



Quelle reconnaissance de l'engagement pédagogique ?^(*)

→ Dossier coordonné par Nathalie Lebrun, secrétaire nationale, Isabelle Luciani, membre de la Commission administrative

Sous couvert d'autonomie des universités, le ministère entend reconnaître l'engagement pédagogique par des primes au mérite. Cette extension du régime indemnitaire conduira, à fonctions et engagements identiques, à la gratification de 20 % des collègues par des primes non statutaires aux montants très inégaux. Elle participe d'une transformation de notre métier pilotée par les réformes. Fondée sur la concurrence, la prime est d'abord un instrument de management. Les critères d'évaluation pour y prétendre devront être intériorisés comme les seules « bonnes pratiques » : les évaluateurs s'assimileront à des supérieurs hiérarchiques ; les performances, corrélées aux « identités de site », deviendront les finalités de nos enseignements. Ces dispositifs d'évaluation créeront des enseignants qui ne chercheront presque plus et des chercheurs qui n'enseigneront plus guère sauf dans des niches « d'excellence ». Les libertés académiques sont ici réduites à néant, jusque dans l'injonction de normalisation pédagogique survalorisant les pédagogies dites actives, hybrides et distancielles, supports à moindres frais, avec les primes et les heures complémentaires, de la mise en œuvre de la loi ORE.

Le SNESUP-FSU exige : des recrutements et des congés de formation en quantité nécessaire pour améliorer les conditions d'encadrement ; une diminution des obligations de service (125 heqTD pour les EC et 250 heqTD pour les PRAG-PRCE) ; plus de promotions ; un référentiel national des tâches financé par l'État, qui prenne en compte toutes nos missions légitimes ; la revalorisation du salaire et de la prime statutaire. Aux primes non statutaires inégalitaires et injustes, nous opposons la reconnaissance collective nécessaire des équipes pédagogiques, piliers de nos formations.

(*) Les articles proposés ici sont la synthèse d'un dossier plus étoffé disponible sur : www.snesup.fr/rubrique/revalorisation-de-la-mission-de-formation.

Mieux reconnaître l'engagement dans la mission de formation

→ par Hervé Christofol, secrétaire général,
Christine Chojnacki, élue CNU, 15^e section

Dans le but de mettre en place ses réformes, le ministère a incité les établissements à proposer des dispositifs qui se résument à des primes brandies comme moyen d'une valorisation à la fois symbolique et salariale, au lieu d'un relèvement du traitement indiciaire pour toutes et tous.

Lors de la présentation du projet de loi orientation et réussite des étudiants (ORE) au Sénat, le 7 février 2018, la ministre de l'Enseignement supérieur, Frédérique Vidal, a parlé du « *devoir de mieux prendre en compte les besoins et les attentes singulières de nos bacheliers* ».

Il s'ensuit l'incitation faite aux établissements de proposer des dispositifs de remédiation censés être financés par le plan Étudiants. Dans des établissements exsangues en personnels du fait de la destruction d'emplois pour tenter d'enrayer la hausse mécanique d'une masse salariale qui ne garantit même pas les progressions de carrière, et répond encore moins à la poussée démographique des bacheliers du fait de maigres subventions, le recours aux primes au mérite est à nouveau brandi comme carotte.

Des contextes divers et une intensification de la charge de travail

Comment évaluer l'engagement pédagogique indépendamment du contexte d'exercice des collègues quand les taux d'encadrement varient de deux étudiants par enseignant en école d'ingénieurs à plus de vingt dans les universités ? Reconnaître l'engagement pédagogique, c'est reconnaître les inégalités des conditions d'exercice du métier d'enseignant et mener une politique qui tende à les réduire plutôt que de promouvoir une pseudo-excellence qui ne fait que les aggraver. N'est-ce pas symptomatique que les seuls établissements qui ont expérimenté une prime au mérite sont ceux

qui ont émarginé aux fonds des IDEX ? Ces fonds sont redistribués dans les établissements de façon opaque et au bénéfice de 0,3 % à 1 % des enseignants titulaires... Le mérite local est très relatif et est source d'exclusion.

Conformément aux règles du nouveau management public (NMP)^(*), pour reconnaître nos missions de formation, les propositions de la ministre se résument à la création d'une nouvelle prime (prime d'engagement pédagogique et de formation – PEPF) et d'un nouveau congé (congé de ressourcement et de reconnaissance pédagogique – C2RP), censés être le pendant de la PEDR et du CRCT.

