rubrique « inconvénients ». Pour un/e collègue qui situe l'avantage du côté de l'institution universitaire et non pas des vacataires, le système des vacances « permet aux universités de fonctionner au rabais » (sic, réponse 3). Bien qu'il ne s'agisse que d'une réponse isolée, elle souligne que ce système est perçu comme le résultat d'une politique délibérée, à long terme, de sous-financement chronique de l'enseignement supérieur de régime général (l'« université » par opposition aux « grandes écoles »).

Les trois cinquièmes des réponses (n=32) mentionnent comme inconvénients (question 7.1.) les problèmes liés à la rémunération : le plus fréquemment mentionné est le faible niveau de rémunération, suivi par (et en combinaison avec) les modalités de paiement des vacances, les délais très longs de mise en paiement et les retards fréquents. Le travail de préparation et de correction, parfois considérable, semble à de nombreux vacataires trop peu, voire pas du tout pris en compte dans le niveau de rémunération. Cette situation est quelquefois mise en contraste avec le fait que de très nombreux cours sont assurés par des vacataires, qui représentent une catégorie d'enseignants importante numériquement et fonctionnellement.

Un autre motif financier de mécontentement est l'absence de prise en charge des frais de transport et parfois d'hébergement lorsque les vacataires habitent loin du lieu d'exercice des vacations.

Parmi les griefs exprimés par les vacataires, il faut aussi souligner le manque, et parfois l'absence totale, d'intégration au sein des équipes pédagogiques, comme cela a été noté dans les sections précédentes.

La question 7.1. (« Quels sont selon vous les inconvénients des vacations ? ») est celle qui a suscité le plus de réponses développées, réponses qui laissent voir clairement l'incompréhension et la déception profonde de nombreux vacataires, et parfois une résignation désabusée. De nombreuses réponses mériteraient d'être reproduites ici mais par souci de concision nous n'en donnons à lire que quelques-unes qui nous ont semblé assez représentatives des problèmes mentionnés dans l'ensemble :

- « Statut précaire ; contraintes administratives [...] ; charge de travail parfois ENORME (ex: création de cours) ; manque de contact avec d'autres enseignants (pas de salle commune ou emploi du temps chargé) ».
- « Travail honteusement sous-payé, sans garantie d'être ré-embauché. Pas de carte professionnelle, on n'est qu'un visiteur, quelles que soient les années de vacations dans le même service. Coût des voyages à ma charge ».
- « On est jeté dans le grand bain avec peu d'informations concernant les attentes du cours qu'on doit assurer, la nature du public qu'on a en face de nous. Il n'y a pas réellement de formation en amont. De plus, le taux horaire est très faible pour la mission qu'on nous demande d'accomplir (enseigner devant des étudiants, heures de préparation à côté, corrections, passage des oraux, soutien moral pour certains étudiants...) ».
- « Expérience éprouvante sur plusieurs plans : financier (pas payés à temps), trop peu d'heures de cours à assurer (obligation de trouver un autre emploi pour arriver à

joindre les deux bouts en l'absence de contrat doctoral), non reconnaissance des vacataires comme personnels et refus d'inscription aux formations internes de personnels ».

- « La précarité alors que les heures existent et des postes pourraient être créés ».

De nombreux autres témoignages dessinent les contours de cette situation préoccupante des vacataires dans les disciplines de l'anglistique (et sans doute dans l'ensemble de l'université française) : précarité, manque d'intégration parmi les titulaires, difficultés de paiement, travail à la tâche, manque de reconnaissance et de formation/information, sentiment de faire partie d'une main-d'œuvre occasionnelle ou d'appoint sans véritable existence administrative ou institutionnelle en dehors de la rémunération, sont les principaux griefs évoqués.

Une des réponses met aussi en lumière le fait que le développement d'un précaire dans l'enseignement universitaire (« aucune insertion dans l'équipe pédagogique, aucun soutien, opacité administrative, niveau et modalité de rémunération inacceptables ») a aussi des conséquences pour les étudiants et nuit à la qualité des études :

« pour les étudiants : grande disparité dans la qualité de l'enseignement, discontinuité sur le cursus ».

Enfin, étant donné la division de la main-d'œuvre universitaire en grandes catégories aux intérêts apparemment divergents, on peut comprendre que certains vacataires demandent une amélioration de la reconnaissance de leur niveau de qualification (pour les docteurs en particulier) et de leurs conditions statutaires. Une telle amélioration, tout en étant éminemment souhaitable pour les vacataires, pourrait paradoxalement contribuer à justifier la politique de non-reconduction des postes d'enseignants-chercheurs. Sur ce point, une autre réponse à la question 7.1. (« Quels sont selon vous les inconvénients des vacations ? ») est particulièrement développée, et met en lumière la situation ambiguë des vacataires, ainsi que l'ambivalence de la

demande d'une amélioration ou de la pérennisation d'une position qui est censée relever de l'exception ou du temporaire :

« N'incitent pas à embaucher des titulaires pérennes. Obligation d'être en heures sup quand on est enseignant du secondaire. C'est très dur sur le long terme. Un docteur qualifié par le CNU devrait trouver un poste de titulaire dans l'enseignement supérieur sans s'épuiser pendant des années en charges de cours alors que son doctorat n'est même pas reconnu dans le secondaire où on le considère à Bac +5. Si on ne veut pas recruter en MCF au moins qu'on crée un statut pour les docteurs qualifiés par le CNU qui ne trouvent pas de poste de MCF au lieu de les maintenir dans le secondaire en leur faisant faire des heures sup comme chargés de cours ».

La situation des vacataires se trouve ainsi liée organiquement à celles des autres catégories d'enseignants du supérieur. L'existence durable d'une catégorie de travailleurs occasionnels, payés à la tâche, à un taux relativement faible, dont les besoins et la situation sont peu

pris en compte par leur collègues enseignants ou enseignants-chercheurs statutaires, ainsi que par l'administration, intensifie la mise en concurrence des catégories des enseignants et enseignants-chercheurs statutaires. L'extension de ce que l'on pourrait appeler la précarité vacataire représente à ce titre une menace de plus sur les conditions de travail en général de celles et ceux qui n'ont pas à subir directement les conséquences de cette précarisation croissante. Il est donc manifestement urgent que les catégories les mieux loties se préoccupent sérieusement de cette tendance forte, que ce soit par solidarité – afin de promouvoir une amélioration des conditions de travail des vacataires et précaires – ou par intérêt bien compris – afin de protéger les enseignants et enseignants-chercheurs statutaires eux-mêmes d'une érosion croissante de leur position et de leur statut dans le système universitaire (les deux motivations n'étant pas exclusives l'une de l'autre, bien entendu). Le présent chapitre servira peut-être à la généralisation à l'échelle du « métier » d'une conscience du problème et des enjeux qui reste souvent individuelle.

4. CONCLUSION

Nous voulons exposer ici quelques-uns des points de convergence dans les conclusions qu'il est permis de tirer de l'analyse des questionnaires. Malgré leur faible valeur quantitative ou statistique – environ une cinquantaine de réponses ont été validées pour chacune des deux enquêtes – les réponses reçues font ressortir de grandes tendances communes aux deux versants de la relation d'emploi des vacataires, constatées chez les recruteurs comme auprès des vacataires.

La première de ces tendances est que le recrutement s'effectue prioritairement sur la base de relations préétablies entre des recruteurs (au sens large) et des « contingents » de vacataires. On peut rencontrer ici et là le terme

de « vivier » ou de « pool » de vacataires. Ces choix lexicaux peuvent être particulièrement significatifs de la nature essentiellement utilitaire, voire utilitariste, de la relation de vacataire, et des relations de pouvoir qu'implique cette dernière. La plupart des vacataires ont des motivations pécuniaires ou d'insertion dans l'enseignement supérieur, à plus ou moins long terme, et le constat s'impose d'une inscription dans la durée de la situation de nombreux vacataires. Pour les recruteurs, il s'agit surtout de « boucher des trous » et de parer à une urgence renouvelée d'année en année. Ils comptent alors sur l'existence d'une « armée de réserve » toujours disponible : un registre ou un « carnet d'adresses », plus ou

moins informel, semble exister dans bien des cas, ce qui facilite la recherche et la prise de contact d'année en année.

La seconde tendance est le fait que le recrutement se fait parfois sans entretien préalable. Cette phase du recrutement est assez significative du mode dégradé dans lequel s'opère le remplacement du potentiel enseignant manquant au sein des départements d'anglais ou UFR d'études anglophones. Quand ils ont lieu, de nombreux entretiens se font « à distance » ou par téléphone.

Le troisième trait commun qui ressort des réponses reçues est que recruteurs comme vacataires rapportent fréquemment que l'intégration des vacataires au sein des équipes et des départements est insuffisante, et parfois absente, ce qui tend à nuire aux relations professionnelles, ainsi qu'aux conditions d'exercice, qui font pourtant l'objet, ces dernières années, d'une certaine attention et en tout cas de discours managériaux chargés de positivité (dont la « QVCT » [qualité de vie et des conditions de travail] et la « bienveillance » sont deux échantillons bien connus). De ce manque d'intégration des vacataires résulte souvent un manque d'information et de formation sur les tâches qui leur sont confiées, ainsi qu'un manque de suivi de l'exécution elle-même.

On peut aussi constater que malgré des conditions de travail et de rémunération peu satisfaisantes, de nombreux vacataires sont réembauchés d'année en année, parfois sur plus de trois ans, alors que la vacation est censée répondre à des besoins urgents, temporaires et non pérennes. Ce type d'emploi a été qualifié d'illégal à l'occasion de plusieurs jugements, ce qui a incité des universités à embaucher en Contrat à durée indéterminée les quelques « vacataires permanents », dont les situations avaient été clairement repérées par les services des personnels/ressources humaines et les représentants des personnels au sein des instances de gouvernance.

Néanmoins, cette tendance à la réembauche durable reste un fait massif au sein des départements et sections d'anglais, et la réponse institutionnelle n'a pas, jusqu'à présent, été à la hauteur des situations et de leurs enjeux.

Malgré ces points communs entre les deux enquêtes, force est de constater que l'émotion est plus vive du côté des vacataires. Le sentiment d'être relégué au second plan, voire d'être invisible, domine dans de nombreux retours. On comprendra alors pourquoi certains propos de vacataires ont été cités verbatim dans le retour d'expérience les concernant. Il n'y a sans doute rien de plus éloquent qu'une citation explicite. Ceci ne veut pas dire que les recruteurs soient indifférents aux conditions dégradées dont ils pâtissent également. Comme on l'a vu, le recrutement et la formation d'un vacataire s'inscrivent dans un véritable processus qui, comme tout processus, engage une temporalité. Le sentiment de frustration est tangible.

Les réponses aux deux questionnaires invitent enfin à réfléchir à la définition traditionnelle d'un vacataire, qui est celle qui nous a servi de point de départ. Un vacataire est censé être recruté pour exécuter une tâche précise ne répondant pas à un besoin durable et continu dans le temps. Or, de nombreux vacataires sont renouvelés chaque année, au point de devenir des « vacataires habituels/permanents » (ce qui relève presque de l'oxymore). Par ailleurs, un vacataire est normalement appelé pour dispenser un savoir ou un savoir-faire extérieur, dans un objectif de professionnalisation des formations, comme en LEA. Comme les réponses l'ont montré, la priorité n'est pas là. Il conviendrait alors aussi de réfléchir à un autre moyen de nommer les vacataires, afin de refléter au mieux la réalité qui est la nôtre et la leur au quotidien et, peut-être, d'entrevoir des solutions d'amélioration.

ANNEXE 1

Questionnaire destiné aux recruteurs des vacataires

Préambule : Dans le cadre des travaux de la Commission Formations de la SAES, nous nous proposons de réaliser une cartographie de la question des vacataires à l'Université dans le domaine de l'anglistique, aux niveaux Licence et Master, en LLCER et en LEA. Il s'agit de faire état de questions diverses les concernant (modalités de recrutement, formation et suivi, motivations, etc.), et de faire quelques recommandations, afin d'améliorer l'existant. Nous consacrerons ultérieurement un questionnaire complet au secteur LAN-SAD, qui a des questionnements qui lui sont propres.

Par « vacataires », nous entendons des membres non permanents/non titulaires, qui sont recrutés ponctuellement et qui sont rémunérés à la vacation, et qui ont a priori un autre emploi principal. Nous excluons donc du champ les contrats d'enseignement, les lecteurs, ATER et Contrats Doctoraux, qui sont partie prenante d'une équipe, pour au moins un an, et qui sont recrutés de manière différente.

Cet état des lieux sur les vacataires dans nos formations nous semble particulièrement d'actualité, tant les besoins sont aujourd'hui importants. Bien souvent, quoique de manière non systématique, les vacataires constituent le gros du contingent des enseignants en L1, par exemple. Ils sont donc, quoi qu'on veuille en dire, la pierre angulaire de nos formations, au moins à certains niveaux.

Ce questionnaire s'adresse exclusivement aux personnes qui recrutent, ponctuellement ou systématiquement, des vacataires. La première question permet d'établir votre profil, tout en préservant votre anonymat. Il y a 36 questions au total, regroupées en trois sections : 34 questions à choix multiples et deux questions ouvertes. Ce questionnaire devrait vous prendre 15 minutes.

Nous vous remercions par avance de votre concours.

I. EN AMONT DE LA VACATION

1. Profil du recruteur

1.1. Vous êtes amené.e à recruter des vacataires :

Plusieurs réponses possibles.

