RAPPORT - AOÛT 2023

LUTTER CONTRE L'ÉCHEC
REPENSER LA RELATION PÉDAGOGIQUE

TRANSFORMATIONS DES PUBLICS, TRANSFORMATIONS DES MÉTIERS
Entretiens qualitatifs avec assistant·es-chercheur·es, maîtres de langue, académiques et APH (USL-B)

Véronique DEGRAEF
Nicolas MARQUIS
avec la collaboration de Caroline SCHEEPERS



UCLouvain
SAINT-LOUIS BRUXELLES

UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES
Boulevard du Jardin botanique, 43
1000 Bruxelles

LUTTER CONTRE L'ÉCHEC : KEY TAKEAWAYS RAPPORT "ENSEIGNANTS"

TRANSFORMATIONS DES PUBLICS, TRANSFORMATIONS DES MÉTIERS
ENTRETIENS QUALITATIFS AVEC ASSISTANT·ES-CHERCHEUR·ES,
MAÎTRES DE LANGUE, ACADÉMIQUES ET APH (USL-B)

MÉTHODOLOGIE

- De mars à septembre 2022, réalisation d'entretiens (1h30) avec 53 membres du personnel enseignant en BLOC1 (27 assistant.e·s-chercheur.e·s, 4 maîtres de langues, 17 académiques et 5 APH) – ce qui représente environ 2/5 des membres du personnel concerné par l'enseignement en BLOC1.
- Objectif de l'enquête qualitative : « assessment » le plus complet possible des expériences des enseignant·e·s par rapport à l'évolution du public étudiant, à leur perception de la relation pédagogique, aux conditions d'exercice de leur métier et aux dispositifs d'enseignement et d'aide mis en place.

RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE PAR ENTRETIENS

Structuration autour de quatre axes thématiques :

1) L'entrée dans le métier d'enseignant·e universitaire ;
2) Représentations et réalité du public étudiant ;
3) L'expérience de la relation pédagogique ;
4) Représentations et réalité des métiers d'enseignant·e en BLOC1.

1. L'ENTREE DANS LE METIER D'ENSEIGNANT·E UNIVERSITAIRE

- Un tiers des répondant·e·s envisageait de devenir enseignant·e, la priorité à l'entrée dans le métier étant de faire de la recherche.
- A l'exception des maîtres de langue qui sont titulaires d'un titre pédagogique et des enseignant·e·s très expérimenté·e·s, la majorité des répondant·e·s est sans formation pédagogique mais, à l'entrée dans le métier, ont déjà eu une expérience d'enseignement comme étudiant·e-assistant·e, comme assistant·e-chercheur·e ou comme chargé·e de cours.
- Situation contrastée en termes d'accompagnement à l'entrée dans le métier : accueil et accompagnement relativement formel et organisé pour les maîtres de langues, accompagnement d'intensité variable selon les enseignant·e·s titulaires, mais peu formalisé, pour les assistant·e·s-chercheur·e·s, absence de tout accompagnement formel pour les académiques et APH.
- Accompagnement par les pairs sous forme d'échanges et de partage de pratiques informels et conseils « *sur les ficelles du métier* ».
- Tension, chez les académiques et APH, entre les difficultés engendrées par le manque de formation pédagogique et de soutien et le souci de préserver sa liberté académique.
- Nécessité d'un accompagnement formalisé et d'une formation pédagogique à l'entrée dans le métier d'assistant·e-chercheure, métier qui « *s'apprend sur le tas en bricolant beaucoup* ».