Une PEPF pour 20 % du corps ?

Ainsi, comme pour la mission de recherche, revaloriser la mission de formation se traduirait par la stigmatisation de 80 % des collègues pour ne reconnaître que ceux qui auraient :

- participé à un nouveau cursus à l'université (NCU) du PIA3 ou à un Idefi du PIA2 (qui sont pourtant des projets collectifs) ;
 - publié sur la didactique de leur discipline (à partir en général de projets de recherche collectifs...)
 - conçu des *serious games*, des pédagogies hybrides ou des formations en ligne qui s'élaborent collectivement ;
 - été invités à enseigner à l'étranger ;
 - des responsabilités pédagogiques ou administratives potentiellement déjà prises en compte dans le référentiel d'équivalence des tâches et qui dans les faits ne sont pas accessibles à tous ;
 - été engagés dans les dispositifs de remédiation prévue par la loi ORE ;
 - une activité réflexive sur leur mission de formation, démarche féconde, à la condition que tous en aient les moyens et le temps, dans des conditions de travail aujourd'hui très lourdes et inégalitaires.
- Quid d'un enseignant qui fait simplement son travail, c'est-à-dire transmettre des

connaissances, stimuler l'esprit critique et le goût du savoir voire de la recherche et du questionnement ? Un enseignant qui, comme chacun d'entre nous en a connu, nous a fait aimer une discipline et nous a donné

l'envie de faire notre métier. Celui-là ne mériterait pas d'être reconnu et, comme la majorité d'entre nous, serait condamné à perdre cette année encore 2 % de salaire pour non-revalorisation du point d'indice et à faire des heures complémentaires payées au niveau du smic.

Enseigner ne doit pas se réduire à une liste d'indicateurs ou d'activités comme le propose le ministère.

Un nombre de C2RP largement insuffisant

Les collègues ne pourront prétendre à un C2RP qu'une fois dans leur carrière (six mois à mi-temps). Ce dispositif, certes intéressant, ne répond donc pas au besoin de faire évoluer nos contenus d'enseignement et pédagogies, en particulier tous les cinq à sept ans lors des nouvelles accréditations ou lors d'évolutions majeures des savoirs ou des formations. Aussi, pour mener à bien la mission d'enseignement, au même niveau que celle de la recherche, le SNESUP-FSU revendique un nombre de C2RP beaucoup plus important et une baisse des obligations statutaires de service (125 heqTD pour les EC, 250 heqTD pour les PRAG et PRCE).

Enseigner ne doit pas se réduire à une liste d'indicateurs ou d'activités comme le propose le ministère. Le SNESUP-FSU a des propositions concrètes et immédiates pour reconnaître l'investissement dans la mission de formation. Elles ont été formulées dans un rapport transmis au ministère dans le cadre de la concertation qui a eu lieu en décembre 2018, rapport disponible en ligne : www.snesup.fr/rubrique/revalorisation-de-la-mission-de-formation. ●

(*) Cf. Evelyne Bechtold-Rognon, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ? En finir avec le nouveau management public*, Éd. de l'Atelier, 2018.



Il s'agit avant tout de transmettre des connaissances, de stimuler l'esprit critique...

© Shutterstock

Investissement pédagogique : valoriser le collectif et non l'individualisme⁽¹⁾

→ par Thierry Gobert, élu CNU, 7^e section

De quoi parlons-nous lorsqu'il est question de reconnaissance de l'investissement pédagogique ? Si cette reconnaissance peut sembler souhaitable, sa mise en œuvre risque d'être complexe car elle suppose une évaluation. Comment en identifier des critères, appréhender la diversité des situations et anticiper les satisfactions qu'apporteront (ou non) les solutions envisagées ?



Contexte

La concertation mise en place par la ministre F. Vidal sur la « reconnaissance de la mission de formation » (2018) élargit le périmètre des acteurs au-delà des enseignants-chercheurs (EC) et des enseignants, car des Biatss et des ITRF effectuent des enseignements ou en gèrent. Si une mesure est mise en place, elle pourrait donc toucher toutes les catégories de personnels malgré l'hétérogénéité des statuts.