Fréquemment

Ponctuellement

En début d'année universitaire

A tout moment de l'année (au fil de l'eau)

Autre :

1.2. Vous recrutez des vacataires, en tant que :

Directeur.rice de département

Responsable d'année

Coordinateur.rice d'UE

Coordinateur.rice d'un enseignement particulier (« élément constitutif » - EC) au sein d'une UE Intervenant.e parmi d'autres dans une UE (dont vous n'êtes pas responsable)

Autre :

1.3. Vous enseignez en :

LLCER
LEA
LLCER et LEA

1.4. Votre université se situe :

Auvergne-Rhône-Alpes
Bourgogne-Franche-Comté
Bretagne
Centre-Val de Loire
Corse
Grand Est
Guadeloupe
Guyane
Hauts-de-France
Île-de-France
La Réunion
Martinique
Mayotte
Normandie
Nouvelle Aquitaine
Occitanie
Pays de la Loire
Provence-Alpes-Côte d'Azur

1.5. Vous recrutez des vacataires intervenant essentiellement :

Au niveau Licence
Au niveau Master
Aux niveaux Licence et Master

2. Vos motivations lors du recrutement de vacataires**2.1. Quelles sont les principales motivations au recrutement de vacataires ?**

Pour pallier l'insuffisance du nombre de personnels titulaires
Pour répondre au besoin d'une expertise que l'on ne trouve pas forcément au sein du département
Pour accompagner un doctorant ne bénéficiant pas d'un financement pour sa thèse
Pour accompagner un collègue pressenti pour un futur recrutement sur un poste de titulaire
Autre :

2.2. A qui incombe en théorie ou habituellement la responsabilité de recruter dans votre département ?

Personne clairement identifiée (Directeur/trice de département / responsable de licence, d'année, de parcours, responsable pédagogique de l'EC)
Personne non clairement identifiée / selon les besoins
Autre :

3. Modalités de recrutement**3.1. Comment vos vacataires sont-ils trouvés en règle générale ?**

Bouche-à-oreille

Anciens étudiants (lauréats des concours, masters, etc.)

Liste SAES ou autres listes de diffusion

Autre réseau professionnel

Autre :

3.2. Dispose-t-on dans votre département d'un vivier de vacataires sur lequel s'appuyer ?

Oui

Non

Je ne sais pas.

3.3. En tant que « recruteur », disposez-vous de critères pédagogiques bien identifiés pour votre recherche de vacataires ?

Oui

Non

Je ne sais pas.

3.4. Si votre réponse à la question précédente est « Oui », quels sont ces critères ?

Le vacataire doit au moins être titulaire d'un M2.

Le vacataire doit être titulaire d'un concours de l'enseignement (CAPES / Agrégation).

Le vacataire doit être docteur.

Le vacataire doit maîtriser tel ou tel savoir (expertise).

L'emploi du temps du vacataire doit être compatible avec celui de sa charge de cours.

Autre :

3.5. Connaissez-vous les critères administratifs et légaux nécessaires au recrutement des vacataires ?

Oui

Pas assez

Trop tardivement (une fois la personne contactée)

Non

3.6. Les contraintes administratives inhérentes au recrutement des vacataires (nécessité d'avoir un emploi principal, nombre d'heures maximales, etc.) constituent-elles un frein à celui-ci ?

Jamais

Parfois

Souvent

Toujours

3.7. Avez-vous l'impression que la personne recrutée l'est pour ses compétences pédagogiques tout autant que pour l'adéquation de son statut avec les critères administratifs imposés ?

Jamais

Parfois

Souvent

Toujours

3.8. Y a-t-il un entretien avec le vacataire lors du recrutement ?

Non, compétence professionnelle reconnue ou simple examen du CV

Oui, entretien (en présentiel, par téléphone, en visio) en anglais

Oui, entretien (en présentiel, par téléphone, en visio) en français

Oui, entretien (en présentiel, par téléphone, en visio) en français et en anglais

4. Profil des vacataires

4.1. Quel est le profil académique le plus fréquent de vos vacataires ?

Enseignants du secondaire

Personnes extérieures au système éducatif ayant une expérience / expertise jugée intéressante et suffisante pour assurer une vacation

Doctorants

Enseignants-chercheurs issus d'autres universités

Autre :

.

4.2. Vos vacataires sont-ils en majorité :

Étudiants

En début de carrière

En milieu de carrière

En fin de carrière

A la retraite

Je ne sais pas.

II. PENDANT LA VACATION

5. La formation et l'accompagnement des vacataires

5.1. Si vos vacataires sont formés en interne, comment sont-ils accompagnés ?

Rencontre individuelle en début de semestre

Plusieurs rencontres individuelles au cours du semestre

Rencontre collective (réunion de département, réunion d'UE ou d'EC...)

Ateliers d'échange de pratiques

Pas de rencontre

Autre :

5.2. Le partage des ressources pédagogiques avec le vacataire se fait par :

Plusieurs réponses possibles.

Distribution de brochures papier

Espace numérique partagé (Moodle, Google Drive, ENT local...)

Cahier des charges commun aux enseignants de l'EC/UE

De façon informelle entre enseignants

Pas de partage des ressources

Autre :

5.3. Le partage des ressources administratives : fait-on connaître en amont aux vacataires les modalités de contrôle des connaissances, règles d'assiduité, modalités des examens, ainsi que les contraintes du calendrier universitaire (dates de session d'examens 1 et 2, dates des vacances universitaires...) ?

Oui

Non

Je ne sais pas.

5.4. La communication interne à l'UFR ou au département inclut-elle systématiquement les vacataires ? (listes de diffusion)

Oui

Non

Je ne sais pas

6. Les évaluations

6.1. Les vacataires participent-ils à la surveillance, et éventuellement à la correction, des épreuves de rattrapage/des épreuves pour les étudiants en Contrôle Terminal ?

Oui

Non

Je ne sais pas.

6.2. Y a-t-il harmonisation des notes entre vacataires et titulaires (concertation, grille de notation) ?

Une seule réponse possible.

Oui

Non

Je ne sais pas.

6.3. Considérez-vous qu'il existe un décalage entre les attentes des titulaires et celles des vacataires ?

Oui, les notes sont souvent plus élevées chez les vacataires.

Oui, les notes sont souvent moins élevées chez les vacataires.

Non, il n'existe pas de décalage.

6.4. Si décalage il y a, à quoi est-il dû ?

A une méconnaissance des exigences universitaires et de leurs enjeux

A une absence de concertation avec les référents / titulaires

A un manque d'investissement de la part du vacataire

Autre :

III. EN AVAL DE LA VACATION

7. Le retour des étudiants

7.1. De quelle nature sont en général les retours des étudiants ?

Positifs

Négatifs

Variables, selon le/la vacataire

Pas de retours particuliers en règle générale

7.2. Si les retours sont négatifs, à quel sujet se rapportent-ils ?

A des problèmes de discipline

A des problèmes de compétence

A des problèmes de méconnaissance des règles universitaires (MCC, etc.)

A des problèmes d'absentéisme

Autre :

8. Le retour des vacataires

8.1. Un retour est-il demandé par les responsables pédagogiques aux vacataires ?

Oui

Non

Je ne sais pas

8.2. Si oui, à quelle fréquence ?

Une fois par an

Une fois par semestre

Autre :

8.3. Si oui, sous quelle forme ?

Réunion d'équipe

Entretien individuel

Questionnaire / formulaire individuel

Questionnaire / formulaire pour l'équipe

Rapport ou bilan d'activités

Échange de mails

Autre :

8.4. Si oui, quel est l'objectif de ce retour ?

Aider les vacataires dans leurs tâches

Améliorer la formation des étudiants

Harmoniser les pratiques des intervenants

Autre :

9. Vision à plus ou moins long terme

9.1. A quelle fréquence se fait le renouvellement des vacataires ?

Chaque semestre

Chaque année

Tous les 2 ou 3 ans

Autre :

9.2. Parvenez-vous à fidéliser les vacataires ?

Toujours

Parfois

Jamais

Je ne sais pas.

9.3. Si oui, pendant combien de temps ?

Entre 2 ans et 4 ans

Entre 5 ans et 10 ans

Plus de 10 ans

10. Points de vue plus personnels

10.1. Quels sont selon vous les inconvénients des vacances ?

10.2. Quels sont selon vous les bénéfices des vacances ?

ANNEXE 2

Questionnaire destiné aux vacataires

Préambule : Dans le cadre des travaux de la Commission Formations de la SAES, nous nous proposons de réaliser une cartographie de la question des vacataires à l'Université dans le domaine de l'anglistique, aux niveaux Licence et Master, en LLCER et en LEA. Il s'agit de faire état de questions diverses les concernant (modalités de recrutement, formation et suivi, motivations, etc.), et de faire quelques recommandations, afin d'améliorer l'existant. Nous consacrerons ultérieurement un questionnaire complet au secteur LANSAD, qui a des questionnements qui lui sont propres.

Par « vacataires », nous entendons des membres non permanents/non titulaires, qui sont recrutés ponctuellement et qui sont rémunérés à la vacation, et qui ont a priori un autre emploi principal. Nous excluons donc du champ les contrats d'enseignement, les lecteurs, ATER et Contrats Doctoraux, qui sont partie prenante d'une équipe, pour au moins un an, et qui sont recrutés de manière différente.

Cet état des lieux sur les vacataires dans nos formations nous semble particulièrement d'actualité, tant les besoins sont aujourd'hui importants. Bien souvent, quoique de manière non systématique, les vacataires constituent le gros du contingent des enseignants en L1, par exemple. Ils sont donc, quoi qu'on veuille en dire, la pierre angulaire de nos formations, au moins à certains niveaux.

Le questionnaire ci-dessous s'adresse exclusivement aux vacataires qui ont assuré une ou plusieurs charges de cours en 2021-2022 et/ou 2022-2023 (c'est-à-dire dont l'expérience est récente). La première question permet d'établir votre profil, tout en préservant votre anonymat. Il y a vingt questions au total, regroupées en trois sections : 18 questions à choix multiples et deux questions ouvertes. Ce questionnaire devrait vous prendre 10 minutes environ.

Nous vous remercions par avance de votre concours.

I. EN AMONT DE LA VACATION

1. Votre profil et vos motivations

1.1. Quel est votre profil académique dans l'état actuel des choses (2022-2023) ?

Enseignant du secondaire

Personne extérieure au système éducatif, avec une expérience/expertise intéressante et suffisante pour assurer une vacation

Doctorant (sans contrat doctoral / qui n'est pas ater)

Enseignant-chercheur

1.2. Vous avez (eu) récemment des charges de cours essentiellement en :

LLCER

LEA

LLCER et LEA

1.3. Ces charges de cours sont surtout :

En L1
 En L2
 En L3
 En M1
 En M2

1.4. Qu'est-ce qui vous motive le plus souvent à être recruté-e pour des charges de cours ?

Les vacances sont un moyen d'améliorer ma situation financière

Je souhaite diversifier ma pratique professionnelle

Je souhaite nourrir mon CV.

Je souhaite nourrir mon CV spécifiquement en vue d'une carrière dans le supérieur.

Je souhaite apporter mon expertise issue de l'entreprise dans la formation universitaire.

Autre :

2. Modalités de recrutement**2.1. Comment vos vacances sont-elles en général trouvées ?**

Bouche à oreille

Ancien-ne étudiant-e de l'université de recrutement (lauréat des concours, master, etc.)

SAES ou autres listes de diffusion

Réseau professionnel

Autre :

2.2. Passez-vous en général un entretien lors de votre recrutement ?

NON, compétence professionnelle reconnue

OUI, entretien (en présentiel, par téléphone, en visio) en français seulement

OUI, entretien (en présentiel, par téléphone, en visio), en anglais seulement

OUI, entretien (en présentiel, par téléphone, en visio) en français et en anglais

II. PENDANT LA VACATION**3. Formation et accompagnement****3.1. Si vous êtes formé-e en interne, quel(s) moyen(s) est/sont utilisé(s) ?**

Rendez-vous individuel en début de semestre

Rendez-vous individuel plusieurs fois dans le semestre

Rendez-vous collectif (réunion de département, réunion d'UE ou d'EC...)

Pas de rendez-vous

Atelier d'échange de pratiques

Autre :

3.2. Le partage des ressources pédagogiques avec vous se fait par...

Distribution de brochures papier

Un espace numérique partagé (moodle, google drive, ent local...)

Un cahier des charges commun aux enseignants de l'UE/EC

De façon informelle entre enseignants

Pas de partage des ressources

Autre :

3.3. Le partage des ressources administratives : vous fait-on connaître en amont les modalités de contrôle des connaissances, règles d'assiduité, modalités des examens, ainsi que les contraintes du calendrier universitaire (dates de session d'examens 1 et 2, dates des vacances universitaires...) ?

Oui

Non

3.4. La communication interne à l'UFR ou au département (listes de diffusion) vous inclut-elle systématiquement ?

Oui

Non

4. Evaluations

4.1. Participez-vous à la surveillance, et éventuellement à la correction, des épreuves de rattrapage/des épreuves pour les étudiants en Contrôle Terminal ?

Oui

Non

4.2. Y a-t-il harmonisation des notes entre vacataires et titulaires (concertation, grille de notation commune) ?

Oui

Non

III. EN AVAL DE LA VACATION

5. Retour des vacataires

5.1. Un retour sur vos cours vous est-il demandé par les responsables pédagogiques ?

Oui

Non

5.2. Si oui, à quelle fréquence ?

Une fois par an

Une fois par semestre

Régulièrement

Autre :

5.3. Si oui, sous quelle forme ?

Réunion d'équipe

Entretien individuel

Questionnaire individuel

Questionnaire adressé à toute l'équipe

Questionnaire complété par les étudiants

Autre :

6. Rémunération

6.1. Quand êtes-vous en général rémunéré-e ?

Dans les deux mois qui suivent la fin du semestre

Dans les six mois qui suivent la fin du semestre
Dans les douze mois qui suivent la fin du semestre
Procédure de paiement au fil de l'eau
Je ne sais pas
Autre :

6.2. La rémunération se met-elle facilement en place ?

Oui
Non

6.3. Le sujet de la rémunération (délais de paiement, taux horaire, contraintes de service) constitue-t-il, pour vous, un obstacle à la vacation ?