2. REPRÉSENTATIONS ET REALITÉ DU PUBLIC ÉTUDIANT

- Réalité contrastée de la « massification » du public étudiant selon les facultés et les filières d'études : les enseignant·e·s ne sont pas logé·e·s à la même enseigne dans l'exercice du métier en BLOC1.
- Enjeu principal de l'enseignement de masse : la quantité de travail requis au moment des examens mais aussi les innombrables demandes de contacts personnalisés et les sollicitations par mail, via Moodle, etc.
- L'hétérogénéité du public étudiant : trois groupes de niveau correspondant à la composition des publics des trois filières trilingues, bilingues et unilingues.
- Hétérogénéité du public étudiant se manifeste dans la capacité des étudiant·es à satisfaire les attentes des enseignant·e·s en termes d'engagement dans les études, de motivation, de persévérance, de compréhension des règles universitaires, de participation active, de rapport au savoir et d'autonomie.
- Ces attentes sont loin d'être satisfaites ce qui génère chez les enseignant·e·s un fort sentiment de décalage entre leurs représentations et attentes de l'université des études universitaires et celles des étudiant·e·s
- Sentiment de décalage renforcé par un taux élevé d'absentéisme et une participation «passive» d'étudiant·e·s qui « *vont au cours* » sans y participer activement.
- Constat d'une inégale capacité d'autonomie des étudiant·e·s : coexistence parmi les enseignant·e·s.de deux manières de se représenter les étudiant·es, déjà autonomes ou autonomes en devenir avec le soutien de l'enseignant·e.

3. L'EXPÉRENCE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

- Le taux élevé d'absentéisme aux TP et monitorat est source de dilemmes pédagogiques pour les assistants-chercheurs : faut-il rendre la participation obligatoire ? Mais vu le nombre élevé d'étudiant·e·s qui y seraient présent·e·s, serait-il encore possible d'effectuer le travail correctement ? Et quel sens y-a-t-il à contraindre des étudiant·e·s à prendre part à des activités d'enseignement sans préparation, sans engagement dans le travail, sans intérêt ? Ou au contraire à obliger la participation de celles et ceux qui travaillent de leur côté et qui n'ont pas besoin d'être aidé·e·s ?
- La non-participation au cours ainsi que la massification et l'hétérogénéité du public étudiant, résultant en un taux élevé d'abandon et d'échec, sont des facteurs de démotivation et de crainte de perte de sens du métier éprouvés par les académiques et APH.
- Transmission et/ou accompagnement : l'enquête atteste d'une diffusion de la notion d'accompagnement dans l'enseignement universitaire pour s'adapter aux demandes d'individualisation, voire même de coaching des étudiant·e·s.
- Tentatives des assistant·e·s-chercheur·e·s et des maîtres de langue de l'intégrer dans leurs activités d'enseignement (TP, monitorats, séminaires) comme pratique complémentaire à la transmission (cours magistral) orientée vers l'écoute, la bienveillance, la mise en confiance et destinée à inciter l'étudiant·e « *à se prendre en main* » et à « *croire en sa capacité d'action* ».
- Remédiation : plus de la moitié des répondant·e·s déclarent qu'idéalement la remédiation devrait faire partie de leur métier d'enseignant·e mais qu'en pratique c'est impossible faute de temps, de moyens et de compétences.
- Innovation pédagogique : la moitié des répondant·e·s a pris des initiatives pour accroître l'interactivité et la participation des étudiant·e·s, le passage à l'enseignement en ligne lors de

la crise du COVID ayant déclenché une dynamique d'usage des outils numériques qui se poursuit, en tant que complément à l'enseignement ex-cathedra.

- Une minorité d'enseignant·e·s promeut des dispositifs innovants comme la classe inversée tout en signalant le problème du coût en termes de préparation pour l'enseignant·e et pour les étudiant·e·s et celui de l'acculturation progressive à un mode d'enseignement participatif et impliquant radicalement différent du cours magistral qui demeure la norme.
- Evaluation : la massification de l'enseignement en BLOC1 résulte en l'abandon progressif de l'examen oral (même pour les cours de langue) au profit de l'examen écrit. La correction des examens et des travaux écrits est une activité chronophage (3 sessions) et démoralisante (taux d'échec).
- Malaise dans l'évaluation des assistant·es-chercheur·e·s : sentiment de ne pas être suffisamment formé à comment évaluer et défaut d'explicitation de la finalité de l'évaluation à l'université qui engendrent la crainte de mal faire et de ne pas être équitable.

