

L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur français: fiction ou réalité?

Nolwena MONNIER & Nadia YASSINE-DIAB
MCF et Docteure en anglais, IUT A – Toulouse III
LAIRDIL

Introduction

L'autonomie des étudiants est un thème récurrent de la recherche en didactique des langues depuis de nombreuses années. L'autonomie professionnelle des enseignants (APE) est une question beaucoup moins étudiée. Nous avons donc décidé au sein de notre laboratoire de recherche en didactique, le LAIRDIL, d'orienter un axe de notre recherche sur cette thématique fort intéressante sur le plan didactique. Une étude pilote menée en 2010-2011 nous a permis de dégager des résultats quantitatifs significatifs.¹ Suite à cette première étude, nous avons élaboré un deuxième questionnaire, plus complet et incluant des questions ouvertes (voir annexe), ce qui a permis une analyse qualitative en 2011-2012. Les résultats de cette étude nationale sont présentés dans les pages qui suivent. Celle-ci visait à identifier les freins et contraintes potentielles à l'APE et a permis aux collègues interrogés de proposer leur propre définition de cette même autonomie professionnelle. L'objectif à moyen terme est l'amélioration de la formation professionnelle initiale et continue. À plus long terme, il sera intéressant de mesurer si l'application de la loi sur l'autonomie des universités (LRU, 2007) aura ou non une influence sur l'APE.

1. De l'autonomie

Présentation et délimitation de l'objet d'étude

Nous avons choisi de nous concentrer sur les enseignants d'anglais de l'enseignement supérieur français, indépendamment de leur statut administratif, de leur établissement de rattachement ou de leur ancienneté. Cette étude nationale nous a permis de collecter environ 80 questionnaires anonymes via différentes listes de diffusion professionnelles d'enseignants de langues de l'enseignement supérieur.² Ces questionnaires ont ensuite été traités manuellement. Tandis que les résultats quantitatifs ont été administrés sous *Excel* pour créer des

¹ Une première communication en mai 2011 lors du congrès de la SAES (Société des Anglicistes de l'Enseignement Supérieur) dans l'atelier didactique des langues a donné lieu à un article dans *International Journal of Organisational Analysis* (22: 2, 2014).

² Les listes suivantes ont été utilisées: SAES, RANACLES (Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur), APLIUT (Association des Professeurs de Langues des IUT), GERAS (Groupe d'étude et de Recherche en Anglais de Spécialité).

graphiques, les résultats qualitatifs ont été gérés individuellement pour dégager des tendances ensuite classées par thématiques. Ces dernières nous ont permis d'organiser le travail qui suit. Notre panel est composé à 79% de femmes et 21% d'hommes. La majorité a plus de 40 ans (60,3%). 29,4% ont entre 30 et 40 ans et seuls 10,3% ont moins de 30 ans. Plus de la moitié de notre panel (51,4%) a plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement. Par ailleurs, plus des deux-tiers des répondants avaient un poste permanent: 37,7% sont enseignants-chercheurs et les enseignants du second degré détachés dans le supérieur représentent le même pourcentage. Les 24,6% restants ont un statut de vacataire, de contractuel ou d'ATER (Attaché temporaire d'enseignement et de recherche). La majorité des répondants exerce dans les filières générales à 63,4% et au niveau licence (trois premières années d'études supérieures) à 65,8%.

Définition(s) et contexte

Depuis les années 90, le terme "autonomie" a pris une place croissante dans la recherche en didactique (Benson et Voller, 1997 ou Castany & Meard, 2000). Ce terme a d'abord fait référence à l'autonomie des étudiants, en lien direct avec le développement des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication appliquées à l'Enseignement): apprentissage à distance, *e-learning*, centres de langues et outils multimédia. De nombreux ouvrages ont été publiés sur l'autonomie des apprenants (Camilleri, 2002; Lamb & Reinders, 2008; Paris & Ayres, 2000) et sur le rôle de l'enseignant qui consiste à aider l'apprenant à devenir plus autonome et plus responsable face à son propre apprentissage linguistique. L'autonomie professionnelle des enseignants dans l'enseignement supérieur a été jusque-ici beaucoup moins étudiée et n'a jamais donné lieu jusqu'à présent à une réelle définition du concept (European Council, 2008; Legendre, 2005). Nous tenterons d'y remédier au fil de cet article.

Un détour par l'étymologie du terme nous apprend qu'"autonome" vient du grec ancien *autos* (soi-même) et *nomos* (loi, règle) et signifie donc "qui se régit par ses propres lois". C'est également ce que rappellent Benson et Voller, (1997: 166) quand ils définissent l'autonomie comme le droit d'une personne à définir librement les règles auxquelles elle se soumet. Un certain nombre de nos collègues la définissent d'ailleurs comme "concevoir, préparer et administrer des cours tout seul". Paradoxalement, selon d'autres collègues, travailler de manière isolée peut provoquer un "sentiment de solitude" qui peut être "difficile à vivre". Un autre souligne "le danger d'être livré à soi-même sans garde-fou ni référence, et les conséquences contre-productives qui en découlent". Mais en réalité, la majorité de nos collègues plébiscite le travail en équipe qui éviterait une "inévitabile stagnation professionnelle". Ainsi, l'autonomie professionnelle, c'est "décider en équipe", dans le cadre fixé par cette dernière. La "concertation" et la "collaboration avec [les] collègues" de "l'équipe pédagogique" sont primordiales. En bref: "il faut travailler en équipe". Alors que l'on aurait pu s'attendre à ce que le travail d'équipe soit perçu comme un frein à l'autonomie professionnelle, il

n'en est rien car la communication et la mise en commun prennent le pas sur les compromis et les renoncements éventuellement nécessaires pour avancer dans une direction commune. Néanmoins, certains collègues soulignent qu'il est parfois difficile de travailler en équipe et que cela représente une potentielle "source de tensions". Le travail en équipe permet cependant une plus grande cohérence face aux apprenants. Un travail d'équipe nécessite au minimum une "même vision de notre travail" et une certaine souplesse et une capacité d'adaptation sur lesquelles nous reviendrons.