Une reconnaissance de l'investissement pédagogique existe déjà chez les EC qui est statutairement équivalente à 50 % du temps de travail même si dans les faits, la recherche est davantage considérée lors des promotions. Selon les équations personnelles, certains ont délaissé la recherche, d'autres l'enseignement, une majorité valorise la synergie entre les deux.

Le métier a changé

Après onze ans de LRU et l'installation d'un « marché de l'éducation » (Delamotte, 1998), le contexte est devenu concurrentiel (Zeller, 2015). Appels à projets et autres responsabilités remplissent les plannings. Le ministère a donc intégré ces tâches dans un document, « Repères... », qui « recensera tout ce qui fait le métier » (Lalle, 2018). Le principe destiné à en « montrer et valoriser les multiples facettes » pourrait être heureux. Il permettrait d'étayer certaines carrières atypiques et de communiquer sur une richesse de compétences

insoupçonnée. Mais, présenté sous la forme d'un listing, il est susceptible de donner naissance à un inventaire à la Prévert de cases à cocher – ou pas. Ce référentiel des compétences qui ne dit pas son nom, et auquel s'oppose le SNE-SUP-FSU⁽²⁾, ne peut servir d'appui à la constitution de dossiers de promotion, de demandes de primes ou d'estimation de l'investissement pédagogique.

Évaluation des enseignements obligatoire

Selon les arrêtés des 23 et 24 avril 2005, l'évaluation des enseignements est obligatoire. Dans le monde anglo-saxon, la pratique est généralisée. En France, elle s'étend car elle permettrait un gain potentiel de motivation, le suivi de la qualité de « l'expérience étudiante » (Sarabeth, 2017), un retour critique permettant de s'améliorer. L'évaluation peut aussi être une fausse

bonne idée quand elle se trompe d'objectif ou qu'elle est mal réalisée. Par exemple, l'apprenant, systématiquement sollicité et en attente de compétences, est placé en situation de « client exigeant » (Gobert, 2018). S'il prend l'évaluation au sérieux, il agira selon ses attentes et ses capacités. Cela constitue « une source d'anxiété pour le corps professoral » (Hodges et Stanton, 2007) car les difficultés méthodologiques l'emportent sur le résultat. Trop de facteurs humains et de biais interfèrent. Par ailleurs, ajouter une évaluation individuelle sur l'investissement pédagogique, alors que « beaucoup d'études concluent [...] à une accumulation des tâches qui donne le sentiment de ne plus maîtriser l'organisation du temps de travail » (Bertrand, 2014), est sensible. Il a donc été proposé « d'accorder du temps plutôt qu'une prime [...] qui pourrait prendre la forme du CRCT » (idem,

2014) que la ministre F. Vidal a qualifié de « sabbatique »⁽³⁾. Pour qui ?

L'universitaire, « élément de base de la production de l'Université » (Côme et Rouet, 2016), est déjà évalué. Or, « on ne naît pas bon enseignant, on le devient. Les EC doivent être soutenus et dotés de ressources suffisantes pour ce rôle ». Aussi, « le travail de groupe ou entre pairs pour préparer, assurer un cours [...] sont quelques propositions de développement professionnel collectif » (Charalampopoulou et Hanna, 2018). Des universités ont mis en place des initiatives comme le « contrat enseignant pédagogie innovante » à Perpignan. La gouvernance,

qui n'a pas confondu innovation pédagogique avec numérique, propose un accompagnement collectif couronné par le prix PEPS 2016. Cette action vitrine du ministère pourrait ne pas rester à l'état de monstration et pénétrer le tissu universitaire pour valoriser

les équipes qui investissent leurs missions d'enseignement.

Reconnaissance de l'investissement pédagogique

La reconnaissance de l'investissement pédagogique est simultanément une demande et une crainte de ses modalités. Elle peut apporter un plus et accompagner l'investissement de chacun en valorisant les équipes – et non les individus – qui se donnent les moyens de mettre l'accent sur une approche qualitative. Celles-là doivent être reconnues. ●

(1) L'article complet est disponible, avec ses sources et bibliographie, aux p. 53-58 du dossier en ligne : www.snesup.fr/rubrique/revalorisation-de-la-mission-de-formation.

(2) www.snesup.fr/article/referentiel-metier-des-enseignants-chercheurs-nouveau-cheval-de-troie-statutaire.