4. REPRÉSENTATIONS ET RÉALITÉ DES MÉTIERS D'ENSEIGNANT·E

- Les maîtres de langue en anglais et en néerlandais sont confrontés à de grosses cohortes d'étudiant·e·s très hétérogènes en termes de compétences de base.
- Double paradoxe : l'université ne mobilise pas leur expertise d'enseignement en langues étrangères dans les filières bilingues et trilingues ; bien que membres du corps scientifique et non du corps académique, il n'y a pas d'inclusion explicite d'un volet recherche dans leur charge d'enseignement.
- Difficile conciliation de l'enseignement et de la recherche pour la majorité des assistant·e·s-chercheur·e·s : que le mandat soit exercé à temps plein ou à temps partiel, qu'il y ait ou non un travail de thèse en cours, récurrence de la formule « en théorie et en pratique » pour signifier que le schéma officiel « moitié/moitié » est fictif et que le travail de recherche s'effectue en partie « à titre gratuit ».
- Difficulté, voire impossibilité, de la conciliation entre les trois et même quatre différentes facettes du métier pour la majorité des académiques : les tâches liées à l'enseignement se sont multipliées et alourdies au détriment de la recherche ; le service à l'institution et à la société civile, qualifié de troisième mi-temps, surcharge considérablement l'exercice du métier d'enseignant-chercheur étant donné le nombre réduit d'académiques pour exercer ce type de mission.
- Consensus parmi les répondant·e·s pour invoquer le manque de temps et de disponibilité pour participer à des formations pédagogiques et pour souligner la nécessité cruciale d'un soutien institutionnel de prévention du risque de surcharge et d'épuisement professionnel sous la forme d'une offre de périodes d'immunité, permettant de prendre distance et de souffler par rapport à l'enseignement et de libérer du temps pour faire de la recherche.



TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE P.01

INTRODUCTION P.03

1. RÉTROACTES P.03
2. OBJECTIF ET MÉTHODE DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE SUR L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE EN BLOC1 P.03
3. MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ENQUÊTE PAR ENTRETIEN P.05
4. PARTICIPATION À L'ENQUÊTE PAR ENTRETIEN P.06
5. ORGANISATION, ANALYSE ET SYNTHÈSE DU MATÉRIAU D'ENQUÊTE P.07
6. LECTURE ET RÉCEPTION DE CE RAPPORT P.08

1. L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT·E UNIVERSITAIRE P.09

1. PROFIL DES RÉPONDANT·ES ET MODALITÉS DE RECRUTEMENT P.09

1.1. Choix du métier d'enseignant·e, formation et expérience pédagogique P.09
1.2. Profil des répondant·es et modalités de recrutement P.11
1.3. Activités d'enseignement P.13

2. EXPÉRIENCE DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER P.15

2.1. Hésitation et appréhension et souvenir de la « première fois » P.15
2.2. Accompagnement et soutien à l'entrée dans le métier P.19
2.3. Besoin d'accompagnement et soutien à l'entrée P.23

3. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES P.25

3.1. Participation à l'enquête variable selon la faculté et le statut P.25
3.2. Avantage et inconvénient d'un recrutement endogène P.25
3.3. Accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant·e P.26
3.4. Perspectives pratiques P.26

2. REPRÉSENTATIONS ET RÉALITÉS DU PUBLIC ÉTUDIANT P.28

1. ENSEIGNEMENT DE MASSE ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DU PUBLIC ÉTUDIANT P.28

1.1. Enseignement de masse ou de proximité ? P.28
1.2. Hétérogénéité du public étudiant P.31
1.3. Attentes en termes de participation, comportements, rapport au savoir P.33



2. LACUNES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES ET PRÉREQUIS POUR ENTAMER DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES..... P.38