Polet-Masset (1993: 16), psychologue belge, définit l'autonomie par la négative, c'est-à-dire en expliquant ce qu'elle n'est pas. Ainsi, l'autonomie n'est-elle ni l'individualisme, ni l'indépendance, ni la dépendance. Elle n'est pas non plus le désordre, ni la liberté, ni la contrainte. Elle n'est enfin ni l'indifférence, ni le pouvoir absolu, ni l'absence d'identité. Et pourtant, le terme "autonomie" est souvent associé au terme "indépendance", comme en témoignent nos collègues dans leurs réponses au questionnaire. Tous s'accordent à dire que l'autonomie reste une notion incontournable comme l'établit Little (2004: 1): "In all their pedagogical actions teachers must be able to exploit their professional skills autonomously", mais sans jamais définir précisément ce que c'est. Notre objectif ici n'est pas de réduire l'autonomie professionnelle des enseignants à une notion de liberté; elle comporte également d'autres aspects tels que la prise de recul, la capacité à prendre des décisions et à mener une pratique autonome et indépendante, plus en nuance avec la définition de Polet-Masset. Perez-Roux (2012: 13) précise, quant à elle, que la professionnalité "demande un apprentissage permanent et collectif de savoirs nouveaux et mouvants, pluriels, souvent hétérogènes, incluant des savoirs didactiques et pédagogiques, mais aussi des savoirs relatifs à la personne elle-même. [...] Instable, toujours en construction, surgissant de l'acte même de travail, la professionnalité suppose [...] une adaptation du contexte et de fait, inscrit l'enseignant dans une dynamique de changement". Jorro (2011: 8) souligne que "malgré le flou conceptuel qui persiste, ce terme de professionnalité rencontre la compréhension des acteurs dans le champ socioprofessionnel, lesquels évoquent alors l'idée de qualité de l'activité professionnelle, de consistance dans l'expertise du professionnel". Paquay (2012: 7) s'attarde quant à lui sur la notion de professionnalisme:

"Le processus de professionnalisation est sans doute l'affaire des enseignants eux-mêmes. Mais au sein même du corps enseignant, entre autres dans les organisations syndicales, on perçoit les défenseurs d'une autonomie accrue et d'un renforcement du professionnalisme et les défenseurs d'une structure bureaucratique qui balise le travail et sécurise tous ceux qui préfèrent être 'exécutants' de prescrits externes, plutôt que de devoir s'investir dans des projets innovants. Et les premiers sont loin de gagner la partie".

Cette opposition entre créativité et conformité rassurante est reprise et développée par De Ketele (2011: 172).

Ces différentes définitions ouvrent plusieurs pistes de définition. Pour nous, l'autonomie professionnelle se situe au carrefour du professionnalisme, de la professionnalité et des compétences professionnelles ou savoirs didactiques et pédagogiques.



Figure 1 – Représentation synthétique de l'APE

Le flou conceptuel qui entoure cette notion met en évidence le fait que l'APE soit un concept émergent, à l'intersection de trois axes comme illustré dans la partie grisée du schéma ci-dessus. C'est cette partie que nous allons approfondir dans les pages qui suivent, grâce à l'analyse des questionnaires susmentionnés, pour proposer une définition de l'APE.

La perception et la définition du concept d'autonomie professionnelle dépendent de nombreux paramètres qui restent assez contradictoires, en tous cas pour les enseignants qui ont accepté de répondre à notre questionnaire. Certains déplorent que même "Google n'en donne pas une définition claire", pour citer l'un d'entre eux. Un autre déclare: "[C'est] un concept très flou pour moi dont on ne m'a jamais parlé dans mon milieu professionnel". Malgré cela, ce thème intéresse visiblement plus d'un de nos collègues. Plusieurs nous ont sollicitées pour avoir un retour sur les résultats obtenus et disent qu'elles "aimeraient en savoir plus". Lorsque nous avons examiné de plus près les définitions proposées par nos collègues, nous avons remarqué des tendances contradictoires. Nous aborderons donc les thèmes suivants: la manière de travailler, seul ou en équipe, la notion de choix et de liberté pédagogique, et la gestion du temps. Nous avons ensuite dénoté trois grandes tendances: une première vision de l'APE centrée sur l'apprenant, une deuxième sur l'enseignant et une dernière, mixte alliant ces deux visions. Enfin, suite à notre étude pilote, nous nous sommes intéressées au "plaisir d'enseigner"; nous avons interrogé nos collègues sur les éléments qui pourraient éventuellement entraver ce même plaisir et son influence sur leur autonomie professionnelle.

1. Des freins à la liberté?

Autonomie et liberté pédagogique

Indépendamment de la manière de travailler – seul ou en équipe –, pour nos collègues, l'autonomie professionnelle passe avant tout par deux termes clés: “liberté” et “choisir”. Beaucoup nous parlent de la “liberté pédagogique”, qu'elle concerne le choix du contenu et des objectifs pédagogiques, la possibilité de les faire évoluer, de varier, le choix et/ou l'élaboration des supports ou les méthodes pédagogiques utilisées. L'un d'entre eux nous explique que cet aspect est “fondamental pour [lui]”. Nous remarquons qu'un seul a abordé la question de la pratique pédagogique en cours. Cette autonomie-là est donc évidente pour l'écrasante majorité des interrogés (à 98%). L'un d'eux note l'importance d'“adapter le contenu” mais “à l'intérieur des contraintes fixées par le programme”.