(3) www.enseignementsup-recherche.gouv.fr.

Autonomie d'établissement, liberté académique, engagement pédagogique : quelle équation ?

→ par Christophe Voilliot et Nathalie Lebrun, *secrétaires nationaux*

Si l'autonomie des établissements est censée aller dans le sens du respect des libertés académiques, en permettant aux enseignants d'élaborer des programmes fondés sur les résultats des recherches en éducation, le poids croissant de l'administration au sein des universités vient à l'encontre de ce principe.



Des pressions politiques et économiques de plus en plus fortes.

© Shutterstock

Selon la Recommandation de l'Unesco de 1997, appuyée par la loi de 1984 sur « les principes de tolérance et d'objectivité » en France⁽¹⁾, l'autonomie des établissements abonderait au respect des libertés académiques. Elle permettrait, entre autres, aux enseignants du supérieur d'élaborer des programmes (contenus, méthodes d'enseignement) en se fondant sur les résultats de la recherche en éducation. Mais c'est sans compter sur le poids croissant de l'administration qui s'immisce dans les universités, que ce soit en recherche ou dans les enseignements et pratiques des enseignants, de plus en plus dictés par les pressions politiques et économiques.

Contrôle permanent de l'administration

Les critères avancés par le ministère pour reconnaître l'engagement pédagogique se situent dans cette logique. Le contrôle permanent de l'administration y est prôné. L'attestation par l'administration de l'évaluation des enseignements par les usagers porterait atteinte à l'indépendance des enseignants

de par la jurisprudence administrative⁽²⁾. On doit aussi s'interroger sur la compatibilité de ce principe avec l'obligation de communiquer à une autorité supposée hiérarchique les méthodes pédagogiques employées et les supports d'enseignement en vue de leur évaluation liée à l'« insertion [du] projet [de l'enseignant] dans le projet pédagogique de la ou des composantes, de l'établissement et du site ». Il convient aussi d'être

attentif à ce que les conseils de perfectionnement institués dans la loi du 23 juillet 2013 (article 22) ne servent pas de cheval de Troie à une évaluation individualisée du contenu et des pratiques pédagogiques. La possibilité pour la gouvernance d'avoir accès aux supports d'enseignement et à la fréquentation des interfaces de cours en ligne par les usagers pose également le problème de la propriété des données et de la surveillance des activités pédagogiques par un tiers (voir encadré). Enfin, il faut rappeler que notre statut ne comporte aucune obligation de formation susceptible d'entrer dans le cadre plus général de celle « dans l'intérêt du service » prévue dans le décret du 15 octobre 2007 (article 7) « relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des fonctionnaires de l'État ». Tout dispositif de formation insidieusement contraint par les critères d'évaluation du

dossier pédagogique irait à l'encontre du principe d'indépendance des enseignants, créerait une discrimination dans la reconnaissance pédagogique sans répondre pour autant aux besoins contextualisés des enseignants et des équipes.

Culture de la conformité pour l'individu

Ces critères prônent une culture de la conformité pour l'individu, guidée par les objectifs fixés par l'établissement de plus en plus pilotés par des appels à forte orientation politique. Certains domaines d'enseignement en inadéquation avec l'évolution des schémas directeurs de formation

et les directeurs de labellisation des établissements risquent ainsi de disparaître, obligeant des enseignants à renoncer, plus ou moins, à leur profil de recrutement. Les disciplines et les méthodes pédagogiques vont être contraintes d'évoluer pour répondre exclusivement à ces objectifs (voir encadré *ci-contre*). De plus, demander

l'avis aux directeurs de composantes, aux responsables d'équipes pédagogiques, etc., va forcément instaurer une hiérarchie entre collègues. C'est un véritable changement de notre métier qui est en train de s'opérer à partir de choix politiques. ●

(*) Dossier « Engagement pédagogique et évaluation des activités pédagogiques » du SNESUP-FSU : www.snesup.fr/rubrique/revalorisation-de-la-mission-de-formation ; *Le Snesup*, n° 670-671 (déc. 2018-janv. 2019), p. 18.

Un changement de notre métier est en train de s'opérer sur des choix politiques.