2.1. Lacunes dans la maîtrise de la langue française à l'écrit et à l'oral..... P.38
2.2 Évolution du public étudiant..... P.40
2.3. Impact de l'évolution du public étudiant sur l'exercice du métier d'enseignant·e..... P.43
2.4. Représentations des assistants-chercheurs et des académiques chez les étudiant·es..... P.46

3. LE MÉTIER D'ÉTUDIANT·E..... P.48

3.1. Concept et réalité du métier d'étudiant·e..... P.49
3.2. Métier d'étudiant·e et autonomie..... P.51
3.3. Autonomie : pré-requis en BLOC1 ?..... P.53

4. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES..... P.56

4.1. Massification et hétérogénéité du public étudiant : une réalité contrastée..... P.56
4.2. Évolution du public étudiant..... P.56
4.3. Décalage entre représentations et attentes des études universitaires..... P.57
4.4. Exercice du métier d'étudiant·e et autonomie : pré-requis ou compétence à acquérir ?..... P.57
4.5. Perspectives pratiques..... P.58

3. L'EXPÉRIENCE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE P.60

1. CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT EN BLOC1 : TRANSMISSION ET/OU ACCOMPAGNEMENT ?..... P.60

1.1. Transmission et/ou accompagnement ?..... P.60
1.2. Qualités d'un·e bon·ne enseignant·e en BLOC1..... P.64

2. RESPONSABILITÉ ET POUVOIR D'AGIR : REMÉDIATION, INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET ÉVALUATION..... P.66

2.1. Rôle de remédiation..... P.66
2.2. Innovation pédagogique..... P.69
2.3. Responsabilité et modalités de l'évaluation..... P.74

3. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES..... P.81

3.1. Conception de l'enseignement en BLOC1 : transmission et accompagnement..... P.81
3.2. Responsabilité et pouvoir d'agir : remédiation, innovation pédagogique, évaluation..... P.82
3.3. Perspectives pratiques..... P.84

4. REPRÉSENTATIONS ET RÉALITÉ DES MÉTIERS D'ENSEIGNANT·E EN BLOC1 P.87



1. LE MÉTIER D'ASSISTANT-CHERCHEUR P.87

1.1. Comment les assistants-chercheurs se sentent·ils·elles perçu·es par les académiques ? P.87
1.2. Conciliation des différentes facettes du métier d'assistant-chercheur P.88
1.3. Assistant-chercheur : un « vrai » métier ? P.90
1.4. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière P.91
1.5. Formation pédagogique pour enseigner à l'université .. P.92

2. LE MÉTIER DE MAÎTRE DE LANGUE P.95

2.1. Conciliation des différentes facettes du métier de maître de langue P.95
2.2. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière P.96
2.3. Formation pédagogique pour enseigner à l'université. P.97

3. LE MÉTIER D'ACADÉMIQUE ET D'APH P.98

3.1. Comment les académiques sont-ils·elles perçu·es par les assistants-chercheurs ? P.98
3.2. Conciliation des différentes facettes du métier d'académique et d'APH P.100
3.3. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière P.104
3.4. Formation pédagogique pour enseigner à l'université. P.106

4. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES P.109

4.1. Représentations des métiers d'assistant-chercheur et d'académique P.109
4.2. Conciliation des différentes facettes des métiers P.109
4.3. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière P.110
4.4. Formation pédagogique pour enseigner à l'université. P.111
4.5. Perspectives pratiques P.112

BIBLIOGRAPHIE P.114

PRÉAMBULE

Nous avons le plaisir de présenter la synthèse des enseignements de la deuxième partie du projet *Lutter contre l'échec – Repenser la relation pédagogique*, portant sur le volet des enseignant·es : assistant·es-chercheur·es, maîtres de langue et académiques au cadre et APH de l'Université Saint-Louis – Bruxelles.