En effet, différentes contraintes reviennent régulièrement dans les témoignages. Nous avons pu en établir de trois types qui se rejoignent et se complètent parfois: pédagogique, externe et institutionnel. L'un de nos collègues déclare que “l'autonomie n'est pas faire ce qu'on veut sans objectif pédagogique”. Le cadre pédagogique existe dans la plupart des cas, soit parce qu'il a été défini dans un Programme Pédagogique National (par exemple dans le cas des IUT) en concertation avec les équipes pédagogiques, soit parce qu'il est décidé au sein d'un département par l'équipe même et/ou son coordinateur. Certains mettent en garde contre le risque d'un “programme contraignant” ou d'un “programme prédéfini qui doit être suivi coûte que coûte”. Le risque d'un “examen national” semble également être une réelle préoccupation. Qu'entendre par cela, alors que chaque université définit son propre cursus et son propre mode d'évaluation? Des certifications, de type CLES³, TOEIC⁴? En effet, différentes écoles d'ingénieurs françaises demandent expressément la validation d'un score minimum au TOEIC pour pouvoir valider le diplôme d'ingénieur. De la même manière, certaines écoles de commerce réclament à leur concours d'entrée un score donné au TOEIC, d'où une certaine pression des apprenants sur leurs enseignants pour les y préparer au mieux. Par ailleurs, nous nous souvenons de l'initiative récente du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche d'imposer, par l'arrêté du 4 mai 2011 qui modifie l'arrêté du 31 mai 2010, une validation du niveau B2 du CECRL à tous les étudiants de Master 2, en particulier à tous les futurs professeurs des écoles, mesure applicable à la session de Master 2012. De nombreuses

³ Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur, accrédité par le Ministère de l'Éducation Nationale, et proposé gratuitement aux étudiants dans un nombre grandissant d'universités françaises. Il est offert en plusieurs langues et sur trois niveaux. <<http://www.certification-cles.fr/>>.

⁴ Test of English for International Communication, proposé par l'organisme privé, ETS, qui certifie un certain nombre d'établissements comme centres d'examens. Il est payant et délivre un score sur 990. <<http://www.ets.org/toEIC/>>.

dispenses ont néanmoins été mises en place, ce qui permet d'alléger la procédure⁵. Cette mesure aurait pu créer des contraintes supplémentaires entamant l'autonomie professionnelle des enseignants car former des futurs collègues à une nouvelle compétence impose de nouvelles contraintes en termes de contenu, de méthodologie et de mode d'évaluation.

Autonomie et pression institutionnelle

L'élément commun à la majorité des répondants est leur ressenti face à la pression institutionnelle. Celle-ci s'exprime de différentes manières. Bien que ce ne soit pas – encore – à l'ordre du jour, la crainte de la mise en place d'inspections revient régulièrement dans les témoignages. Cela peut-être dû au fait qu'un certain nombre de nos collègues proviennent du secondaire et ont donc vécu ce type d'évaluation auparavant. Le terme de "hiérarchie" revient également fréquemment. L'expression "directives d'en haut" a même été mentionnée, montrant ainsi le clivage qui peut exister entre des enseignants confrontés à la réalité du terrain et des supérieurs hiérarchiques aux choix parfois trop théoriques ou du moins difficiles à comprendre, accepter et s'approprier. Un collègue souligne une "pression croissante de la mentalité des comptes à rendre". Cette formulation dénote une perception négative de la hiérarchie qui aura tendance à infantiliser l'enseignant, à remettre en cause ses compétences et sans doute ainsi à vouloir tout contrôler. Cette crise de confiance entre l'enseignant et sa hiérarchie semble problématique car les témoignages se succèdent, réclamant d'être "soutenu[s] par [leur] hiérarchie dans [leurs] choix." Les enseignants ont besoin que "[leur] établissement [leur] fasse confiance pour mener à bien [leur] travail". Le fait qu'aucun type d'inspection n'ait lieu dans les établissements d'enseignement supérieur, contrairement aux premier et second degrés, libère d'un jugement extérieur sur les compétences pédagogiques. D'un autre côté, ce même fait explique sans doute la nécessité d'une reconnaissance, d'une légitimité face à son administration, seul retour sur les pratiques pédagogiques, les prises d'initiative et les projets qui sont proposés aux étudiants et à l'institution. Les enseignants veulent "bénéficier d'une attitude ouverte et bienveillante [...] visant à la qualité des dispositifs et de l'enseignement". "L'administration doit être au service des actions proposées et menées par un enseignant compétent et responsable, respectueux de la collectivité et impliqué dans cette dernière" résume bien le sentiment généralement exprimé à travers les questionnaires administrés.