« Learning analytics » : techniques big data en apprentissage

Les *learning analytics* analysent les traces collectées par les plates-formes pédagogiques avec des méthodes de big data. Ils scrutent les activités et les performances des utilisateurs – étudiants et enseignants – pour obtenir des « niveaux d'engagement prodigieux »⁽¹⁾ et soutenir l'expérience d'apprentissage. En 2016, le Conseil national du numérique (CNNum) voyait « un potentiel infini » (Mahjoubi, 2016)⁽²⁾ dans le traitement des « données peu utilisées que détient l'enseignement supérieur » (Ecoter, 2016)⁽³⁾ pour « industrialiser la personnalisation de l'éducation » (Amiel, 2013)⁽⁴⁾. Les plates-formes comme Moodle proposent des ressources en ligne, des emplois du temps, des QCM, des dépôts de travaux, etc. Toutefois, elles imposent de rescanner les contenus – ce qui peut être très positif – au risque de standardisation. Elles peuvent également servir à contrôler l'activité professionnelle et pédagogique des personnels. Enfin, les données pourraient servir au démarchage de clients sur le « marché de l'éducation »⁽⁵⁾.

(1) fr.360learning.com. (2) M. Mahjoubi, « Discours d'ouverture », conférence Big Data, Paris, 7 mars 2016. (3) www.ecoter.org. (4) blog.educpros.fr/antoine-amiel/2013/11/08/knewton-la-big-data-au-service-de-leducation. (5) lesenjeux.univ-grenoble-alpes.fr/2018-supplementB/04.

Survvalorisation des innovations pédagogiques ou les limites du caractère « novateur » de la pédagogie⁽¹⁾

→ par Nathalie Lebrun, secrétaire nationale

Au nom de l'« innovation pédagogique », les méthodes d'enseignement actuelles sont décriées car considérées comme décontextualisées. En transformant en profondeur les finalités éducatives, les nouvelles pratiques modifient la manière d'appréhender les savoirs, qui sont conçus sous forme de compétences sociales.

Du fait de la massification, nous assistons dans nos établissements à une injonction à l'« innovation pédagogique », également affirmée comme critère pour prétendre à la prime d'engagement pédagogique et de formation (PEPF). Cette injonction est utilisée pour décrire les pédagogies actuelles, considérées comme désincarnées et décontextualisées, comme par exemple l'enseignement magistral où l'étudiant ne serait pas actif dans l'apprentissage des savoirs. Or l'étudiant n'y est pas dépourvu d'activités cognitives⁽²⁾ grâce aux discours et gestes de l'enseignant, à sa réflexion (écoute, prise de notes), à l'architecture des savoirs (liens entre les concepts), dimensions importantes dans l'apprentissage.

Le développement de l'initiative personnelle (projet personnel) et la capacité à se conformer aux changements de la société (projet d'insertion sociale), opposés à la logique « didactique » centrée sur les savoirs. Les finalités éducatives changent : l'organisation des formations est guidée par les capacités d'apprentissage occultant l'épistémologie des disciplines ; on passe d'une logique de réduction des problèmes fondée sur les savoirs à une logique de complexification des problèmes liés au monde professionnel où pluri- et interdisciplinarité sont mises en avant ; l'université des savoirs s'efface au profit de savoirs construits dans un contexte (savoirs utilitaristes). C'est ainsi que les échanges de pratiques enseignantes, constatées dans des revues et actes de colloques en pédagogie, sont surtout orientés sur le « comment innover » (action, performance) plutôt que sur le « pourquoi innover » (acquisition et production des savoirs). Les savoirs y sont catégorisés sous forme de compétences sociales (insertion professionnelle). Il n'est pas étonnant que l'innovation pédagogique soit prônée via les appels à projets NCU (voir encadré) dans le cadre de la professionnalisation de la licence.

ment, hypothèse, analyse, réflexion), y compris chez les étudiants qui présentent des lacunes disciplinaires. Les méthodes traditionnelles y contribuent. Toute pédagogie peut être efficace dans un cadre et ne pas l'être dans un autre. L'enseignant doit garder le choix de ses méthodes pédagogiques. Former des jeunes par l'entrée des savoirs, c'est former des citoyens capables de faire évoluer la société, de participer à la progression de leurs connaissances, d'évoluer dans leur métier en faisant progresser l'innovation dans le monde de l'entreprise. ●

▼
L'enseignant doit garder le choix de ses méthodes pédagogiques.
▲



Le distanciel ou l'enseignement hybride, très tendance...