Basé sur une collecte et une analyse d'entretiens avec les membres du personnel concerné·es, ce rapport offre un regard direct et sans concession sur les représentations et les expériences que le corps enseignant développe à propos de quatre thématiques :

- l'entrée dans la carrière d'enseignant·e ;
- les publics étudiants qu'on y rencontre et leurs évolutions ;
- la nature de la relation pédagogique et de son évolution ;
- et enfin la pratique du métier d'enseignant en particulier en Bloc1.

Le rapport donne une place très importante aux propos « bruts » des personnes qui ont accepté de répondre à l'enquête (environ 1 enseignant·e sur 4), d'abord car celles-ci disposent d'une expertise professionnelle et expérientielle qui en fait les meilleurs témoins des évolutions en cours, ensuite car elles font preuve comme on le verra d'une réflexivité tout à fait pertinente sur ce statut de témoin, et enfin tout simplement car il s'agit de la meilleure façon de percevoir l'état d'esprit dans lequel les membres des corps enseignant exercent aujourd'hui leur métier – état d'esprit qui porte directement à conséquence sur celui-ci. Le rapport propose également, pour chacun des quatre thèmes, des analyses inspirées par la littérature de sciences humaines et sociales ainsi que des perspectives pratiques à explorer.

Ce rapport gagne à être lu en regard des synthèses portant sur l'enquête à propos des publics étudiants conduite dans le cadre du projet « LCE ». Il n'élude aucune des difficultés, des tensions ou des pistes de solution évoquées par les personnes interviewées. L'impression globale qui se dégage des propos et analyses présentés ici est celle d'une pratique, l'enseignement universitaire, qui est confrontée à de très nombreux défis. Ceux-ci sont liés aux transformations des publics massifiés, mais aussi des institutions, des quotidiens professionnels et du sens de faire ce métier. Les propos récoltés donnent à voir que les repères qui semblent avoir longtemps organisé l'enseignement universitaire semblent aujourd'hui mis à l'épreuve, voire rendus obsolètes, par ces changements, et ce sans pour autant qu'un nouveau système de références évidentes et consensuelles n'émerge. Il existe une force *bottom-up* de propositions, mais celle-ci reste à ce stade éclatée, traduite dans des pratiques locales, et soumises aux limites et aux risques associés au fait de porter seul·e ou en petits groupes ces tentatives d'adaptation.

Les propos qui servent de base aux analyses, s'ils évoquent des tensions inhérentes à la pratique de l'enseignement – par exemple entre le renforcement d'un enseignement d'excellence et les attentes en termes de pratiques inclusives à l'égard des publics les plus défavorisés – ne sont eux-mêmes pas exempts de tensions – par exemple à propos de la formation pédagogique souhaitable –, ne fut-ce que par la diversité des expériences vécues et des positions prises par les différentes personnes rencontrées. Les attentes à l'égard des étudiant·es, mais aussi à l'égard de l'institution s'expriment ici dans toute leur complexité. Si l'autonomie et la liberté de l'étudiant·e (et les implicites qu'elles charrient) semble être au cœur de nombreux enjeux aujourd'hui, comme le montre tant les résultats de l'enquête « étudiant » que les préoccupations fréquemment évoquées par les enseignant.es dans ce rapport, il semble que cette même autonomie, cette même liberté et ces mêmes implicites soient également de très beaux objets à nécessairement problématiser dans le cas des enseignant·es eux·elles-mêmes.

En offrant cette analyse au plus près des expériences et des représentations des personnes concernées, ce

rapport espère pouvoir servir de base à une discussion collective mieux informée sur ces sujets, aujourd'hui au cœur tant des difficultés des pratiques d'enseignement que des pistes pour s'y confronter et les dépasser.