Oui
Non

7. Points de vue plus personnels

7.1. Quels sont selon vous les inconvénients des vacations ?

7.2. Quels sont selon vous les bénéfices des vacations ?

**L'APPROCHE
PAR
COMPÉTENCES
EN LICENCE
D'ANGLAIS**

Catherine Colin, Pascale Manoïlov et Cédric Sarré

1. INTRODUCTION

La préparation de l'offre de formation dans le cadre de l'accréditation quinquennale est un temps fort pour les établissements d'enseignement supérieur. Ce travail, exigeant et chronophage, entraîne une réflexion sur les contenus des enseignements conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence et de master dans le respect du cadrage national. Si l'intégration de l'approche par compétences (APC) fait désormais partie de ce cadrage national, la question de son déploiement au sein de l'offre de formation des licences LLCER anglais ne semble pas aller de soi. En dépit des enjeux affichés de l'APC en matière d'attractivité, de lisibilité des formations, et d'insertion professionnelle des étudiants, les équipes pédagogiques en charge de l'élaboration des maquettes se trouvent en effet démunies face à cette nouvelle injonction qui les laisse souvent perplexes.

La Commission Formations de la SAES a ainsi choisi de se saisir de ce dossier de manière à contribuer à l'accompagnement des collègues anglicistes dans la démarche d'intégration de l'APC à leur offre de formation. Pour cela, nous proposons en premier lieu de faire le point sur le cadre réglementaire avant de proposer un état de l'art sur l'approche par compétences qui nous conduira également à passer en revue un certain nombre de considérations plus pratiques. Nous présenterons enfin une synthèse des témoignages de neuf collègues activement engagés dans la réflexion sur l'intégration de l'APC en LLCER anglais et ayant accepté de prendre part à un entretien semi-directif dans le cadre de cet état des lieux. Un certain nombre de conclusions (apports, difficultés, conditions de réussite de mise en place de l'APC) seront tirées de l'analyse des textes et témoignages présentés.

2. CADRE RÉGLEMENTAIRE

Si l'approche par compétences peut sembler être une tendance nouvelle dans l'Enseignement Supérieur, voire une nouvelle mode, il convient de noter que la mention d'un « référentiel de compétences » auquel serait adossée la formation de licence date d'une douzaine d'années (Arrêté du 1er août 2011 relatif à la licence, art.3). Mais c'est avec la publication de l'arrêté du 22 janvier 2014 fixant le cadre national des formations conduisant à la délivrance des diplômes nationaux de licence, que l'approche par compétences fait véritablement son entrée, certes peu commentée à l'époque, dans les textes officiels définissant les formations. L'article 16 de l'arrêté généralise en effet l'obligation d'élaborer un référentiel de compétences formalisant les objectifs attendus en matière de connaissances, sa-

voirs et compétences visés pour l'ensemble des diplômes nationaux. Par ailleurs, l'intitulé des diplômes auxquels se rattachent ces référentiels est « défini par un nom de domaine et de mention. Les nomenclatures de mention des diplômes nationaux de licence, de licence professionnelle et de master sont fixées par arrêté » (article 16). Ceci conduira à la validation, en janvier 2015, d'une première version des référentiels de licence générale par le CNESER, puis à sa diffusion.

Trois ans plus tard, deux textes importants viennent compléter ces premières orientations. Tout d'abord, l'arrêté du 30 juillet 2018 concernant les « Dispositions communes aux diplômes nationaux de licence, licence professionnelle et de master » précise que

les « parcours de formation visent l'acquisition de connaissances et de compétences qui constituent les caractéristiques du diplôme national visé. Ils forment des ensembles cohérents d'unités d'enseignement permettant une structuration en blocs de connaissances et de compétences » (article 3). Apparaissent ainsi pour la première fois les blocs de compétences et de connaissances (BCC) autour desquels les formations doivent désormais être structurées. L'article 7 ajoute que la déclinaison de chaque mention de diplôme en compétences est désormais un préalable à son inscription au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). La même année, la loi « Pour la liberté de choisir son avenir professionnel » (dite « loi avenir professionnel » du 5 septembre 2018) reprend de manière très explicite ces idées :

« Les certifications professionnelles enregistrées au répertoire national des certifications professionnelles permettent une validation des compétences et des connaissances acquises nécessaires à l'exercice d'activités professionnelles. Elles sont définies notamment par un référentiel d'activités qui décrit les situations de travail et les activités exercées, les métiers ou emplois visés, un référentiel de compétences qui identifie les compétences et les connaissances, y compris transversales, qui en découlent et un référentiel d'évaluation qui définit les critères et les modalités d'évaluation des acquis. »

La loi « avenir professionnel » précise la définition des certifications professionnelles et des blocs de compétences et entérine la logique de professionnalisation des formations de l'enseignement supérieur, enjeu central pour le président Emmanuel Macron, qui

s'exprimera à ce sujet devant France Universités (ex-CPU) le 13 janvier 2022 et conclura « qu'il faut investir davantage là où les besoins de compétences actuels et futurs de notre pays sont les plus importants ». C'est à la suite de la loi « avenir professionnel » et de la publication des fiches RNCP qu'une version actualisée des référentiels de licence verra le jour en juillet 2019 : 49 mentions de licence générale y sont décrites dans trois types de référentiels - référentiel d'activités professionnelles, référentiel de compétences et référentiel d'évaluation.

Le cadrage HCERES

À ces textes viennent s'ajouter les Référentiels d'évaluation des formations du Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) qui font explicitement référence à l'approche par compétences. L'HCERES précise que l'évaluation qu'elle mène est un préalable à l'accréditation des formations par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Les attentes formulées entrent donc également dans le cadrage réglementaire.

L'étude des référentiels des cinq dernières campagnes d'accréditation montre cependant une évolution paradoxale des attentes en matière d'APC. Alors que les critères d'évaluation des vagues A (2019-2020) et B (2020-2021) font très largement référence à l'APC, les exigences pour les vagues C (2022-2023), D (2023-2024) et E (2024-2025) sont considérablement réduites, comme on peut le voir dans le tableau ci-dessous.

Vagues A & B	Vagues C, D & E
<ul style="list-style-type: none"> • Les objectifs de la formation en matière de connaissances et compétences à acquérir sont clairement définis. • Le diplôme est accompagné d'un supplément qui précise les connaissances et compétences acquises par l'étudiant. • La formation se positionne dans l'univers de la certification professionnelle. • Il existe une fiche pour la formation inscrite au répertoire national de la certification professionnelle (RNCP). • La formation est en cohérence avec la fiche RNCP nationale de la mention. • La formation est définie suivant un référentiel de compétences. • La formation est définie en blocs de connaissances et compétences. • Un portefeuille de compétences (ou un outil similaire) permet aux étudiants d'évaluer leurs acquis. • L'équipe pédagogique est formée et mobilisée sur l'expression en compétences des enseignements et à l'approche par compétences. • Les compétences acquises figurent dans le supplément au diplôme. 	<ul style="list-style-type: none"> • La formation prend en compte les besoins sociaux, économiques et culturels du territoire pour définir ses débouchés, sa finalité et ses contenus, en cohérence avec sa fiche RNCP. • Elle [la formation] appuie sa démarche sur une approche programme et sur une approche par compétences. • La formation valorise les compétences acquises par ses étudiants dans le cursus ou en dehors de celui-ci.

Sources : HCFERES, Référentiels Vagues A, B, C, D & E <https://www.hceres.fr/fr/referentiels-devaluation>

Si le lien avec le monde socio-professionnel est maintenu pour les 3 dernières vagues, l'orientation s'avère beaucoup moins directive avec deux mentions, non détaillées, visant l'organisation pédagogique des formations : l'approche programme (cf. infra) qui est adossée à l'APC.

3 L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES – ÉTAT DE L'ART

On parle d'APC dans le monde de l'éducation pour faire référence à un type d'organisation des formations, d'où le terme « d'approche ». Quant au terme de compétence, ses définitions sont multiples (cf. Postiaux et al., 2010 pour les définitions que l'on trouve dans l'enseignement supérieur). Mais toutes ont en commun de se concentrer sur ce que les apprenants peuvent faire avec les connaissances acquises plutôt que sur les connaissances elles-mêmes. On retrouve cette dimension dans la définition de Humphrey : « *A competence is the ability of the learner to put skills and knowledge into action* » (Humphrey, 1992: 61 cité par Bowden & Masters, 1993, p. 15). Pour Tardif, psychologue de l'éducation au Canada et grand promoteur de l'APC, la compétence est un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (2006, p. 22). C'est d'ailleurs cette définition qui est retenue dans les multiples guides sur l'approche par compétences produits par les universités. C'est aussi une expression à décliner au pluriel car, devant la diversité des approches mises en œuvre et des conceptions sous-jacentes, on est davantage amené à parler « des approches par compétences », comme en témoignent les multiples versions qui ont vu le jour depuis les premiers programmes de formation l'ayant adoptée.

C'est à la fin des années 1960 que ce type de curriculum a été introduit aux États-Unis dans le domaine de la formation des enseignants, puis étendu à d'autres domaines professionnels pour répondre à une insatisfaction concernant la qualité des résultats des formations. L'APC a ensuite été mise en œuvre dans les

formations professionnelles en Grande-Bretagne et en Allemagne dans les années 1980, puis en Australie dans les années 1990 (Bowden & Masters, 1993). L'approche a bénéficié d'une large diffusion dans le cadre des transferts internationaux de politiques publiques²² soutenues par l'UNESCO, l'OCDE et les États engagés dans le processus de Bologne. Ces politiques sont ainsi devenues le cadre de référence pour de nombreuses réformes pédagogiques ou curriculaires dans plusieurs parties du monde (Anderson-Levitt et al., 2017). La littérature produite dans ce cadre a parfois été critiquée car « se situant dans une démarche d'expertise et de prescription, pour évaluer l'application des injonctions politiques plutôt que pour les interroger » (Cros & alii, 2010 ; Roegiers, 2008 cités par Anderson-Levitt et al., 2017, p. 9).

L'APC trouve son origine dans les théories behavioristes des années 1950 aux États-Unis²³ qui insistaient sur la nécessité de présenter les objectifs d'apprentissage sous forme de changements dans les comportements observables des étudiants. Il s'agissait d'identifier des résultats fondés sur des observations tangibles, plutôt que sur des interprétations. Afin de garantir cette fiabilité, les objectifs d'apprentissage devaient être formulés, par les enseignants, à l'aide de verbes, tels que « *identifier, nommer, sélectionner, reconnaître, associer ou calculer* » (Bloom et al., 1971, p. 34), décrivant les comportements des étudiants.

Lors de ces premières années de mise en place, les principes et intentions affichés de l'APC, pour la formation professionnelle, étaient les suivants (Bowden & Masters, 1993) :

²² Ce que Steiner-Khamsi (2004, 2012) nomme des « *policyborrowing and lending* » ou encore des « *travelling reforms* ».

²³ cf. les travaux de Benjamin Bloom, 1956, qui lui-même s'appuyait sur ceux de Ralph Tyler, 1935.

- Se focaliser sur les cahiers des charges et l'évaluation des résultats d'apprentissage (outcomes), appelés « compétences ». Cette approche différait de celle, plus traditionnelle, qui porte davantage sur les moyens mis en œuvre dans la conception des formations (input).
- Se concentrer sur les capacités à transférer des connaissances à la réalisation de tâches pratiques dans le monde professionnel. Les programmes de formation professionnelle devaient donc prendre en compte les perspectives d'employabilité, en concevant des curricula basés sur les besoins réels du monde du travail et non sur des besoins présumés.
- Exprimer les résultats d'apprentissage de manière explicite en tant que « performances » observables dans le milieu professionnel. L'objectif était de faciliter la communication entre monde académique et monde professionnel à l'aide de descripteurs « clairs et précis » des résultats d'apprentissage.
- Évaluer la capacité à réaliser des tâches et à tenir des rôles plutôt qu'évaluer les connaissances. Les défenseurs de l'APC allaient même jusqu'à recommander que l'évaluation se fasse sur le lieu de travail ou, à défaut, sur la base de simulations.
- Décorrélérer l'évaluation ou la certification des cours et des enseignements. Il s'agissait de produire un cadrage composé de compétences définies précisément et accompagnées de critères de réussite qui pouvaient être adoptés pour tous les cours ou programmes de formation. Il s'agissait également de reconnaître les compétences développées en dehors de l'enseignement institutionnel (par exemple lors des stages).
- Favoriser le développement professionnel et les progressions de carrières en facilitant la reconnaissance et la valorisation des compétences acquises dans le monde éducatif mais également par l'expérience professionnelle, dans une approche qu'on appelle aujourd'hui « l'apprentissage tout au long de la vie ».

Néanmoins, aux États-Unis, l'APC appliquée initialement à la formation des enseignants suscita des controverses dans l'enseignement supérieur en raison, d'une part, de l'atomisation des processus et gestes pédagogiques et, d'autre part, de la prise de distance avec les disciplines et leur didactique. Les pourfendeurs de l'APC arguaient que l'enseignement n'était pas composé de compétences indépendantes mais au contraire de compétences et connaissances intégrées et contextualisées (Houston, 1985, p. 902).