Autonomie et sur-évaluation

Cette pression institutionnelle a un autre visage, celui de la "sur-évaluation", mettant l'enseignant (et l'apprenant) dans une situation d'évaluation constante, au détriment de l'enseignement et de la pédagogie en tant que tels. Une collègue

⁵ Voir <http://www.iufm.fr/applis/actualites/spip.php?article916> (consulté le 10 décembre 2013).

s'inquiète du risque de cette dérive: "Je ne voudrais pas qu'on me demande d'évaluer les étudiants très fréquemment car ceci gâcherait la dimension pédagogique de mes cours et diminuerait beaucoup mon temps de préparation et d'enseignement". Cette dimension étudiante du problème de la "sur-évaluation" a son pendant chez les enseignants où "une évaluation systématique de tout ce [qu'ils font] (enseignement, recherche, etc.)" serait une entrave à l'autonomie professionnelle. L'autonomie est sous-tendue par le respect de cette relation dans laquelle l'institution autant que l'individu doivent s'impliquer. La reconnaissance de l'institution est une composante essentielle qui passe pour certains par une compensation financière à la hauteur des diplômes obtenus ("L'autonomie professionnelle est la raison pour laquelle on accepte d'être mal payé au vu de son niveau d'études") et pour d'autres par une prise en compte du temps de travail et de l'investissement en dehors des heures effectives de cours.

Autonomie et gestion du temps

"Disposer relativement librement de son temps" est une caractéristique importante de l'autonomie professionnelle des enseignants. Ainsi cette latitude à gérer son temps de travail ("emploi du temps annuel, temps de préparation des cours et de correction des copies") ne doit pas être entravée ou remise en question par le fait de devoir "rendre des comptes sur le nombre d'heures passées à préparer [son] travail". La partie non visible de l'iceberg ne doit pas être sous-estimée et appelle un besoin de reconnaissance du temps de travail en non-présentiel. Par ailleurs, les charges administratives sont régulièrement mentionnées et provoquent, au fil des années, un alourdissement conséquent qui ajoute aux charges d'enseignement et/ou de recherche qui sont le cœur du métier de ceux qui enseignent dans le supérieur. Cette contrainte empiète visiblement sur une "liberté indispensable à la pratique d'un métier qui requiert temps et prise de recul". Ces charges administratives impliquent une lourdeur qui découle du fait que "nous ne sommes pas formés" et elles "prennent par conséquent du temps sur le travail pour lequel nous sommes compétents". Elles relèvent bien de domaines spécifiques à l'enseignement supérieur pour lesquels des enseignants de langues ne sont théoriquement pas formés. Ce travail, rarement reconnu à sa juste valeur, entrave l'autonomie professionnelle en imposant des difficultés supplémentaires chronophages.

En effet, dans l'enseignement supérieur, les charges administratives nécessaires au bon fonctionnement de l'institution donnent lieu à un forfait d'heures qui ne représente, bien sûr, pas la totalité du temps passé pour mener à bien ces mêmes charges. Par ailleurs, ces fonctions sont prises en charge par des enseignants qui n'ont pas été formés aux compétences nécessaires à la réalisation effective de ces charges comme la comptabilité, la gestion des ressources humaines, le management d'équipe, par exemple. De plus, le travail d'enseignant suppose, certes, un temps de préparation et d'exécution mais également l'actualisation des supports didactiques et un recul pédagogique, un moment

d'analyse, qui permet, seul ou en équipe, une remédiation souvent pertinente. Thérèse Perez-Roux rappelle d'ailleurs la "nécessité de construire chez les futurs professionnels une posture réflexive et insiste sur l'importance d'une alternance intégrative, privilégiant les liens pratique-théorie-pratique" (2012: 12). Cette nécessité perdure au-delà de la première année d'enseignement: "J'aurais encore plus de plaisir à enseigner si je pouvais passer plus de temps à réfléchir à ma pratique et à améliorer l'aspect pédagogique des cours". Cette notion de plaisir est vaste mais semble particulièrement importante. Ceci nous a amené à orienter une partie de notre questionnaire en ce sens. Nous développerons ce point dans notre troisième partie. Mais nous allons nous intéresser tout d'abord aux trois grandes tendances que nous avons pu dégager.

2. Trois visions de l'autonomie professionnelle

À la lecture des questionnaires, nous avons pu distinguer trois grandes tendances à la fois antinomiques et complémentaires. 54% de nos collègues ont une vision de l'autonomie professionnelle centrée sur l'enseignant, 33% sur l'apprenant et 13% ont une approche mixte.

Autonomie et adaptation

"C'est aux étudiants [...] qu'il faut penser en priorité". Pour plusieurs collègues, il est essentiel de "répondre aux besoins des étudiants". Ces besoins sont d'ordres professionnel et linguistique. L'autonomie professionnelle consiste à "créer ses propres cours tout en répondant au maximum aux besoins des étudiants afin de les préparer au mieux au monde professionnel". C'est un aspect particulièrement présent en IUT comme le souligne un interrogé; il s'agit de "concevoir dans le cadre du PPN, pour les IUT, des contenus d'enseignement [...] adapté[s] aux étudiants en fonction des objectifs visés". Des "choix raisonnés en termes de contenu et de demande en fonction des besoins spécifiques des apprenants", qui peuvent également être linguistiques, semblent indispensables. Le maître-mot semble bien être "adaptation". En effet, il faut soi-même "s'adapter au niveau et au rythme des étudiants" mais aussi être libre "d'adapter son enseignement (contenu et pratiques pédagogiques, rythme, etc.) aux caractéristiques (niveau, curiosité, imagination, etc.) du groupe d'étudiants qu'on a en face de soi". Alors que l'on aurait pu s'imaginer que l'adaptation serait perçue comme frustrante, contraignante, obligeant à la renonciation d'une image idéale du groupe-classe, on s'aperçoit qu'elle est en fait une composante essentielle de l'autonomie professionnelle que les enseignants plébiscitent. Pour certains, la priorité est avant tout liée à l'essence même de la matière que constitue la langue. Il faut une "maîtrise d'une méthodologie éprouvée et efficace pour arriver à développer chez l'apprenant une réelle compétence en communication". Une collègue insiste sur le fait de "former les étudiants en fonction des besoins de la discipline". La notion d'adaptation ne semble plus ici être au cœur des

préoccupations puisque la discipline enseignée indépendamment du public visé (spécialité et niveau), de l'institution et du type de formation prime.