Nicolas Marquis

INTRODUCTION

1. RÉTROACTES

Le document-cadre de la recherche-action « *Lutter contre l'échec. Repenser la relation pédagogique* » (LCE) envisage qu'au cours des années 2022-2023, le travail d'enquête et de diagnostic mette la focale sur le corps enseignant, et cela pour deux raisons. « *La première est que la perception et l'expérience que développent les enseignants à propos de la relation pédagogique (l'impression d'avoir ou non une prise sur celles-ci, etc.) sont des éléments décisifs de cette même relation pédagogique. La seconde est que les enseignants disposent d'une expertise par expérience dont il serait absurde de se priver dans le cadre de cette recherche.* » (Document-cadre LCE, 2019 : 24) Toutefois, étant donné les effets sur l'enseignement universitaire engendrés par la pandémie COVID, il a été décidé de lancer, de février à mai 2021, une première étape du travail d'enquête qualitative avec les membres du personnel de l'USL-B en contact avec les étudiants·es, par l'organisation et l'animation en ligne de deux focus groupes thématiques (3 réunions de 2 heures pour chaque focus group) auxquels ont participé 25 membres du Corps Académique (CORA), du Corps Scientifique (CORSCI) et du Corps Administratif et technique (PATG).

- Thème du FG1 : « l*es bagages avec lesquels les étudiant·es arrivent à l'université et ce qu'il convient de mettre en place avant leur arrivée pour faciliter leur transition entre le secondaire et le supérieur* ».
- Thème du FG2 : « *les attentes que les membres du personnel en contact avec les étudiants·es ont à leur égard et à la manière de les leur communiquer* ».

L'analyse du matériau récolté lors des échanges des focus-group a donné lieu à l'élaboration d'une note de synthèse mise en discussion lors d'un Forum de restitution des résultats organisé en ligne le 26 mai 2021 (Note Forum LCE, 2021).

Pour l'étape suivante d'enquête qualitative sur l'expérience enseignante en BLOC1, il a été décidé, en janvier 2022, de ne pas limiter le travail d'enquête au corps enseignant (académique et académique payé à l'heure (APH)) en BLOC1 mais d'y adjoindre deux catégories spécifiques de personnel enseignant : le personnel scientifique en charge d'enseignement, autrement dit les assistants-chercheurs, et les maîtres de langue. Il y a au moins deux raisons à ce choix.

- Premièrement, ces deux catégories de personnel enseignant ont peu pris part aux focus group thématiques de sorte que le matériau récolté informe peu sur l'exercice de leur métier et les éventuelles difficultés rencontrées dans leur relation pédagogique avec les étudiant·es.
- Deuxièmement, parce que les apports théoriques issus de la littérature scientifique présentés par Karine Dejean lors des focus-group thématiques insistent sur l'importance du rôle de l'enseignant·e comme support d'aide à la réussite, par exemple en termes d'intervention sur l'utilité de la tâche et le renforcement du sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiant·e pour une amélioration de la performance académique, ou en termes d'évaluation formative et de feedback, ou bien encore en termes d'accompagnement à l'apprentissage progressif de l'autonomie. (Note Forum LCE, 2021 : 6-9) Toutefois, la catégorie particulière d'enseignant·e que sont les assistants-chercheurs n'a pas fait l'objet d'études spécifiques, de sorte que l'entrée dans le métier de ces « enseignant·es-chercheur·e·s novices » et les modalités d'apprentissage de leur métier d'enseignant·e, de leurs représentations du public étudiant, de leur métier et de la relation pédagogique est très peu documentée. Il en va de même pour les maîtres de langue.

2. OBJECTIF ET MÉTHODE DE L'ENQUÊTE QUALITATIVE SUR L'EXPÉRIENCE ENSEIGNANTE EN BLOC1

Comme proposé dans le document-cadre LCE, « *le but poursuivi par cette enquête qualitative est celui d'un « assessment » le plus complet et précis possible :*

- *des expériences des enseignants par rapport aux publics étudiants, à leurs évolutions et à la relation pédagogique ;*
- *des représentations des causes, raisons, leviers d'actions et blocages ;*
- *des pratiques déjà mises en œuvre de façon formelle et informelle à la fois sur le plan des dispositifs pédagogiques mais aussi des modes d'évaluation ;*
- *des propositions et attentes (en termes à la fois de soutien à l'enseignement et de soutien aux étudiants).* » (Document-cadre LCE, 2018 : 24)