L'APC fut ensuite, dans les années 1990, promue au sein du Commonwealth et considérée comme un élément clé des réformes portant sur la formation professionnelle et visant une meilleure reconnaissance des compétences. L'approche behavioriste fut alors abandonnée, sous l'influence des théories cognitivistes. L'APC se concentra dès lors sur l'analyse fonctionnelle des rôles et responsabilités professionnelles en décomposant un domaine de compétence en unités de compétence²⁴, elles-mêmes subdivisées en éléments de compétence²⁵ associés à un critère de performance²⁶. Les unités de compétence pouvaient ainsi être évaluées ou certifiées individuellement pour fonctionner comme des « micro-qualifications ». En s'appuyant sur les fonctions professionnelles, cette nouvelle approche permettait de s'émanciper de métiers

²⁴ Units of competence. A Unit of Competence is intended to describe an employment function and is made up of a coherent group of elements which together are required to perform that function. (Bowden & Masters, 1993 : 26)

²⁵ Elements of competence. Units of competence usually consist of two, three or four 'elements'. A characteristic of an element in the U.K. is that it is separately assessed. (Bowden & Masters, 1993 : 27)

²⁶ Performance criteria. Each element of competence identifies an area of desired achievement, but does not, by itself, specify a standard of satisfactory performance in that area. (Bowden & Masters, 1993 : 27)

précis et d'ainsi élargir le périmètre d'application des compétences. On retrouve ici l'origine de la structure des blocs de compétences et de connaissances, tels qu'ils sont conçus dans les maquettes de formation ayant adopté l'APC (cf. infra) dans l'enseignement supérieur.

D'une manière générale, on note que les différentes approches fondées sur la valorisation des compétences portent sur l'interprétation du modèle et sa mise en œuvre, et non sur ses principes ou ses intentions, tels qu'ils avaient été initialement formulés. Les travaux sur l'approche par compétences, résumés ci-dessous par Chauvigné & Coulet (2010, p. 16), ont permis de mettre en avant un certain nombre d'avantages tandis que ses opposants ont pu mettre au jour ses inconvénients ou ses limites.

« Certains voient dans cette filiation un assujettissement de l'éducation aux intérêts économiques, au détriment d'une formation plus ouverte, critique, humaniste, citoyenne. D'autres y voient la reconnaissance du rôle de l'éducation dans le développement économique, sans renoncement à sa participation à l'émancipation sociale. Ce n'est pas, loin s'en faut, le seul point de clivage entre tenants et pourfendeurs de l'APC. Les uns mettent en perspective une meilleure mobilisation des savoirs, une meilleure lisibilité des qualifications, des évaluations certificatives plus adaptées, une réappropriation par l'individu de son parcours de formation ; les autres y voient au contraire une minoration, voire une négation des savoirs, une baisse de maîtrise des qualifications, un flou dans les évaluations certificatives, une aliénation des individus à des finalités utilitaristes. » (Chauvigné & Coulet, 2010, p. 16)

En France, l'APC fit initialement son apparition dans le primaire et le secondaire avec, dès 1992, la publication de la *Charte des Programmes* qui émanait des réformes Jospin dans l'Éducation Nationale. Il s'agissait pour les élèves d'acquérir des compétences interdisciplinaires en même temps que des connaissances disciplinaires, dans un contexte où le chômage des jeunes atteignait un niveau élevé. L'approche fut ensuite généralisée avec la publication en 2005 du *Socle commun de connaissances et de compétences*, au moment où l'Union Européenne publiait ses recommandations dans le *Cadre de référence pour les compétences clés pour l'apprentissage tout au long de la vie*²⁷. Ce texte de cadrage a été mis à jour en 2018²⁸ avec l'objectif affiché suivant :

« to improve the development of key competences for all people throughout life and to promote measures needed to achieve this objective. It encourages Member States to better prepare people for changing labour markets and active citizenship in more diverse, mobile, digital and global societies, and to develop learning at all stages of life » (p.4).

L'introduction de l'APC dans le monde universitaire s'inscrit dans la même temporalité et correspond notamment au déploiement d'une offre de formation plus orientée vers la professionnalisation (par exemple, les licences professionnelles créées en 1999). On peut noter que le passage à l'APC, lorsqu'il est adopté dans l'enseignement supérieur, conduit à un changement de modèle : d'un système de crédits (ECTS) fondé sur une équivalence en temps de travail-étudiant (le processus de Bologne²⁹ prévoit qu'un crédit équivaut à 25/30 heures de travail pour l'étudiant), on passe à une approche plus holistique et intégrative

²⁷ Recommandations (2006) : https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AO-J.L._2006.394.01.0010.01.ENG&toc=OJ%3AL%3A2006%3A394%3ATOC

Key Competences for Lifelong Learning (2007) : <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>

²⁸ Key Competences for Lifelong Learning (2018) : <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1/language-en>

²⁹ Processus de Bologne : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/23-fiches-pour-mieux-comprendre-la-construction-de-l-espace-europeen-de-l-enseignement-superieur-50519#question0>

qui évalue la maîtrise des connaissances, savoir-faire, attitudes et valeurs qui composent une compétence spécifique.

L'APC s'appuie alors sur l'élaboration d'un référentiel de compétences (notamment les

fiches RNCP) qui procède d'une analyse-métier, à la fois dans sa dimension prescrite et dans sa dimension réelle, pour identifier les compétences visées.

4 LES RÉFÉRENTIELS DE COMPÉTENCES EN FRANCE (FICHES RNCP ET ROME)

Afin de comprendre en quoi consistait concrètement l'approche par compétences à l'université, et parce que notre objectif de départ était de pouvoir fournir une aide aux collègues souhaitant mettre en place l'APC dans leurs formations, une phase importante du travail préparatoire à la rédaction de ce chapitre a consisté à rechercher des exemples de maquettes conçues selon l'APC, qu'elles soient de premier ou second cycle. Ce travail préliminaire, réalisé en 2021, c'est-à-dire à un moment où peu de formations « généralistes » avaient entamé le travail de transformation de leurs maquettes, a soulevé plusieurs questions.

Il est ainsi apparu assez rapidement que la plupart des exemples de maquettes ou de référentiels de compétences disponibles et mis à disposition pour accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en place de l'APC concernaient avant tout des formations principalement scientifiques ou explicitement professionnalisantes. L'un des ouvrages de référence sur l'APC, *Organiser la formation à partir des compétences* (Poumay & al. 2017), s'appuie par exemple sur des formations comme le baccalauréat en sciences infirmières (Université de Montréal), le doctorat en médecine vétérinaire (Université de Montréal), le Master Tourisme de l'Université Paris Est ou encore la logopédie (Université de Liège), qui sont toutes des formations à visée professionnelle explicite. Pour ces formations, un référentiel

« métier » et ses compétences associées sont assez facilement identifiables. Ainsi à l'Université de Montréal, le référentiel de compétences pour les sciences infirmières comprend, entre autres, « exercer un jugement clinique infirmier », « agir avec humanisme en accompagnant les personnes/familles/communautés », « collaborer dans des équipes professionnelles », « agir avec professionnalisme », « traiter toute activité professionnelle et disciplinaire avec rigueur scientifique », etc. Ces exemples, bien qu'utiles pour comprendre l'application de la démarche, semblent cependant éloignés et peu transférables à des formations générales telles que les licences LLCER.

Toute la difficulté réside dans le fait que penser une formation selon une approche par compétences pose explicitement la question des finalités professionnalisantes d'un diplôme, sujet parfois sensible dans nos formations historiquement modelées par la perspective des concours de l'enseignement (CAPES, agrégation) et largement axées sur la transmission de contenus. Bien que l'on sache empiriquement que de moins en moins d'étudiants de nos formations se dirigent vers les métiers de l'enseignement, impression qui sera confirmée dans nos entretiens, peu de données sont disponibles sur leur poursuite d'études ou leur insertion professionnelle.

Le problème ne concerne pas uniquement les licences LLCER : au niveau national, peu de données sont disponibles quant au devenir des étudiant.es de licences générales. Toujours dans le cadre de notre travail préliminaire, nous avons pu constater qu'aucune enquête du SIES³⁰ n'avait été réalisée sur l'insertion professionnelle en licence générale, alors que les données sont disponibles pour l'insertion professionnelle après le master et pour la licence professionnelle³¹. Nous avons d'ailleurs contacté le SIES en 2021 afin d'être sûrs qu'un document statistique ne nous avait pas échappé : la possibilité de réaliser une enquête sur l'insertion professionnelle après une licence générale était à l'étude, mais n'était pas prévue avant plusieurs années. Contacté à nouveau début 2024, le SIES nous a cependant informés que l'extension du dispositif Inersup³² aux licences générales allait être mise en place d'ici à la fin de l'année, ce qui permettra sans doute d'offrir de nouveaux éclairages sur l'insertion professionnelle au sortir d'une licence selon le domaine (Arts-Lettres-Langues).

Définir les métiers accessibles et débouchés après une licence LLCER anglais semblait donc un prérequis pour pouvoir penser toute maquette selon la démarche de l'APC. Deux outils sont ici incontournables : la fiche RNCP de la licence LLCER, et les fiches du Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois (ROME) conçues par Pôle emploi. Tandis que la fiche RNCP établit à la fois la liste des compétences acquises et une liste des débouchés possibles à l'issue d'une formation, les fiches ROME proposent une description détaillée des métiers et des compétences afférentes (savoir-faire, savoir-être professionnels et savoirs).

Pour la licence LLCER, la [fiche RNCP](#) liste les secteurs d'emploi et les métiers suivants :

Secteurs d'activités :

J : Information Communication
 N : Activités de service administratif et de soutien
 O : Administration publique
 P : Enseignement
 U : Activités extra territoriales

Type d'emplois accessibles :

Traducteur
 Interprète
 Documentaliste
 Rédacteur
 Relecteur

Code(s) ROME :

K1206 - Intervention socioculturelle
 K2111 - Formation professionnelle
 E1108 - Traduction, interprétariat
 G1201 - Accompagnement de voyages, d'activités culturelles ou sportives
 E1305 - Préparation et correction en édition et presse

Au total, malgré une liste de secteurs d'activité assez exhaustive, seuls 5 métiers figurent sur la liste RNCP de la licence LLCER, l'enseignement n'y figurant pas puisque les concours ne sont pas, à ce jour, accessibles après une licence seule. Nous avons donc souhaité élargir cette liste dans la mesure où il nous semblait qu'il était intéressant de tenir compte des débouchés potentiels au-delà de la licence stricte, l'une des suites naturelles de la formation de licence étant le master. La licence est perçue dans ce cas comme un terrain où certaines compétences pour des métiers accessibles après le master peuvent déjà être travaillées.

³⁰ SIES : Systèmes d'Information et Etudes Statistiques (MESRI), <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/statistiques-et-analyses-50213>

³¹ Voir par exemple la note flash du SIES « *L'insertion professionnelle à 18 et 30 mois des diplômés 2020 de licence professionnelle* » (octobre 2023) ou « *L'insertion professionnelle à 18 et 30 mois des diplômés 2020 de master* » (octobre 2023)

³² Le dispositif *Inersup* est un système d'information développé par le SIES permettant la production et la diffusion de données sur l'insertion professionnelle des sortants de l'enseignement supérieur.

Nous nous sommes donc penchés sur les domaines suivants (entre parenthèses figurent les codes des fiches ROME) :

- Enseignement général du 2nd degré (K2107)
- Enseignement des écoles (K2105)
- Enseignement supérieur (K2108)
- Traduction, interprétariat (E1108)
- Journalisme et information média (E1106)
- Communication E1103)
- Gestion de l'information et de la documentation (K1601)
- Accompagnement de voyages, d'activités culturelles ou sportives (G1201)
- Préparation et correction en édition et presse (E1305)
- Intervention socioculturelle (K1206)
- Formation professionnelle (K2111)

Sans entrer dans une analyse exhaustive qui dépasserait le périmètre de ce chapitre, nous avons cherché à déterminer, grâce à ces fiches ROME, les compétences qui nous semblaient correspondre au travail effectué en licence LLCER. De façon assez intéressante, l'ensemble des compétences en lien avec le traitement de l'information (collecte, vérification de la fiabilité, rédaction, présentation, correction) est intégré à plusieurs des fiches analysées. Voici une synthèse des compétences transverses, que l'on a pu repérer dans plusieurs de ces fiches-métiers :

Traitement de l'information

- Traiter l'information : collecter, classer et mettre à jour
- Traiter des informations recueillies (vérification, recoupement, analyse)
- Recenser des sources documentaires / Identifier des sources et lieux d'information
- Vérifier la fiabilité d'une information
- Rechercher des informations documentaires
- Sélectionner des informations documentaires
- Réaliser une veille documentaire (collecte, analyse etc.)

Et plus spécifiquement en langue étrangère :

- Comprendre un texte, un dialogue et les restituer dans une autre langue auprès d'interlocuteurs ou sur des documents
- Transposer un texte ou des propos
- Contrôler les travaux de traduction et de terminologie

Produire, transmettre de l'information

- Présenter des informations au micro ou devant une caméra
- Rédiger le contenu d'un support de communication

Compétences en lien avec la relecture :

- Lire le texte et corriger les erreurs d'orthographe, de grammaire, de syntaxe et de typographie

Toutes ces compétences peuvent donc être intéressantes à intégrer, d'une façon ou d'une autre, dans une réflexion sur les compétences travaillées dans les formations LLCER, d'autant qu'il s'agit souvent de compétences assez implicites dans nos enseignements, et qui pourtant pourraient être valorisées par la suite. Cependant, la liste établie ici à partir des fiches ROME reste assez limitée pour rendre compte de toutes les compétences en jeu dans nos formations : l'analyse des fiches ROME ne suffit pas, à elle seule, à construire une offre de formation s'appuyant sur l'APC pour les licences LLCER. De même, si les compétences listées dans la fiche RNCP peuvent servir de base de discussion, celles-ci ne sont pas nécessairement faciles à intégrer telles quelles et, comme nos entretiens le montreront, il semble difficile de faire l'économie d'une « remise à plat » des maquettes de formations, ce qui inclut de réfléchir précisément non seulement au contenu, mais également à la finalité des enseignements dispensés.