Autonomie et investissement

L'autonomie professionnelle semble revenir à "être libre de s'investir dans différents projets et domaines selon les étapes de sa carrière" et à "élaborer des projets, [...] prendre des décisions dans son domaine d'expertise, [...] prendre en charge complètement un problème dans le respect d'une déontologie". Le problème n'est pas de s'investir mais de rester libre de le faire au degré auquel on l'aura décidé. Il serait sans doute souhaitable de vérifier auprès d'enseignants du secondaire si cet investissement se retrouve à leur niveau et de la même manière. "Se faire plaisir à travers les thèmes abordés et la façon de les traiter" s'avère être une notion importante. Elle est assortie, pour d'autres, d'une prise en compte de l'étudiant. "Choisir des thèmes ou supports qui me plaisent tout en correspondant aux besoins des étudiants" montre bien que le plaisir que prend l'enseignant est aussi important que le besoin des étudiants et que, dans ce cas, les deux participent de l'autonomie professionnelle de l'enseignant. Nous allons maintenant nous tourner vers cette notion de plaisir qui a émergé du questionnaire-pilote quantitatif. En effet, 74% des interrogés indiquaient que cela est une composante essentielle de leur autonomie. Il nous a paru intéressant dans notre étude qualitative d'approfondir ce thème.

Autonomie et plaisir

À la question, "Avez-vous du plaisir à enseigner? Commentez", plusieurs termes forts sont ressortis des questionnaires: "conviction", "passion", "vocation", "engagement", "fierté", "identité" et "rêve". Une collègue déclare: "J'ai choisi ce métier par conviction et suis passionnée par mon enseignement". Certains nous avouent avoir "toujours la flamme" et ne pas "[se] voir faire autre chose". Pour d'autres, la relation au métier semble très viscérale et construit une partie de leur identité: "L'enseignement coule dans mes veines. C'est aussi simple que cela". Une interrogée nous confie que sa vocation est un rêve d'enfant et ajoute: "Je réalise mon rêve à chaque fois que j'entre dans une salle de cours et j'ai de la chance de pouvoir faire le métier que j'aime car c'est rare". Mais de quoi se nourrit cette passion? Peut-être de la relation, de l'interaction avec les étudiants. En effet, cet aspect est plusieurs fois mis en avant: "les étudiants [sont la] meilleure partie de mon travail". Les échanges avec les étudiants sont "stimulants" et "les périodes d'enseignement sont des bouffées d'air pur". Ce contact et cette interaction "complètent harmonieusement l'exercice individuel et solitaire de préparation de cours et de recherche". Tout comme une relation de confiance avec l'institution est nécessaire, un collègue note que "quand une relation de confiance s'instaure [avec les étudiants] et qu'on a le sentiment de parvenir à transmettre quelque chose, c'est magique". "L'impression d'être utile et à [sa] place" revient dans plusieurs témoignages. Le travail est qualifié de

“gratifiant”. Un collègue apprécie en effet que l’on puisse “compter sur [lui]” que ce soit pour constater des “progrès [...] visibles” ce qui constitue une “grosse satisfaction” ou pour accompagner l’étudiant dans son projet plus globalement: “J’aime le contact avec les étudiants, les voir évoluer, les encourager, les inciter à aller à l’étranger pour un stage ou une poursuite d’études”. Et pourtant, le double défi est bien là. Il s’agit, d’une part, d’encourager les étudiants pour qu’ils puissent dépasser leurs préjugés car, on peut constater que, “pour l’anglais, ils débutent très souvent avec pas mal d’*a priori* qui remontent au secondaire et tenter de les faire changer d’avis [lui] plaît beaucoup”. D’autre part, les étudiants peuvent aussi être le moteur du changement et “[pousser] à améliorer le cours et à le diversifier”, permettant d’éviter la routine. Enfin, les collègues et/ou le réseau professionnel semblent contribuer de manière efficace au plaisir que tirent les enseignants de leur travail: “J’apprécie aussi beaucoup le contact et les échanges avec les collègues dont plusieurs sont devenus des amis proches”. Si nos collègues plébiscitent leur propre plaisir, *quid* de celui des étudiants? Les besoins des étudiants semblent importants pour les personnes interrogées. Les étudiants sont-ils censés prendre du plaisir à l’apprentissage parce qu’ils ont satisfait leurs besoins? Ou sont-ils censés prendre du plaisir à l’apprentissage parce que leurs enseignants en prennent à enseigner? Difficile de répondre avec précision à ces questions. Cette image, qui semble idyllique, est certainement à nuancer.

Autonomie et contraintes

Une dégradation des conditions de travail, qu’elles soient liées directement aux étudiants ou qu’elles soient matérielles est mentionnée à plusieurs reprises. Comme le constatent certains collègues, “le niveau des étudiants ne s’améliore pas [...], ils sont de plus en plus assistés et de moins en moins responsables”. Leur manque de motivation est en lien direct avec la motivation des enseignants comme on peut le comprendre à travers cette remarque: “leur manque de motivation dégrade mon propre enthousiasme à enseigner”. “L’immaturité et le manque d’investissement de certains étudiants sont un problème majeur” résume parfaitement ce sentiment. “Pouvoir aider davantage les étudiants qui viennent souvent maintenant de bacs non généraux et de bacs pro” est également une préoccupation récurrente. En effet, les différents objectifs nationaux (80% d’une classe d’âge au baccalauréat et 50% de réussite en licence) ont fait évoluer la population universitaire. L’augmentation des effectifs, la diversité des profils et l’hétérogénéité des niveaux portent préjudice tant aux étudiants qu’aux enseignants: “[...] Les conditions matérielles peuvent faire obstacle, notamment la taille de groupe. Un groupe de 30 étudiants, cela entrave mon autonomie professionnelle, *i.e.* ma capacité à me rendre utile dans le cadre de mon métier”. D’autres contraintes, matérielles et humaines, peuvent influencer sur l’autonomie professionnelle: les réductions budgétaires ou encore le manque de matériel informatique ou d’ouvrages pédagogiques. Malgré l’augmentation des effectifs étudiants, les effectifs enseignants n’ont pas plus augmenté que les effectifs