Nouvelles finalités éducatives

L'innovation pédagogique, à l'instar de celle pratiquée aux États-Unis (apprentissage par problème, classe inversée, MOOC, outils numériques, etc.), sert avant tout d'appel pour attirer les meilleurs étudiants, mettant ainsi en concurrence les établissements. Sous vernis d'innovation, l'usage des outils numériques peut être source d'économie en encadrement (engouement pour le distanciel ou l'enseignement hybride). Les pédagogies dites innovantes transforment l'enseignant en accompagnateur des étudiants dans leur construction des savoirs dans une optique de professionnalisation. Ce qui y est visé, c'est l'agir (échanges, exécution de tâches, produc-

Diversifier les méthodes pédagogiques

Afin de contribuer à une éducation universelle et émancipatrice, il est important de diversifier les méthodes pédagogiques et d'avoir conscience de leurs limites. Mettre les étudiants en action est bénéfique pour acquérir les savoir-faire et savoir-être. En revanche, cela ne suffit pas pour acquérir et construire des savoirs où l'engagement cognitif prime (questionne-

(1) Cf. article détaillé sur : www.snesup.fr/rubrique/revalorisation-de-la-mission-de-formation.

(2) A. Bruter, « Le cours magistral comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 120, 2008, p. 5-32.

Dream-U : appel à projets NCU

Dans le cadre des nouveaux cursus à l'université (NCU), Dream-U (Dessine ton parcours vers la réussite, à Aix-Marseille Université – AMU) doit transformer en dix ans l'architecture des formations (parcours individualisés, mutualisation, valorisation des secteurs identitaires d'AMU) et développer des pédagogies innovantes, l'hybridation, le distanciel, l'*adaptive learning*... Un label Hybride Qualité sera fondé sur la mesure statistique des pratiques des apprenants et leur évaluation de ces unités d'enseignement. L'approche par compétences devient l'élément structurant de la nouvelle offre, qui utilisera notamment la plateforme Skilvioo. Ces mutations seront encouragées/enjointes par plusieurs dispositifs : formations, décharges accordées pour la production des supports numériques (audio, vidéo, logiciels d'apprentissage des langues débouchant sur des certifications), heures complémentaires et... primes.

L'évaluation pédagogique dans les universités anglo-américaines : la confusion des sentiments^(*)

→ par Isabelle Luciani,
membre de la Commission administrative

Lever managérial et outil de concurrence et de *benchmarking*, l'évaluation de l'enseignement dans les universités anglo-américaines repose sur une approche multifactorielle ambiguë, masquant dans des dispositifs de formation séduisants des évaluations sommatives brutales.

Qu'est-ce que l'évaluation permanente ?

Depuis les années 1980, le New Public Management complexifie et systématise les évaluations sommatives visant la performance. L'évaluation par les étudiants domine mais l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs progressent, supposées pondérer les questionnaires étudiants (Gormally et al., 2014) et s'appuyer sur le *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL) porté par Ernest Boyer, qui redéfinit le métier d'universitaire par quatre *scholarships* possibles : découverte des connaissances, intégration, application, enseignement.

Le *Peer Review of Teaching*, outre l'analyse des matériaux et innovations pédagogiques, mobilise les observations en classe (*peer observation*). Formatifs ou sommatifs, inopinés ou programmés, leurs protocoles encore variables convergent vers la rétroaction gestionnaire et l'élargissement des observateurs (étudiants, administration, conseillers pédagogiques).

De même, les supports d'auto-évaluation – conférences, publications, portfolios – se revendiquent d'une réflexivité volontaire pour servir une injonction administrative. Le Center for Teaching de l'université de Virginie défend ainsi la vocation personnelle du portfolio, cependant utilisé chaque année pour la négociation individuelle des salaires. Nombreux sur son

site sont les portfolios peu soucieux de réflexivité, au profit de la mise en ligne des évaluations étudiantes ou des prix de « professeur de l'année ».