5 LA DÉMARCHE APC EN PRATIQUE

L'approche programme

Sylvestre et Berthiaume mettent en gardent sur le fait que « les modifications demandées [par le passage à l'APC] soient effectuées dans une simple perspective administrative alors que l'objectif principal est d'améliorer l'expérience d'apprentissage des étudiants » (2013, p. 103). Dans l'optique d'une adoption de l'APC, les chercheurs et ingénieurs en pédagogie de l'enseignement supérieur recommandent d'adosser cette démarche à une approche-programme. Celle-ci s'oppose à l'approche-cours fondée sur une construction du programme dans laquelle les cours sont pensés indépendamment des autres enseignements. « L'approche-programme, quant à elle, consiste à développer une vision commune et collective du programme et de ses intentions formatives » (Sylvestre & Berthiaume, 2013, p. 105) afin d'assurer une forme de cohérence, veiller à ce qu'il n'y ait pas d'omissions dans la progression pédagogique, ni de redondances inutiles. Cette cohérence doit alors être horizontale (liens cohérents entre les cours sur une année), verticale (progression sur les 3 années de la licence) et transversale (liens pertinents entre les approches méthodologiques et les compétences co-construites). Il s'agit donc de définir les objectifs d'apprentissage de manière collégiale.

Les mises en oeuvre effectives

Un certain nombre d'universités qui se sont engagées dans une démarche de transformation de leur offre de formation en adoptant une approche par compétences ont publié

des guides disponibles en ligne. On trouvera par exemple :

- le [guide pratique APC](#) de l'université de Pau et des pays de l'Adour
- le guide « [Mettre en oeuvre l'approche par compétences à l'Université Clermont Auvergne](#) »
- le guide « [Approche Programme - Démarche par Compétences en Master](#) » de l'université Paris-Saclay
- la « [boîte à outils de l'approche par compétences](#) » de l'université de Poitiers
- le « [Vadémécum de l'approche par compétences](#) » de l'université de Lorraine

Les démarches proposées dans ces guides pour la mise en place de l'APC proposent les étapes suivantes :

- une définition de la compétence et les objectifs visés de l'APC ;
- l'identification des compétences clés pour les domaines ou métiers ainsi que l'élaboration d'un référentiel de compétences (parfois plus adapté aux situations locales que les fiches RNCP par exemple) ;
- l'adaptation de l'organisation des programmes d'étude et la conception des activités d'apprentissage, en lien avec les compétences (sous forme de fiches pratiques ou d'exemples) ;
- la mise en place du système d'évaluation (évaluation à la fois formative et sommative) ;
- le soutien institutionnel et notamment l'accompagnement et la formation des équipes pédagogiques et administratives ;
- une démarche qualité pour évaluer les transformations et procéder aux améliorations nécessaires.

À titre d'exemple, l'université de Lorraine a modélisé la démarche de la manière suivante :

Étapes	Activités
Définir le référentiel de compétences	Définir les finalités du diplôme (poursuite d'études, emploi)
	Sélectionner et formuler les compétences visées en fin de formation, en veillant à prendre en compte les attentes socio-économiques
	Définir quelques situations professionnelles clé pour chaque compétence
	Identifier les acquis d'apprentissage essentiels pour chaque compétence
	Organiser un dialogue interne/externe sur le référentiel
Définir le niveau de compétence requis en fin de formation	Situer chaque compétence sur une échelle de niveaux
	Décrire les niveaux par des indicateurs
Étaler la construction des compétences sur l'ensemble de la formation	Définir quand (semestre, année) travailler chaque compétence : fréquence, ordre, complémentarité, continuité des interventions sur les compétences
	Définir les niveaux attendus et les indicateurs pour chaque période
	Étaler les apprentissages en relation avec les périodes définies
Organiser les UE en cohérence avec le référentiel	Analyser la contribution des UE aux compétences et acquis d'apprentissage
	Définir les évolutions à apporter
	Définir l'architecture UE pour qu'elle soutienne la progression dans le développement des compétences
	Définir les objectifs des UE (compétences, acquis d'apprentissage visés), et leur contenu (place des activités intégratrices)
Renforcer les pédagogies propices au développement des compétences	Renforcer la place des pédagogies actives dans les enseignements
	Prévoir des activités intégratrices dans les UE sur tout le cursus
Définir les modalités d'évaluation des compétences	Organiser des évaluations formatives en cours de formation, permettant de mesurer les progressions et de réguler les apprentissages
	Organiser les moyens (eportfolio...) permettant aux étudiants d'être acteurs de la construction et de l'évaluation de leurs compétences
	Organiser les modalités d'évaluation des apprentissages en fin de formation, définir critères et indicateurs

Source : Université de Lorraine, *Vadémécum de l'approche par compétences*, 2016, p. 13

Le guide précise que la démarche est à géométrie variable, à l'initiative des équipes, ce qui signifie qu'elle peut être adaptée au contexte de chaque diplôme.

Dans le cadre de la démarche présentée ci-dessus, une étape indispensable est l'identification des compétences pour chaque discipline. Une matrice est généralement utilisée pour croiser les matières enseignées et les compétences.

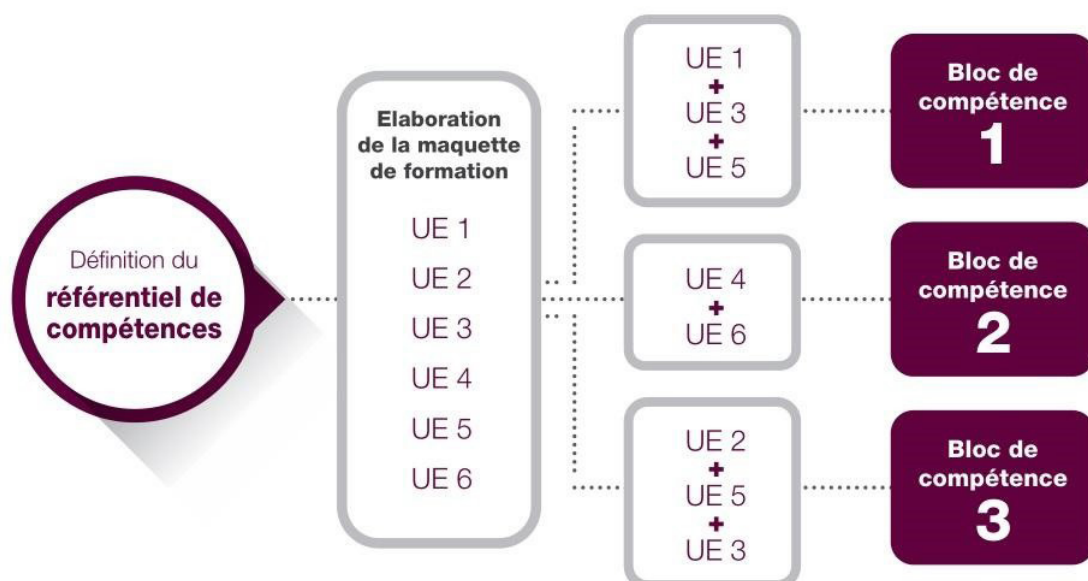
COMPÉTENCES DE LA MENTION/PARCOURS-TYPE						
Matières	Compétence 1	Compétence 2	Compétence 3	Compétence 4	Compétence 5	Compétence 6
Matière 1	1	3	2		2	
Matière 2		1	2	3		
Matière 3	3					1
Matière 4		2	1	3		
Matière 5		1			1	
Matière 6	2		2		1	
Matière 7			3			1
Matière 8	1		1	2		

Légende: le cours contribue à l'acquisition de la compétence x

- 1 Un peu : X n'est pas objectif d'apprentissage mais elle est exercée
- 2 Oui : X est un objectif d'apprentissage, exercé et évalué
- 3 Beaucoup : X est un objectif d'apprentissage clé, exercé et évalué prioritairement

Source : Approche programme, démarche par compétences, Université Paris-Saclay

Une fois les compétences identifiées dans la matrice, on procède alors à la structuration des blocs de connaissances et de compétences. Leur nombre est généralement limité à 5 ou 6.



Source : Approche programme, démarche par compétences, Université Paris-Saclay

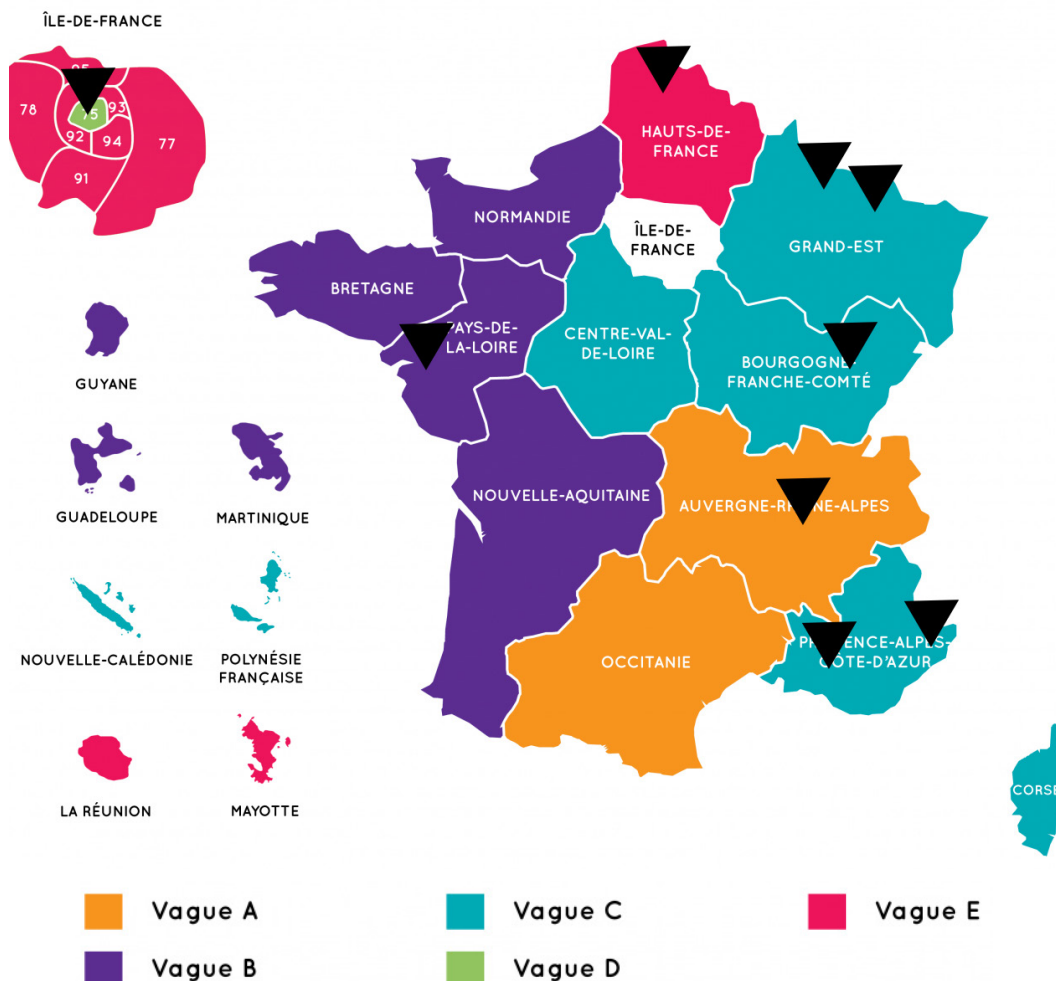
6 „ LES ENTRETIENS

La lecture des textes de cadrage, des référentiels et guides produits par les universités, des approches théoriques développées par la recherche et des études empiriques menées dans de nombreux pays ne nous ayant pas permis de nous figurer l'application de l'APC à la licence LLCER, nous nous sommes tournés vers des départements d'anglais engagés dans la mise en place de l'approche par compétences. Nous avons ainsi mené des entretiens semi-directifs avec neuf collègues ayant activement participé à la réflexion et à la mise en place de l'APC dans leur établissement. Une dizaine d'autres collègues contactés n'ont pas pu répondre à notre sollicitation puisque l'APC n'était pas encore envisagée ou

suffisamment développée dans leur établissement. Les collègues ayant participé aux entretiens proviennent des universités suivantes :

- Université de Lille
- Université de Nantes
- Université de Lorraine
- Université de Strasbourg
- Université de Bourgogne
- Aix-Marseille Université
- Université Lyon 2
- Université Nice Côte d'Azur
- Université Sorbonne Nouvelle

Cartographie des entretiens menés



Question 1 - Avez-vous mis en place une APC ou êtes-vous en cours de préparation de mise en place de l'APC ?