administratifs. Ce constat mène à quelques “cafouillages administratifs”: “concrètement, sur mon terrain, l’absence d’organisation au niveau des inscriptions des étudiants nous perturbe toute l’année et gêne considérablement notre travail”. En conclusion, l’autonomie professionnelle est une composante du plaisir d’enseigner mais les conditions matérielles et les relations avec les étudiants peuvent la réduire ou l’entraver de manière conséquente.

Conclusion

Quel constat pouvons-nous tirer de tous ces éléments? L’autonomie professionnelle des enseignants d’anglais de l’enseignement supérieur en France est-elle une fiction ou une réalité? Les éléments analysés confirment la définition proposée par une collègue: “l’autonomie, c’est pouvoir”. Mais quel sens donner à ce verbe? Pouvoir dans le sens d’être capable ou dans le sens d’être autorisé à? Apparemment les deux. L’autonomie sans contrôle ne semble pas pertinente. L’autonomie sans reconnaissance n’est pas souhaitable. L’autonomie sans relations humaines est stérile. Mais l’autonomie reste essentielle car “c’est l’une des raisons pour lesquelles j’ai choisi de faire ce métier”. L’autonomie professionnelle des enseignants n’est donc pas une fiction bien qu’elle n’ait pas de réalité unique. Développer son autonomie professionnelle revient donc bien à développer une multitude de compétences qui participent à son élaboration.

Grâce à l’étude croisée des résultats de notre enquête et des apports théoriques énoncés au début de cet article, nous avons abouti à une nouvelle représentation de l’APE qui prend en compte toutes ses composantes.

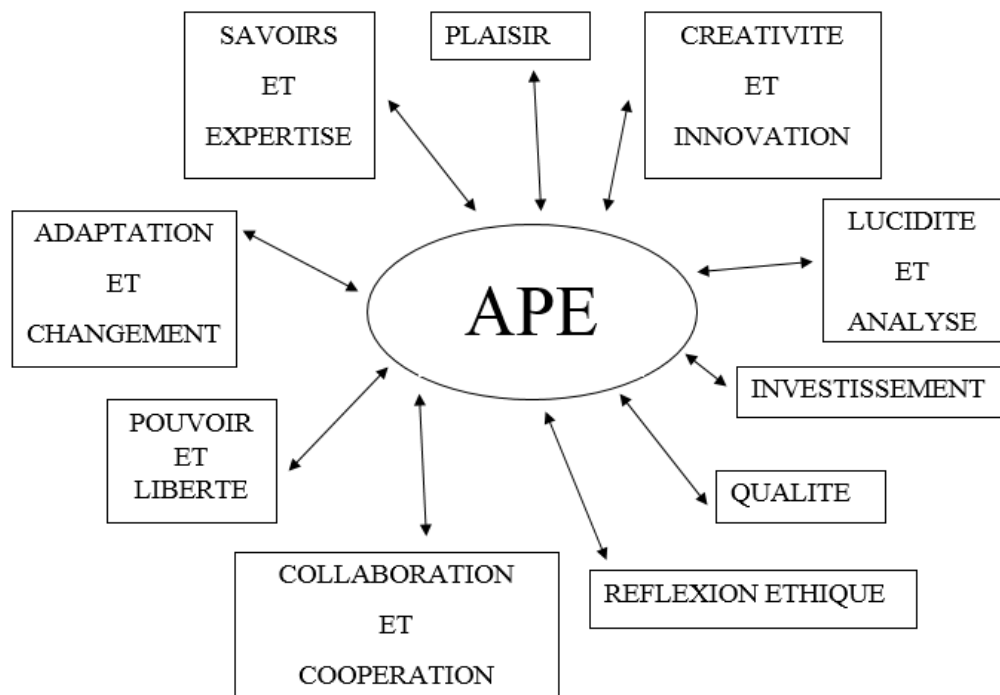


Figure 2 – Représentation des composantes de l’APE

Si toutes ces composantes sont directement liées à l'APE, elles interagissent également entre elles. Ces relations complexes ne peuvent apparaître sur ce graphique et demanderaient une étude complémentaire spécifique.

Comme la professionnalité, l'autonomie professionnelle des enseignants est donc difficile à évaluer et acquérir dans le cadre d'une formation unique d'autant plus, comme nous l'avons montré, que beaucoup d'éléments ne dépendent pas de l'enseignant lui-même. Ce dernier restera toujours tributaire de contraintes externes qui échappent plus ou moins à son contrôle. Pour améliorer la formation des enseignants, et en particulier celle de nos collègues dans l'enseignement supérieur, il faudrait donc s'attacher en premier lieu à définir les compétences précises nécessaires à leur autonomie, pour faire de l'autonomie professionnelle des enseignants une compétence professionnelle à part entière dans l'université de demain.