La machinerie de l'évaluation : des faux-semblants au tournant managérial

Les primes, présentées comme la reconnaissance de cette excellence normée, apparaissent désormais clairement comme une roue de secours face aux compressions et inversions salariales. Les personnels demandent aujourd'hui une élévation générale des salaires, comme en atteste en 2017 un rapport

du College at Brockport, collège sélectif de la State University of New York. Il apparaît aussi que la mutualisation du sommatif et du formatif freine l'amélioration pédagogique (rapport de la Canterbury Christ Church University), limite les expérimentations (rapport du College at Brockport) et pénalise certaines disciplines, par exemple lors des mesures de « satisfaction ». Les rétroactions négatives (Gormally et al.) renforcent l'anxiété de ces lourds dispositifs : Takoma ou Toronto envisagent une auto-évaluation hebdomadaire, Austin des observations inopinées. British Columbia demande

aux départements de solliciter un pair mentor, un pair évaluateur, des examinateurs indépendants pour les contextes, un examinateur externe pour rédiger le rapport à partir d'une approche collégiale... À Toronto, un rapport du Center for Teaching Support & Innovation (2016) rappelle que plus du cinquième des titulaires (21,5 %) éprouvent un stress « *considérable* », et près de la moitié des nouveaux professeurs (45 %) un stress « *important* ». Simultanément, l'évaluation a créé une élite de *champions* (*sic*), experts dont le *mentoring* se fait voie de promotion.

Au final, l'évaluation permanente fait intérioriser les normes et objectifs de gouvernance, comme le dénonce dès 1998 l'American Association of University Professors : « *Satisfaire de façon récurrente les agents administratifs plutôt que les normes fondamentales de [la] profession* » sert des « *objectifs managériaux de*

▼
L'évaluation par les étudiants domine mais l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs progressent.
▲

« *réduction des effectifs* », de « *restructuration* » ou de « *réingénierie* ». L'évaluation permet gels et réductions de salaires, rétrogradations et congédiements, facilités depuis les années 2000 par le *post-tenure review*. Elle sert les attentes du marché, comme en Ontario où ses critères sont adaptés aux industries (Shanahan, 2009). Elle contribue à la fin de l'enseignant-chercheur, incapable d'atteindre l'excellence permanente exigée dans tous les domaines et dépossédé, comme au Royaume-Uni depuis le Higher Education and Research Act (2017), « *des droits d'usage sur la tenure universitaire* » (Vinokur, Eyraud, 2018). Le bon management crée des collèges d'enseignement (Locke, 2004), évolution que le SoTL permet de légitimer, pour peu qu'on analyse son enseignement comme sa recherche... ainsi que l'évaluation y contraint. ●

Des enseignants évalués et... primés.



© Shutterstock

(*) L'article complet est disponible, avec ses sources et bibliographie, p. 44-21 du dossier en ligne : www.snesup.fr/rubrique/revalorisation-de-la-mission-de-formation.

SoTL et dossiers de valorisation pédagogique

→ par Jean-Pierre Bourgade, ADEF (Apprentissage, didactique, évaluation, formation), Aix-Marseille Université

Face à l'évolution du public étudiant, les instances universitaires répondent à coups de concepts tels que le SoTL ou en valorisant l'expertise personnelle au cours de partages de pratiques ressemblant à des concours d'innovations.

L'inquiétude grandissante des instances universitaires face à l'admission dans leur public d'étudiants aux profils plus hétérogènes, moins dociles, a progressivement conduit à une valorisation des activités pédagogiques. Ce souci « Potemkine » (une ligne imposée dans les profils de postes) pour la pédagogie se traduit par l'exigence d'une « expertise » en enseignement et en apprentissage (*Scholarship of Teaching and Learning*, SoTL). La dimension collective de l'« expertise », qui en ferait une expertise de la profession et non des individus, est obliérée par une perception individuelle du « développement professionnel » (DP). Les maîtres-mots de ce DP, et il faudrait un véritable « Dictionnaire des idées reçues en pédagogie universitaire », pour épuiser le sujet, sont :

– l'accompagnement ou le compagnonnage réflexif qui postule « *que c'est l'acteur lui-même qui est le mieux placé pour apprendre* » et est « *expert pour son propre travail* »⁽¹⁾ ;

– la démarche réflexive qui rend « *plus conscient, plus systématique – et espérons le plus efficace* » l'apprentissage « *sur le tas* »⁽²⁾ ;

– le partage de pratiques où il convient de valoriser les innovations personnelles qui font de ces séminaires de petits Concours Lépine, et l'inféodation aux sciences de l'éducation.