Si l'APC est intégrée aux maquettes depuis l'accréditation précédente dans certaines universités, et notamment dans le cadre du Master MEEF, le discours autour de l'APC demeure peu clair pour certains collègues amenés à remettre sur le métier leurs maquettes de formation dans le cadre d'une nouvelle accréditation. Ce discours ambigu peut également avoir conduit à une intégration à minima, d'autres collègues indiquant que l'APC n'a pas été intégrée de manière complète, l'évaluation

par notes chiffrées et par compétence coexistant encore. Dans d'autres universités encore, les maquettes qui entreront en vigueur prochainement seront organisées selon l'APC. Il leur reste, tout au plus, à peaufiner les modalités d'évaluation avant leur entrée en vigueur. Enfin, pour d'autres, si les maquettes entrées en vigueur très récemment ne sont pas organisées selon l'APC, le travail sur son intégration dans les prochaines maquettes est en cours.

Question 2 - Quel est l'objectif d'un passage à l'APC ? Pourquoi ?

Un certain nombre de points positifs émergent parmi les objectifs cités. Le principal est d'améliorer **la lisibilité des formations**, à la fois pour les étudiants et pour les employeurs. L'APC devrait permettre d'aider les étudiants à saisir ce qu'ils apprennent dans les parcours, qu'ils comprennent ce qu'ils font et qu'ils identifient ce qu'ils ont appris pour valoriser leurs compétences (et pas simplement les connaissances accumulées) dans le monde professionnel. Un collègue ajoute que l'objectif professionnel est important « parce qu'il est difficile de s'épanouir de manière personnelle quand on est au chômage ». Un autre considère que, si l'approche fonctionne, elle sera « une révolution culturelle assez considérable » car une mise en lumière des compétences est plus motivante pour les étudiants. Cette perspective est considérée comme une acculturation pour de nombreux collègues engagés dans la démarche car eux-mêmes se destinaient, au cours de leurs études, à l'enseignement et donc, comprenaient ce qu'ils faisaient. L'APC, en objectivant les attentes, **permettrait de donner davantage de sens aux études** et est, à ce titre, considérée par une répondante comme « une initiative louable et même intéressante ».

Pourtant certains participants étaient, de prime abord, très dubitatifs sur les objectifs visés par l'APC, vue comme un caprice venu d'en haut « pour faire plaisir au ministre », une approche décrite comme un affichage discursif, au côté gadget. L'approche aurait été « vendue » aux équipes mais ne serait pas effective car « elle n'engendre pas de modification des évaluations » dit un collègue. Globalement, **l'objectif a pu sembler obscur** dans le cadre d'une application à une licence d'anglais qui se veut généraliste.

L'adhésion des équipes au projet s'est parfois avérée difficile également en raison des contextes de mise en place et de sa concrétisation pour les étudiants. Les exemples cités sont l'absence de supplément au diplôme délivré aux étudiants en fin de cursus qui indiquerait les compétences acquises, le fait que l'information devrait être présentée en amont de la formation. Un collègue exprime des réticences en raison de la neutralisation de la compensation avec l'organisation des maquettes en blocs de compétences. Par ailleurs, le manque d'échanges au sein de certaines équipes a rendu difficile l'appréciation des objectifs et a constitué un véritable frein à la mise en place de l'APC, faute de débat contradictoire.

Question 3 - Y-a-t-il eu une incitation forte à ce passage à l'approche par compétences ? Si oui, par qui ?

Dans la majorité de nos entretiens, l'incitation à passer à l'approche par compétences s'est traduite par une **obligation**, souvent ressentie comme une véritable injonction (« on ne nous a pas vraiment demandé notre avis », « l'argument a toujours été 'on doit le faire' », ou encore « on savait que de toutes façons on serait obligés d'y passer », « c'était plus que de l'injonction forte »). Cette obligation provient d'instances locales avant tout, mais est également attribuée à des instances supérieures comme l'HCERES et le Ministère de l'Enseignement Supérieur. Dans certains cas, l'origine de la demande n'est pas toujours très claire, ce qui rejoint notre question sur les objectifs, car plusieurs de nos interlocuteurs ont avoué ne pas savoir en réalité quelle était la raison derrière l'obligation de changer la façon de concevoir les maquettes.

Face à cette injonction, deux réactions sont possibles : les collègues nous font ainsi part de certaines réticences ou d'une certaine friilosité, soit au niveau des membres de l'équipe pédagogique, soit plus largement au niveau de la composante ou de l'UFR. Les réticences

sont aussi parfois tout simplement liées au fait que cette imposition se superposait à d'autres exigences de restructuration, demandant alors aux équipes un investissement très lourd sur une même année universitaire (pour une démarche à l'objectif flou, comme indiqué plus haut). D'autres au contraire ont considéré qu'il s'agissait d'une chance à saisir, pour renover les pratiques, ou pour s'aligner sur une « culture » de compétences connue des étudiants, familiers avec cette approche depuis le secondaire.

Cependant, si nos interlocuteurs ont constaté que la mise en place de l'approche par compétences relevait davantage d'une injonction, la plupart ont souligné qu'ils avaient bénéficié d'un **accompagnement conséquent** par leurs universités, notamment par le biais des ingénieurs pédagogiques. La question de l'incitation locale a ainsi quasiment systématiquement dérivé sur la question de l'accompagnement mis en place, en général pour souligner un véritable effort de la part des gouvernances des universités pour aider les équipes pédagogiques.

Question 4 - Quelle démarche a été adoptée ? (pour s'informer/se former à l'APC)

Démarche de préparation :

La gouvernance de certains établissements (les VP CFVU, notamment) s'est informée de ce qui se faisait à l'échelle nationale (en prenant contact avec des universités plus engagées dans la mise en place de l'APC), voire à l'étranger (le Québec et la Belgique sont mentionnés) et a parfois nommé des collègues « chargés de projet » pour travailler à la mise en place de l'APC dans les maquettes.

Certains rapportent des **actions de communication** importantes de la part de la gouvernance de leur établissement, avec des

séminaires de préparation ou actions de formation organisés à l'échelle de l'établissement au cours desquels un certain nombre de définitions, d'exemples de situations et des « instructions sémantiques » (utiliser tel type de verbes) ont pu être donnés. Des guides détaillés, infographies et autres documents divers ont également été transmis à une majorité d'équipes. Par ailleurs, certains collègues rapportent un accompagnement fort de la part de leurs cellules d'appui à la pédagogie universitaire. Le fort accompagnement de la gouvernance est pointé de manière à faciliter l'entrée des équipes dans la démarche

APC et à éviter qu'il s'agisse simplement de « maquiller les maquettes » sous un vernis de compétences. Dans la majorité de nos entretiens, **l'importance du rôle joué par les ingénieurs pédagogiques** est soulignée, d'une part parce qu'il s'agit de personnes spécialistes qui ont pu informer et former les équipes à l'APC, mais également parce que cela a permis d'externaliser la formation à l'APC et donc une meilleure gestion des potentiels désaccords à l'intérieur des équipes. Leur soutien semble être indispensable à la bonne mise en place de l'APC.

En revanche, d'autres collègues déplorent le fait **que trop peu de leurs collègues aient pu être formés à l'APC**. Ainsi, malgré les initiatives des gouvernances, certains reconnaissent un manque d'implication des collègues en licence LLCER qui souhaitaient simplement se débarrasser le plus vite possible de cette mission, voire une forte opposition à ce qu'ils considéraient comme une tâche bureaucratique imposée pour « leur dire comment travailler ». Quelques collègues notent cependant que l'attitude des collègues a été différente en LEA, différence qu'ils mettent au compte du caractère plus professionnalisant de la filière. Par ailleurs, les collègues intervenant également en Master MEEF indiquent que le travail effectué dans le cadre de la maquette MEEF, déjà organisée selon l'APC, a pu les aider à mieux cerner les enjeux de la démarche, sans pour autant en faciliter la transposition au niveau de la licence, notamment à l'échelle des enseignements.

Démarche d'intégration :

L'intégration de l'APC dans les maquettes se déploie sur **un continuum allant d'une intégration à minima à une intégration complète**. En effet, si la réflexion a été engagée dans tous les cas, celle-ci a parfois conduit simplement à « mettre des mots sur les compétences » (ce qui a, par exemple, permis de mettre au jour certaines compétences très similaires développées en civilisation et littérature) tout en conservant une maquette considérée comme « classique » dans la mesure où le découpage en compétences semblait artificiel. Cette intégration à minima est aussi

la conséquence d'un discours officiel local invitant à une intégration progressive de l'APC, ce qui a pu encourager une certaine forme de statu quo (« comment est-ce qu'on peut faire pour répondre à la consigne en changeant le moins possible ? »).

À l'autre extrémité du continuum, **l'intégration complète** s'est traduite par la mise en place du e-portfolio et d'une activité intégratrice (projet collectif dans lequel les étudiants doivent mobiliser et mettre en valeur toutes les compétences développées en licence dans un projet de type collectif). L'intérêt du e-portfolio est pointé : il permet un retour réflexif sur les compétences développées sur l'ensemble de la licence, les étudiants étant parfois amenés à auto-évaluer leurs productions, et offre des exemples concrets de ce que l'étudiant est capable de faire, ce qui peut être utile pour postuler à un master ou à un emploi. Tout ceci leur permet également de développer leur confiance en leurs propres capacités. Dans les établissements ayant entrepris une intégration complète de l'APC, il s'agit de répartir les objectifs identifiés pour chaque Unité d'Enseignement (UE) sur les trois années de la licence et dans les différents blocs de compétences (blocs dits « transverses », « disciplinaires » ou encore « intégratifs ») tout en concevant une activité intégratrice (parfois appelée « tâche finale » ou projet) qui ne soit pas uniquement académique, mais plutôt le reflet de ce que les étudiants formés seront capables de produire dans/pour le monde extra-universitaire (l'exemple d'une vidéo humoristique est mentionné).

Malgré l'intégration complète de l'APC (jusque dans l'évaluation par portfolio et activité intégratrice), celle-ci n'est pas toujours considérée comme une transformation complète dans la mesure où les unités d'enseignement étaient parfois déjà conçues de manière similaire. Elle est cependant perçue comme « utile » par une partie des collègues qui y voient un moyen d'explicitier les compétences développées par les étudiants, ce qui peut être pertinent pour aider les étudiants, notamment depuis la mise en place de la plateforme MonMaster.

Question 5 - Quels problèmes ont été rencontrés pour construire l'APC ?

Les collègues interrogés mentionnent quatre types d'obstacles à la mise en place de l'APC en licence LLCER. Tout d'abord, une certaine **résistance au changement** est exprimée par une grande partie des équipes qui ne voient pas l'intérêt du changement demandé et craignent dans cette approche un effacement des connaissances au profit des compétences, souvent difficiles à identifier. Ensuite, de nombreux collègues rapportent **l'inadéquation des documents de travail** mis à leur disposition, tels que les fiches RNCP qu'ils estiment peu lisibles et surtout incompréhensibles pour un étudiant. Ces documents leur paraissent donc inutilisables en l'état, tout comme les exemples qui leur sont fournis, toujours issus de filières très professionnalisantes (IUT, Masters professionnels...) et pour lesquelles l'adoption de l'APC est sans doute plus naturelle. Dans la mesure où il n'y a pas de métier unique auquel prépare la licence LLCER, il s'agit d'une démarche beaucoup plus compliquée à transposer (« comment organiser la maquette par compétences? »). Le troisième type d'obstacles mentionné est **le facteur temps** : certaines équipes rapportent

n'avoir disposé de plus de deux mois pour intégrer l'APC à leur maquette, délai qui leur a été imposé entre l'arrivée des dernières directives et le rendu de la maquette rénovée. De plus, en lien avec le premier type d'obstacles mentionné plus haut, le déploiement de l'approche par compétences sur un temps plus long aurait permis de mûrir la réflexion au sein des équipes et peut-être de convaincre les collègues les plus réticents (une collègue estime ainsi qu'il aurait fallu au moins quatre ans pour travailler sur cette intégration). Enfin, le dernier obstacle mentionné est celui de **l'évaluation**, ce qui suppose que l'ensemble des collègues intervenant dans la licence se mettent d'accord, consensus souvent difficile à atteindre. Le problème est d'autant plus aigu lorsqu'il s'agit d'avoir une maquette unique pour toutes les langues d'un même établissement, par exemple. Ce dernier obstacle est également assez emblématique du fait que se réunir au sein d'un département pour discuter de pratiques pédagogiques ne fait pas partie de la culture universitaire locale dans de nombreuses équipes (« on ne parle jamais pédagogie »).

Question 6 - Avez-vous identifié des incompatibilités/difficultés par rapport à l'existant pour organiser la transition ?

La transition, pour l'ensemble des répondants, **a été difficile** car elle a nécessité de repenser la construction des maquettes et de réfléchir en approche programme. Or certains collègues pointent le fait que la réflexion est encore menée par rapport aux cours existants et au maintien des disciplines telles qu'elles existent avant la mise en place de l'APC. L'exemple de **cours construits autour d'objectifs liés aux concours de l'enseignement** est plusieurs fois cité, alors même que seule une petite partie des étudiants se

destinent à cette profession. Ces cours visent l'acquisition de « savoirs abstraits, ultra techniques et exhaustifs », sans que leur capacité à les transférer dans un autre domaine ne soit envisagée ni vérifiée. Or, il faudrait aborder les enseignements pour les traduire en compétences professionnelles. Parfois, le manque de coordination pour concevoir une progression cohérente sur les trois années de licence constitue un obstacle majeur à une construction par étapes des compétences.

Cette *approche-cours* est alors difficilement compatible avec une évaluation par tâche complexe. Par ailleurs, **la question des services** apparaît dans les discours des interviewés puisque la transformation des maquettes implique une offre de cours qui réponde aux nouveaux besoins des étudiants : ces cours doivent alors être repensés, à la fois en matière de contenus et d'approche, et en cohérence avec les autres enseignements.