Références bibliographiques

- BEIJAARD DOUWE, PAULINE C. MEIJER, GRETA MORINE-DERSHIMER & HERMA TILLEMA (eds.). 2005. *Teacher Professional Development in Changing Conditions*. Dordrecht: Springer.
- BENSON, PHILIP & PETER VOLLER. 1997. *Autonomy and Independence in Language Learning*. Londres: Longman.
- CAMILLERI, GEORGES. 2002. *Autonomie de l'apprenant: la perspective de l'enseignant*. Centre européen pour les langues vivantes, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- CASTANY, JACQUELINE & JACQUES MEARD. 2000. *L'autonomie de l'enseignant*. *Cahiers pédagogiques* 384.
- DUKE, DANIEL LINDEN (ed.). 1995. *Teacher Evaluation Policy: from Accountability to Professional Development*. New York: State University of New York Press.
- EDGE, JULIAN & KEITH RICHARDS. 1993. *Teachers Develop Teachers Research*. London: Heinemann.
- ELLIOTT, JOHN (ed.). 1993. *Reconstructing Teacher Education: Teacher Development*. London/Washington: The Falmer Press.
- EUROPEAN COUNCIL. 2008. *Eurydice Report: Responsabilités et autonomie des enseignants en Europe*. Consulté le 20/2/2013. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/094FR.pdf.
- FREIDSON, ELIOT. 1973. *The Professions and their Prospects*. Beverly Hills/London: SAGE Publications.

- FREIDSON, ELIOT. 1994. *Professional Reborn: Theory, Prophecy, and Policy*, Chicago: The University of Chicago Press.
- FREIDSON, ELIOT. 2001. *Professionalism: the Third Logic*, Cambridge and Oxford: Polity.
- GAVRILYUK, OKSANA. 2010. Development of Professional Autonomy in University Teachers. Paper presented at Proceedings of Advances in Business-Related Scientific Research Conference, 8-10 November, Olbia: Italy.
- GU, QING. 2007. *Teacher Development: Knowledge and Context*, London: Continuum.
- JORRO, ANNE & JEAN-MARIE DE KETELE. 2011. *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles: De Boeck.
- LEGENDRE, RENALD. 2005. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal: Guérin.
- LITTLE, DAVID. 2004. *Learner autonomy, Teacher Autonomy and the European Language Portfolio*. UNTELE: Université de Compiègne.
- NUNAN, DAVID. 1992. *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PAQUAY, LEOPOLD, MARGUERITE ALTET, EVELYNE CHARLIER & PHILIPPE PERRENOUD (dir.). 2012. *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- PEREZ-ROUX, THERESE. 2012. *La professionnalité enseignante*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- POLET-MASSET, ANNE-MARIE. 1993. *Passeport pour l'autonomie: affirmez votre rôle propre*, Paris: Editions Lamarre.
- SMYTH, JOHN. 1995. *Critical Discourses on Teacher Development*. Toronto: Continuum International Publishing Group Ltd.
- YASSINE-DIAB, NADIA & NOLWENA MONNIER. 2014. Pilot Study on University English Teachers' Professional Autonomy in France. *International Journal of Organizational Analysis* 22: 2.

Annexe

Données à renseigner

- Vous êtes a un homme b une femme
- Vous avez a - de 30 ans b entre 30 et 40 ans
 c entre 40 et 50 ans d + de 50 ans
- Votre ancienneté dans l'enseignement (indépendamment de votre statut):
 a moins de 5 ans b 5 à 15 ans
 c plus de 15 ans d'ancienneté
- Votre statut: a vacataire/ contractuel(le)/ ATER
 b PRCE/ PRAG c MCF/ PR
- Vous enseignez en:
 a filière technologique b filière générale
 c en Licence/Licence Pro d en Master R/Master Pro

Données facultatives

NOM: _____ PRÉNOM: _____

Université et composante de rattachement: _____

Email: _____

Téléphone: _____

Question préliminaire:

Pour vous, l'autonomie professionnelle des enseignant(e)s, c'est...

.....

A- EVALUATION DES ENSEIGNEMENTS

1. Vos enseignements sont-ils évalués par les étudiant(e)s?

- a Oui, systématiquement b Oui, en partie
 c Non d Je ne sais pas
- Si "non", passez à la question A2.
- Si "oui, systématiquement" ou "oui, en partie", donnez la **fréquence** de l'évaluation par les étudiant(e)s:
 a Deux fois par an b Une fois par an
 c Une fois tous les 2 ans d Moins souvent
- Si "oui, systématiquement" ou "oui, en partie", sous quelle(s) forme(s)?
 a Questionnaires b Discussions formelles en cours
 c Discussions informelles en cours ou en dehors du cours
 d Autre:
- Cette évaluation de vos enseignements par les étudiant(e)s est-elle obligatoire?
 a Oui b Non
 c Je ne sais pas
- **Trouvez-vous cela (plusieurs choix possibles):**
 a Utile b Inutile
 c Contraignant d Enrichissant
 Voyez-vous un autre qualificatif à ajouter?

-Si votre enseignement est évalué (obligatoire ou non), tenez-vous compte des commentaires de ces évaluations dans l'élaboration de votre cours?

- a Oui, souvent b Oui, parfois
c Rarement d Non

-Si "oui", pensez-vous que l'évaluation de votre enseignement par vos étudiant(e)s entrave votre autonomie professionnelle?

- a Oui b Non
c Je ne sais pas

2- Vos enseignements sont-ils évalués par votre institution?

- a Oui, systématiquement b Oui, en partie
c Non d Je ne sais pas

-Si "non", passez à la question B1.