Un ouvrage dont le titre serait à lui seul une entrée possible du dictionnaire mentionné plus haut indique que « *le développement professionnel s'ancre dans le développement personnel* »⁽³⁾. On ne saurait mieux déléguer aux personnels la responsabilité d'un DP que la « profession » devrait prendre en charge. Le DP est également lié au « *processus de construction identitaire* » (chacun fait et doit faire avec ce qu'il est, tout en laissant ouverte la possibilité de se trouver changé dans son identité au cours de son DP⁽⁴⁾). En dessinant une figure d'enseignant « expert » en enseignement et apprentissage, dont l'expertise est individuelle, acquise par, sur et

parfois contre lui-même, pour ainsi dire à mains nues (*expertus sum* signifie, en bon latin, « je sais d'expérience, j'ai fait l'essai » ; « *c'est en forgeant qu'on devient forgeron* », disent encore Donnay et Charlier, p. 95), on individualise les responsabilités du métier. Ce qui se dessine, c'est la mise en place d'obstacles majeurs à la construction d'une profession d'enseignant par le rejet sur les individus de la responsabilité de leurs actes pédagogiques. ●

(1) Donnay et Charlier, 2006, p. 131. (2) *Ibid.*, p. 95. (3) *Ibid.*, p. 20. (4) *Ibid.*, p. 21.

RÉFÉRENCES

- Donnay, E., Charlier, J., *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*, Presses universitaires de Namur, 2006.
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D., Oger, L., *Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL). Proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques*, *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, journals.openedition.org/ripes/966.

La pédagogie universitaire à l'UCL

→ par Pascal Maillard, membre de la CA

Le Louvain Learning Lab (LLL)⁽¹⁾ de l'Université catholique de Louvain (UCL) a élaboré un très riche « Carnet de l'enseignant »⁽²⁾ sous-titré « Voyages en pédagogie universitaire ». Il a été publié en 2016, à l'occasion du 20^e anniversaire de l'Institut de pédagogie universitaire et des multimédias (IPM), devenu depuis le LLL.

L'Université catholique de Louvain (UCL) a été une université pionnière dans les recherches en pédagogie universitaire en lien avec le développement des nouvelles technologies. Si l'objectif fut dès le milieu des années 1990 de mettre à la disposition de tous les enseignants de l'UCL un accompagnement pédagogique solide, c'est que des initiatives très précoces, dès les années 1970 et 1980, avaient préparé ce développement important de la recherche et de la formation dans ce domaine.

Au milieu des années 1990 se multiplient séminaires et groupes de travail interfacultaires qui se donnent de nombreux objets de réflexion : problématique de l'examen, éthique des pratiques de formation, accueil et formation des nouveaux enseignants, etc. Le point commun des travaux consiste à mettre l'étudiant et la question des apprentissages au centre du dispositif

de formation. L'implication forte des enseignants repose sur un cercle vertueux : formation des nouveaux enseignants et formation continue, développement des recherches en pédagogie, appel à la participation aux projets et réponse institutionnelle aux demandes individuelles des enseignants et des équipes, y compris par des moyens financiers conséquents. Un Fonds de développement pédagogique (FDP) destiné à financer les initiatives des enseignants existe depuis 1995.

En 1998, un groupe d'enseignants demande à la présidence d'encourager la tenue par les enseignants d'un dossier pédagogique, au même titre et au même niveau que leur dossier de recherche. Parmi ce groupe d'enseignants figure Marcel Lebrun⁽³⁾, qui deviendra l'un des grands spécialistes de la technopédagogie et plus tard de la classe inversée. En 2000,

le Dossier de valorisation pédagogique (DVP) est officiellement adopté par l'UCL. Il s'agit clairement d'un outil d'évaluation de l'enseignant.

Il convient enfin de souligner que l'UCL revendique que ces innovations s'inscrivent dans le cadre du processus de Bologne et soient en conformité avec les exigences de l'Espace européen de l'enseignement supérieur. L'UCL les a même anticipées et a certainement joué un rôle moteur. Nul doute que la singularité de l'UCL est de montrer que ce sont aussi des enseignants-chercheurs qui ont contribué à définir et orienter certains axes de la politique européenne. ●

(1) uclouvain.be/fr/etudier/lll.

(2) uclouvain.be/fr/etudier/lll/carnet-de-l-enseignant.html.

(3) e-education2016.com/intervenants/marcel-lebrun.