Le manque de temps alloué à la réflexion a également pesé sur la capacité des équipes à

s'approprier le modèle et à conduire la transformation.

Le choix opéré dans certaines universités pour expérimenter l'APC et opérer cette acculturation nécessaire, a été de concentrer les modifications sur une ou quelques UE, voire sur une année.

Enfin, alors que dans la pureté des principes, l'APC devrait fonctionner sur un système de validation/non validation, la disparition des notes n'est pas encore considérée comme envisageable dans le système actuel.

Question 7 - Avez-vous identifié des améliorations possibles par rapport à l'existant ?

La première amélioration est **la lisibilité des formations** pour les étudiants qui ont accès explicitement aux connaissances et compétences visées, alors que certaines compétences étaient souvent implicites avant le travail de passage à l'APC. Des collègues parlent **d'objectivation et de verbalisation de certains impensés**. En effet, les échanges permettent d'identifier les contenus et compétences absentes du curriculum tout en repérant les redondances. C'est ainsi un moyen de s'assurer de la **cohérence horizontale, verticale et transversale** de la formation. Un collègue indique que cette cohérence a été relevée et appréciée par les étudiants redoublants qui ont pu comparer les deux formats. En réalisant l'analyse des programmes, certains répondants soulignent qu'ils ont ainsi pris en compte l'évolution du profil des étudiants qui, dans leur très grande majorité, ne se destinent plus à devenir enseignants ou traducteurs. Le passage à l'APC est alors l'occasion de se détacher du formatage des concours d'enseignement et d'intégrer les besoins liés aux nouveaux métiers et aux nouvelles technologies.

Un autre aspect positif est le **projet collectif étudiant**, notamment lorsque la situation intégratrice n'adopte pas un format purement académique. Celle-ci permet de faire émerger

les « talents insoupçonnés » des étudiants : certains ont monté une pièce de théâtre, créé un site Web, conçu des émissions de radio, etc. Ces activités leur ont permis d'exploiter et de mettre en avant leurs compétences de communication écrite ou orale, de recherche, d'interculturalité mais également des compétences numériques, de graphisme...

La rédaction du (e)portfolio leur donne aussi l'occasion de mieux maîtriser le vocabulaire lié aux compétences acquises (ex : compétences rédactionnelles) et de les présenter de manière explicite et claire.

Au niveau des équipes qui ont réussi la mise en place de l'APC, **la dimension collective de l'approche et de la réflexion pédagogique** est considérée comme positive. Plusieurs exemples de complémentarités entre EC au sein d'une UE ont été évoqués. Par exemple, une UE regroupant un EC de littérature, un EC de phonétique et un EC de langue orale va être l'occasion de travailler l'acquisition du rythme et notamment la valeur communicative de la prosodie et l'analyse du rythme dans la littérature ou la poésie. Celle-ci sert de point d'entrée à l'analyse littéraire, et le travail avec les lecteurs permet de renforcer les compétences orales liées à la scansion, la déclamation ou le jeu théâtral.

Question 8 - La compétence en langue

Bien qu'il n'ait pas été prévu d'inclure ce sujet dans notre trame d'entretien, la question de la compétence en langue anglaise a été abordée par certains de nos interlocuteurs. On aurait pu s'attendre en effet à ce que l'APC permette de mettre au premier plan la question de la compétence en langue, et de formaliser et expliciter le niveau attendu en fin de L3 LLCER selon l'échelle du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), compétence qui pourrait être valorisée ensuite sur le marché du travail.

Or, **le passage à l'APC ne semble pas nécessairement avoir permis de formaliser ce niveau** : si le niveau C1 semble être assez

communément attendu en fin de licence, pour certains, le sujet n'a pas du tout été mentionné lors du changement de maquettes. Pour d'autres, un niveau B2 a pu être inscrit pour certaines compétences de la maquette (par exemple, « communiquer dans une langue standard B2 ») mais sans entrer davantage dans le détail, ni spécifier les différentes compétences langagières nécessaires à la maîtrise de la langue anglaise (à l'écrit comme à l'oral, en compréhension, en production, en interaction et en médiation). Enfin, d'autres interlocuteurs indiquent que le sujet a pu faire l'objet de discussions, sans pour autant aboutir à une mention explicite d'un niveau attendu en fin de L3.

7. EN CONCLUSION

Le bilan que nous pouvons faire de ces entretiens est le fait que les changements opérés, parfois douloureusement, mènent à des améliorations, dont la synthèse se traduit en un mot : le sens. En effet, c'est le terme le plus souvent utilisé par les répondants. Ils parlent de davantage de sens pour les étudiants qui comprennent mieux ce qu'ils font et pourquoi ils font ce qu'ils font. Ils pourront ainsi mieux valoriser leurs acquis.

L'approche par compétences permet ainsi d'interroger :

- Le pourquoi d'une formation, d'une UE ou des contenus dispensés dans une UE (pourquoi enseigner le groupe nominal, par exemple).
- Pour les licences LLCER en particulier, le rapport licence / concours (une formation qui s'appuie historiquement sur les épreuves du concours alors que de fait, peu d'étudiants se dirigent actuellement vers ceux-ci en Master). Ainsi, l'APC bouscule la représentation traditionnelle des débouchés en licence LLCER et invite à s'interroger sur l'enseignement comme débouché par défaut.

Les points d'amélioration

Dans le détail, les points d'amélioration relevés par les répondants sont les suivants :

- L'approche-programme permet plus de cohérence dans la formation et la réorganisation des UE garantit une meilleure progression.
- Elle permet d'éviter qu'un format de cours ne se répète du S1 au S6, à l'identique (pour les cours de traduction notamment).
- Les évaluations par UE et la mise en place de situations intégratrices sont l'occasion de réduire le nombre d'évaluations.
- La mise en place de l'APC permet d'adopter une approche collective de la formation.
- L'alignement pédagogique s'avère plus solide.
- L'APC permet une prise en compte du profil des étudiants grâce à la mise en place de parcours plus individualisés.
- Les étudiants ont une meilleure compréhension de leur parcours grâce à la présentation explicite des compétences à acquérir et à l'exploitation d'un (e)portfolio.

- Les talents des étudiants sont mieux valorisés grâce, par exemple, aux situations intégratrices.
- L'APC permet, à terme, une meilleure lisibilité et une meilleure valorisation des formations.

Les recherches et les entretiens que nous avons menés ont également permis de mettre en lumière les difficultés auxquelles ont été confrontées les équipes pédagogiques.

Difficultés avant et durant la préparation

- La préparation au passage à l'APC est un processus long qui se prépare sur au moins deux années, voire davantage. Les mises en œuvre à marche forcée sont délétères. Pour un passage complet à l'APC, plusieurs répondants ont indiqué que la mise en œuvre s'était faite sur deux contrats.
- La conception du référentiel de compétences, et tout particulièrement l'identification des compétences, est un processus exigeant qui représente une véritable acculturation pour les équipes pédagogiques. Il exige de sortir du modèle des concours de l'enseignement et de se détacher d'une approche-cours. Cette étape est susceptible de créer des tensions au sein des équipes.
- L'acculturation passe par une familiarisation avec les principes et la terminologie liés à l'APC.

Difficultés après la mise en place

Certains collègues précisent qu'ils doivent gérer les incohérences liées à un système toujours hybride, à savoir mettre des notes sur des compétences. Par ailleurs, la transformation des maquettes pédagogiques induit un gros travail administratif que toutes les universités n'ont pas anticipé. Des retards dans la formalisation et le codage des maquettes sont alors à déplorer.

Par ailleurs, il nous a semblé intéressant de synthétiser les conditions d'un passage réussi

à l'APC en nous appuyant sur les expériences partagées par les collègues qui ont bien voulu répondre à nos questions.

Les conditions de réussite de la mise en place de l'APC

- Préparer suffisamment à l'avance (minimum deux ans). Cette préparation concerne bien sûr les enseignants et les équipes administratives.
- Identifier et communiquer clairement sur les objectifs et les motivations pour l'institution et pour les équipes. Il s'agit d'expliquer dans quelle mesure l'APC peut être bénéfique (apporter du sens à la démarche plutôt qu'imposer celle-ci).
- Bénéficier d'un accompagnement institutionnel. Celui-ci s'avère absolument indispensable et doit notamment s'appuyer sur des ingénieurs pédagogiques et/ou des chargés de mission car ils
 - sont formés,
 - apportent un regard extérieur,
 - demandent des explications et aident à formuler les compétences,
 - canalisent les désaccords/les difficultés.
- Imaginer une nouvelle maquette (ne pas chercher à faire entrer l'ancienne maquette dans la nouvelle).
- Harmoniser, au sein de l'UFR, ce qui est harmonisable (notamment entre les différents départements de langue).
- S'appuyer sur l'expérience des autres composantes ou universités.

Au-delà des difficultés de mise en place de l'APC, il peut subsister la crainte pour les équipes pédagogiques que les connaissances, essentielles à la formation d'une culture et d'un esprit critique, passent au second plan, remettant en question l'une des missions fondamentales de l'université, à savoir « la diffusion de la culture humaniste » inscrite au Code de l'éducation³³. Nos entre-

³³ https://www.legifrance.gouv.fr/codes/section_lc/LEGITEXT000006071191/LEGISCTA000006166563/

tiens, cependant, tendent plutôt à montrer que ces inquiétudes se dissipent une fois l'APC mise en place, les connaissances demeurant le socle des compétences.

Pour finir, il nous semble intéressant d'examiner ce qui se pratique outre-Manche au regard d'un récent rapport du *Higher Education Policy Institute* (HEPI, 2023), organisme indépendant créé en 2002 visant à débattre des politiques de l'enseignement supérieur britannique en se fondant sur des éléments tangibles. Ce rapport, intitulé *The Humanities in the UK Today: What's Going On?*, pose la question suivante : « *What continues to make the Humanities so meaningful in the UK today?* » (HEPI, 2023, p. 7). Il s'intéresse ainsi au devenir des étudiants en sciences humaines et sociales (SHS) au Royaume-Uni et tire plusieurs conclusions qui nous semblent particulièrement pertinentes pour clore cette contribution.

En effet, s'il est admis que le Royaume-Uni permet à ses diplômés de poursuivre des carrières plus éloignées de la discipline de spécialité de leur diplôme que cela n'est le cas en France, cela est vraisemblablement dû à une meilleure reconnaissance des compétences développées dans leurs formations. Ainsi, le HEPI indique tout d'abord que seuls 14% des employeurs britanniques font de la spécialité du diplôme un critère de recrutement, la plupart des employeurs considérant

que le niveau de sortie du diplôme importe beaucoup plus que la spécialité. Par conséquent, le nombre d'étudiants se spécialisant en SHS pointe le fait qu'ils tendent à choisir de s'engager dans des formations qui ne les prédestinent pas à une carrière en particulier mais qui leur permettent plutôt de développer des compétences recherchées par de nombreuses professions (dont ils n'ont souvent pas conscience de l'existence au moment de leur inscription) (HEPI, 2023, p. 8). Par ailleurs, il existe une forte corrélation entre les compétences développées dans les filières relevant des SHS et les compétences-clés recherchées par les employeurs britanniques qui préfèrent souvent former eux-mêmes et rapidement leurs nouvelles recrues sur des aspects plus « techniques » (i.e. en lien direct avec la spécialité de la profession) alors que les compétences de fond telles que celles développées dans les formations SHS (« *critical thinking* », « *independent research skills* », « *sophisticated linguistic and textual-information handling* », « *advanced communication skills* », p.8) ne peuvent ni s'improviser, ni être développées en accéléré. À la lecture de ces constats, nous posons la question suivante : cette valorisation des compétences développées dans les formations en SHS ne passe-t-elle pas nécessairement par l'identification de ces compétences, et donc par la mise en place d'une démarche de valorisation des compétences développées, comme l'APC nous y invite ?

BIBLIOGRAPHIE

Anderson-Levitt, K., Bonn ry, S., & Fichtner, S. (2017). Les approches dites « par compétences » comme réformes pédagogiques « voyageuses » - Introduction. *Cahiers de La Recherche Sur l'éducation et Les Savoirs*, 16, 7–26.

Bloom, B. S., Hastings, T., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. MacGraw-Hill.

Bowden, J. A., & Masters, G. N. (1993). *Implications for Higher Education of a Competency-Based Approach to Education and Training*. Department of Employment, Education and Training.

Chauvigné, C., & Coulet, J.-C. (2010). L'approche par compétences : Un nouveau paradigme pour la pédagogique universitaire ? *Revue française de pédagogique. Recherches en éducation*, 172.

Houston. (1985). Competency-based teacher education. In *The International Encyclopedia of Education: Research and Studies*. Husen, Torsten & Postlethwaite, T.Neville (Eds). Pergamon Press.

Higher Education Policy Institute (2023). The Humanities in the UK Today: What's Going On? HEPI Report 159. En ligne <https://www.hepi.ac.uk/2023/03/30/humanities-education-is-a-uk-strength-new-report-shows-it-is-a-mistake-to-set-up-a-humanities-vs-stem-contest/>, consult  le 19 février 2024.

Poumay, M., Tardif, J. et Georges, F. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

Postiaux, N., Bouillard, P., & Romainville, M. (2010). Référentiels de compétences à l'université. *Recherche et formation*, 64, 15–30.

Steiner-Khamsi, G. (Ed.). (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. Teachers College Press.

Steiner-Khamsi, G. (2012). Understanding Policy Borrowing and Lending. Building Comparative Policy Studies. In *World Yearbook of Education 2012: Policy Borrowing and Lending in Education*, pp. 3–17. Routledge.