-Si "oui, systématiquement" ou "oui, en partie", donnez la fréquence de l'évaluation par l'institution:

- a deux fois par an b Une fois par an
c Au moins une fois tous les 2 ans
d Moins souvent

-Si "Oui, systématiquement" ou "Oui, en partie", sous quelle(s) forme(s)?

- a Questionnaires administrés aux étudiant(e)s
b Questionnaires administrés aux enseignant(e)s
c Analyse des données statistiques de chaque formation (taux de réussite, taux d'insertion professionnelle...)
d Autre:

- Est-ce obligatoire?

- a Oui b Non
c Je ne sais pas

-Avez-vous eu un retour sur cette évaluation?

- a Oui b Non
c Je ne sais pas

-Si oui, sous quelle(s) forme(s)? -----

-Trouvez-vous cela (*plusieurs réponses possibles*):

- a Utile b Inutile
c Contraignant d Enrichissant

-Voyez-vous un autre qualificatif à ajouter? -----

-Si "oui", tenez-vous compte des commentaires de ces évaluations dans l'élaboration de votre cours?

- a Oui, souvent b Oui, parfois
c Rarement d Non

-Si "oui", pensez-vous que l'évaluation de votre enseignement par l'institution entrave votre autonomie professionnelle?

- a Oui b Non
c Je ne sais pas

B- COMMUNICATION, ECHANGES et TRAVAIL COLLECTIF

1- Vous concevez vos cours:

- a Majoritairement seul(e)
b Plutôt seul(e) mais parfois en équipe
c Plutôt en équipe mais parfois seul(e)
d Majoritairement en équipe

- Pour quelle(s) raison(s)? (plusieurs réponses possibles)
- a Seul-e enseignant(e) de la discipline au département
 - b Seul-e enseignant(e) pour ce cours
 - c Pas de travail d'équipe possible:
 - d J'ai toujours préféré travailler seul(e)
 - e Autre:

-Si vous concevez majoritairement vos cours seul(e), passez à la question B2.

-Si vous concevez majoritairement vos cours en équipe, trouvez-vous cette pratique:

- a Contraignante
- b Enrichissante?
- c Autre: -----

-Avez-vous le sentiment que le travail en équipe réduit votre autonomie professionnelle?

- a Oui
- b Non; pourquoi?

-Aujourd'hui, vous travaillez en équipe:

- a Plus qu'au début de ma carrière
- b Moins qu'au début de ma carrière
- c Autant qu'au début de ma carrière
- d Je ne sais pas/ je suis au début de ma carrière

Pour quelle(s) raison(s)?:

2- Échangez-vous avec vos collègues de la même discipline sur vos pratiques pédagogiques?

- a Oui, souvent
- b Oui, parfois
- c Non jamais

-Si "non", cela vous manque-t-il?

- a Oui
 - b Non
- Pourquoi?

-Si "oui", cela vous enrichit-il?

- a Oui
 - b Non
- Pourquoi?

-Sous quelle(s) forme(s) cet échange de pratiques a-t-il lieu? (plusieurs réponses possibles)

- a Rencontre informelle
- b Groupe de travail, groupe de réflexion, colloques
- c À distance (téléphone, courriel)
- d Autre:

-Faites-vous évoluer vos pratiques en fonction de ces échanges?

- a Oui, souvent
- b Oui, parfois
- c Rarement
- d Non

3- Mettez-vous certains documents en commun (textes, documents audio, examens) avec vos collègues?

- a Oui, souvent
- b Oui, parfois
- c Rarement
- d Non
- e Ca dépend de

4- Utilisez-vous un manuel commun ou une brochure commune?

- a Pour tous les cours
- b Pour certains cours seulement
- c Jamais

-Est-ce obligatoire?

- a Oui
- b Non

5- Les pratiques pédagogiques citées précédemment influent sur votre autonomie professionnelle:

- a Tout à fait d'accord
- b Plutôt d'accord

- c Plutôt pas d'accord d Pas d'accord du tout
 -Vous trouvez cela:
 a Contraignant b Enrichissant
 c Autre

C- SATISFACTION et EPANOUISSEMENT

1- Vous avez plaisir à enseigner.

- a Oui, absolument b Oui, globalement
 c Pas vraiment d Non, pas/plus du tout

- Merci de commenter votre réponse:

2- Pour vous, est-ce que l'autonomie est une composante importante dans votre épanouissement professionnel?

- a Oui b Non
 c Je ne sais pas d Je n'y ai jamais pensé

3- Votre plaisir à enseigner passe par un certain degré d'autonomie:

- a Tout à fait d'accord b Plutôt d'accord
 c Plutôt pas d'accord d Pas d'accord
 e Sans avis

4- Vous êtes satisfait(e) du degré d'autonomie professionnelle que vous avez actuellement:

- a Tout à fait d'accord b Plutôt d'accord
 c Plutôt pas d'accord d Pas d'accord
 e Sans avis

-Si "tout à fait d'accord" ou "plutôt d'accord", passez à la question C5.

-Si "pas d'accord" ou "sans avis", vous aimeriez en avoir:

- a Plus b Moins

5- Pensez-vous à des éléments qui entravent ou pourraient entraver votre autonomie professionnelle?

- a Aucun autre
 b Obligation d'atteindre ou d'augmenter un taux donné (de réussite au diplôme, d'insertion professionnelle, de poursuite d'études)
 c Obligation de respecter un programme défini trop contraignant
 d Taille des groupes
 e Conditions matérielles (manque de salles multimédia, réduction de moyens, manque de matériel)
 f Autre:

Nous vous remercions sincèrement d'avoir pris le temps de répondre à ce questionnaire,
 Françoise LAVINAL, Nolwena MONNIER et Nadia YASSINE-DIAB.