Sylvestre, E., & Berthiaume, D. (2013). Comment organiser un enseignement dans le cadre d'une approche-programme. In *La pédagogique de l'enseignement supérieur : Repères théoriques et applications pratiques*. Denis Berthiaume et Nicole Rege Colet, pp. 103–118. Peter Lang.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.

ANNEXE

Exemple

Blocs de Compétences et de Connaissances - Université de Lorraine

Compétences visées par la licence LLCER (niveau C1 à C2 en fin de formation)

Compétence 1

Communiquer efficacement à l'oral en anglais et en français dans des situations variées et pour des publics divers

- en développant la correction et la fluidité de l'expression orale ;
- en s'adaptant à la situation de communication et à ses interlocuteurs ;
- en mobilisant les ressources et supports adéquats ;
- en faisant appel à la communication non-verbale adéquate.

Compétence 4

Interagir de façon appropriée dans un contexte international ou multiculturel

- en sachant s'adapter à ses divers interlocuteurs ;
- en prenant du recul par rapport à sa propre langue et sa propre culture.

Compétence 2

Communiquer efficacement à l'écrit en anglais et en français dans des situations variées et pour des publics divers

- en développant les compétences linguistiques écrites nécessaires à ces situations de communication ;
- en s'adaptant à la situation de communication et à ses interlocuteurs ;
- en mobilisant les ressources et supports adéquats ;
- en étant capable de mettre en valeur les informations principales.

Compétence 5

Traduire des documents de natures et longueurs variées de l'anglais vers le français et du français vers l'anglais

- en mobilisant ses connaissances linguistiques et culturelles.
- en sélectionnant les outils et ressources adaptés.

Compétence 3

Rechercher et analyser par une démarche critique des documents ou des interactions culturelles et linguistiques

- en mobilisant des savoirs socioculturels et sociolinguistiques ;
- en étant capable de trouver, de synthétiser, de restituer et d'analyser des documents ou interactions complexes.

Compétences numériques

- Agir et interagir avec les outils numériques hors de la sphère privée
- Rechercher efficacement informations et ressources en ligne
- Produire un document numérique de qualité
- Organiser et traiter des données
- Gérer son environnement numérique local et distant
- Être acteur du Web

|| CONCLUSION

Les enquêtes présentées dans les trois chapitres de ce volume nous semblent fournir des données précieuses car elles permettent à la fois de compléter les rapports officiels et données ministérielles, lorsqu'elles existent, tout en s'intéressant aux spécificités des études anglophones. L'année universitaire 2023-2024 a ainsi vu la publication de différents documents officiels faisant écho aux trois thématiques abordées dans ce Livre blanc.

On pourra noter tout d'abord que, si les vacataires n'apparaissent pas dans les statistiques des personnels de l'ESR³⁴ (contrairement aux contractuels), l'estimation officielle du nombre d'heures qu'ils effectuent n'est disponible que depuis 2022. Il se trouve par ailleurs que la publication du chapitre sur les vacataires coïncide avec la parution d'une note du collectif Nos services publics d'avril 2024 intitulée « L'explosion du recours aux vacataires ou l'ubérisation de l'enseignement supérieur³⁵ » dans laquelle on ne sera pas surpris d'apprendre que le recours aux vacataires s'est tant banalisé ces dernières années (avec, notamment, une augmentation de leur proportion de près de 30% dans les sept dernières années) qu'ils représentent à l'heure actuelle plus de 60% des effectifs enseignants et qu'ils assurent par conséquent près d'un quart des heures d'enseignement dispensées dans l'ESR. Au-delà de ce constat, la note du collectif pointe un certain nombre d'éléments qui ressortent également des réponses apportées aux deux enquêtes par questionnaires que nous avons soumises aux anglicistes : invisibilisation de la situation et du travail des

vacataires, complexité des démarches administratives conduisant à des retards systématiques de paiement des vacances effectuées, interventions essentiellement en premier cycle...

S'agissant du chapitre sur l'innovation pédagogique en études anglophones, il intervient dans un contexte faisant suite à la pandémie de COVID-19 qui a conduit les enseignants et enseignants-chercheurs de l'ESR à explorer de nouvelles modalités d'enseignement et pratiques pédagogiques, dont certaines peuvent sans doute être considérées comme s'éloignant des sentiers battus. Ces pratiques ont parfois pu donner lieu à des publications³⁶ qui permettent de documenter les adaptations mises en place dans ce contexte particulier et parfois (mais non systématiquement) leurs effets sur les apprentissages. Plus largement et au-delà du contexte particulier de la pandémie, la publication du chapitre sur l'innovation pédagogique en études anglophones coïncide avec la parution d'un rapport de l'IGESR sur « L'organisation de la première année des formations supérieures³⁷ » du 15 juillet 2024 dont une partie s'intéresse aux pratiques pédagogiques à l'université. Pour faire le lien avec le chapitre sur les vacataires également, on peut noter que les auteurs du rapport indiquent que la réussite en licence passe par une meilleure « proximité pédagogique » entre enseignants et étudiants, ce qui les conduit à prôner la diminution du nombre de vacataires intervenant en première année de licence, en particulier dans les filières relevant des SHS. Par ailleurs, de manière générale et malgré une plus grande sensibilité aux

³⁴ voir, par exemple, les données ministérielles concernant l'année 2021-2022 : https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/EESR16_ES_04/les_personnels_enseignants_de_l_enseignement_superieur_public_sous_tutelle_du_mesr/#ILL_EESR16_ES_04_01a

³⁵ note disponible en ligne : <https://nosservicespublics.fr/vacataires>

³⁶ voir, par exemple, le numéro spécial de la revue *ASp* consacré aux « Cours LANSAD à distance en situation de crise » (<https://journals.openedition.org/asp/6401>) ou encore le numéro spécial de la *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire* sur « Le numérique en pédagogie universitaire au temps de la COVID-19 » (<https://www.erudit.org/fr/revues/ritpu/2021-v18-n1-ritpu06306/>)

³⁷ rapport disponible en ligne : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/l-organisation-de-la-premiere-annee-des-formations-superieures-96815>

questions pédagogiques que par le passé, les auteurs notent que les enseignants et enseignants-chercheurs sont encore trop rarement réellement engagés dans une réflexion permettant d'analyser et de faire évoluer leurs pratiques pédagogiques (ce qui fait écho aux propos de certains collègues ayant participé aux entretiens pour le chapitre sur l'approche par compétences et rapportant qu'au sein des équipes d'enseignants, « on ne parle jamais pédagogie ») et qu'ils se saisissent donc très timidement des dispositifs visant à encourager une telle réflexion (participation aux formations proposées par les services d'innovation pédagogique des universités, recours aux congés pour projets pédagogiques, notamment). Ces constats sont, selon les auteurs du rapport, à mettre au compte du poids plus important des activités de recherche dans le recrutement et la carrière des enseignants-chercheurs, les questions pédagogiques restant dès lors secondaires. Deux recommandations formulées par les auteurs du rapport visent donc à encourager les enseignants et enseignants-chercheurs à mettre les questions pédagogiques au cœur de leur activité et de leur réflexion : la création d'une « Habilitation à diriger des formations » pour l'accès au corps de Professeur des Universités dont l'objectif serait de reconnaître et de promouvoir l'investissement dans la formation et la pédagogie, faisant ainsi de l'expertise en matière de formation une autre voie d'accès au Professorat (en parallèle à celle de l'Habilitation à Diriger des Recherches - HDR), et la généralisation et la systématisation de l'évaluation des enseignements par les étudiants (plutôt que l'évaluation de la formation dans son ensemble, déjà souvent pratiquée par les universités).

Notons enfin que ce même rapport aborde aussi la question de la mise en place de l'approche par compétences (APC) en licence, et qu'il formule ainsi certaines remarques qui font écho aux conclusions tirées dans le chapitre du Livre blanc s'intéressant à l'approche par

compétences en licence LLCER anglais. Ainsi, les auteurs du rapport notent tout d'abord que les auditions qu'ils ont menées n'ont pas vraiment révélé d'opposition forte à l'APC mais ont plutôt fait émerger la crainte d'une dérive utilitariste de l'APC, pouvant même conduire à la remise en cause des missions de l'université, ainsi que le décalage perçu entre la notion de compétence, particulièrement adaptée aux formations professionnalisantes, et le contexte particulier de la licence générale. Les auteurs mettent par ailleurs en avant le caractère chronophage d'un passage à l'APC et prônent le renforcement de l'accompagnement des équipes pédagogiques dans sa mise en œuvre, deux points également notés dans le chapitre. Un autre document officiel mérite d'être mentionné ici, à savoir un guide pratique publié par la DGESIP en juin 2024 intitulé « Articuler le RNCP à une approche par compétences »³⁸ dont l'objectif est de proposer plusieurs manières d'articuler ces deux approches du concept de compétence (RNCP et APC). En effet, on y apprend de source officielle que « les compétences telles que décrites dans l'APC ne sont pas équivalentes à celles décrites dans les fiches RNCP » (p.19) et qu'il « est toutefois possible d'articuler ces approches entre elles » (p.19). La DGESIP appelle ainsi à plus de souplesse et de pragmatisme dans la mise en œuvre de l'APC, avec notamment l'élaboration de maquettes « hybrides », ce que les équipes locales se sont bien entendu efforcées de faire avant la publication de ce guide qui intervient tardivement pour de nombreux collègues déjà au travail depuis fort longtemps. Ces maquettes hybrides, intégrant à la fois compétences et savoirs, ne sont pas exclusivement fondées sur le modèle des compétences « métier » (cf. fiches RNCP) et émergent, dans le chapitre de ce Tome 3, comme un compromis acceptable auquel les anglicistes ont parfois recours. Notons enfin que l'année 2024 marque également la fin d'un travail d'ampleur sur la refonte des fiches RNCP existantes pour les licences et masters LLCER anglais, fiches

³⁸ <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/guide-RNCP-2024>

en cours d'inscription au RNCP au moment où nous écrivons ces lignes. Ces nouvelles fiches pourront servir de guide pour le développement de référentiels de compétences plus spécifiques à nos diverses formations, sachant que l'APC deviendra un critère d'accreditation des formations par le HCERES à compter de la vague E (2024-2025), sans que cet élément ne soit pour autant « bloquant »³⁹.

Au terme du travail sur ce Tome 3 du Livre blanc de la formation en études anglophones, à quelles nouvelles thématiques d'actualité relatives aux enjeux de formation la communauté des anglicistes gagnerait-elle à s'intéresser ? Nous esquissons ici quelques pistes qui pourraient constituer de nouveaux dossiers dont pourrait se saisir la Commission Formations de la SAES dans les mois à venir. Tout d'abord, la nouvelle réforme de la formation et du recrutement des enseignants du second degré, bien que provisoirement abandonnée (ou mise en pause), suscite de nombreuses inquiétudes qui vont bien au-delà de la méthode employée par les tutelles pour un passage en force fort heureusement avorté. Il conviendrait sans doute de faire, à notre échelle, ce que les Ministères s'obstinent à ne pas faire, à savoir adopter une démarche scientifique pour tenter de mesurer les effets de la précédente réforme sur la formation et le recrutement des enseignants d'anglais aujourd'hui avant même d'envisager une nouvelle réforme. Par ailleurs, et en lien avec le travail sur l'innovation pédagogique présenté plus haut, la formation des enseignants et enseignants-chercheurs (aux questions pédagogiques, notamment) lors de leur recrutement dans l'enseignement supérieur, bien

que systématisée pour les nouveaux MCF par l'octroi d'heures de service consacrées à leur propre formation, reste encore très inégale et parfois considérée comme peu utile. Il conviendrait donc sans doute de dresser un état des lieux de la formation des anglicistes néo-recrutés dans l'enseignement supérieur qui permettrait d'identifier un certain nombre de « bonnes pratiques » à essayer plus largement. D'autre part, l'internationalisation des formations non linguistiques de l'enseignement supérieur (qui revient souvent à une « anglicisation » de ces formations, l'anglais étant clairement la langue la plus souvent utilisée pour proposer des contenus de formation en langue étrangère), bien que de plus en plus courante, pose la question de la formation des enseignants assurant de tels enseignements (formation en anglais et formation pédagogique). Si la recherche publiée sur la question commence à être conséquente, les dispositifs de formation en France auxquels participeraient les anglicistes du supérieur restent confidentiels à ce jour⁴⁰, ce qui montre qu'il s'agit-là d'une question dont la Commission Formations pourrait se saisir à l'avenir. Enfin, la question des conditions d'exercice du métier d'enseignant(-chercheur) dans l'enseignement supérieur est un dossier sur lequel la CF a déjà travaillé (voir le Tome 1 du Livre blanc publié en 2018⁴¹) et un chantier qu'elle aura à cœur de réinvestir de manière à mettre en évidence les éventuelles évolutions récentes du métier. Dans la mesure où enseignement et recherche sont au cœur de notre activité professionnelle, un travail collaboratif avec la Commission Recherche de la SAES est déjà engagé sur la question.

³⁹ voir à ce propos la dépêche AEF suivante : <https://www.aefinfo.fr/depeche/709687-comment-le-hceres-evalue-la-mise-en-oeuvre-de-l-approche-par-competences-dans-les-etablissements-lynee-franije#>

⁴⁰ L'Université de Bordeaux, pionnière en la matière grâce à son projet « Défi international », nous semble être une exception notable : <https://langues.u-bordeaux.fr/Sciences-de-l-Homme-et-sante/Defi-international>

⁴¹ <https://saesfrance.org/wp-content/uploads/2018/03/Livre-blanc-formation-180318.pdf>



SOCIÉTÉ DES ANGLICISTES
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

Création graphique et mise en page : Aude Coquin - cograph.eu