La méthode du focus group ou de l'analyse en groupe (MAG), prévue initialement dans le document cadre LCE, n'a pas été retenue par suite des difficultés pratiques rencontrées lors de l'organisation des deux premiers focus group thématiques. Pour permettre une participation maximale, le choix de méthode s'est porté sur la réalisation d'**entretiens semi-directifs** d'environ 1h30 avec le nombre le plus élevé possible d'**assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH en BLOC1** des différentes facultés et disciplines, afin de disposer d'une variété maximale des points de vue et expériences. Le but était de diversifier au maximum les membres de chacun des groupes sur les axes suivants : âge, ancienneté, discipline ou faculté, type d'enseignement, car c'est la confrontation des différentes spécificités expérimentées par les enseignants·es inscrit·es dans différents contextes qui permettrait de mettre celles-ci au jour. En ce qui concerne le **contenu**, les entretiens devaient porter sur différents sujets qui concernent à la fois des aspects du métier d'enseignant·e universitaire, ainsi que la perception de la relation pédagogique, des dispositifs d'enseignements et d'aide mis en place. Sur chacun de ces sujets, quatre dimensions étaient investiguées : cognitive (les représentations), sensible ou expérientielle (les expériences), axiologique (les valeurs/normes) et projective (les attentes). **La grille d'entretien, élaborée par l'équipe LCE, est présentée dans l'annexe 1 du présent rapport.** Elle comporte 4 parties.

Partie 1. Qui êtes -vous ?
Parcours d'études ? Formation pédagogique ? Expérience précédente d'enseignement ?
Envisagiez-vous de devenir enseignant·e, d'exercer ce métier après vos études ?

Partie 2. L'entrée dans le métier
Date du recrutement à l'USLB ?
Aviez-vous des appréhensions ? Lesquelles ? Pourquoi ?
Quel type d'activités d'enseignement ?
Articulation/conciliation des différentes facettes de votre métier d'enseignant·e ? Quelles difficultés ?
Qui a encadré/accompagné votre entrée dans le métier ? Comment ?
Représentation des assistants-chercheurs chez les étudiant·es ? chez les académiques ?
Représentation des académiques chez les assistants-chercheurs ? chez les étudiant·es ?
Conception du rôle de l'enseignant·e en BLOC 1 au début : transmission et/ou accompagnement ? Evolution ?

Partie 3 : L'expérience de la relation pédagogique
3.1. La première fois
Impression de vos premières activités d'enseignement ?
Avez-vous pu rendre compte de votre expérience et solliciter des conseils ?
3.2. Le public étudiant
Enseignement de masse ou de proximité ? Perception du changement : les étudiant·es sont-ils·elles les mêmes qu'au début de votre mandat dans leurs comportements, leurs attentes ?
Attentes (participation, comportement, rapport au savoir) par rapport aux étudiant.es en BLOC 1 ? Attentes satisfaites ? Lacunes en matière de compétences / prérequis / qualités d'un.e étudiant.e au début du parcours universitaire ? Qualités d'un.e bon.ne enseignant·e en BLOC 1 ?

3.3. Métier d'étudiant·e et autonomie

Pertinence de la notion de métier d'étudiant.e ? Apprentissage de l'autonomie au cœur de l'acquisition du métier d'étudiant·e : êtes-vous d'accord ? Spécificité du BLOC 1 par rapport aux autres blocs ?

Attentes en matière d'autonomie au début du parcours universitaire et à la fin de la 1ère année ? Rôle de l'enseignant·e dans l'apprentissage de cette autonomie ?

3.4. Responsabilité et pouvoir d'agir

Votre plus grande crainte par rapport à votre métier d'enseignant·e ? Que changeriez-vous avec une baguette magique dans le comportement des étudiant·es ?

Pensez-vous que la remédiation aux lacunes constatées relève de votre responsabilité ?

Développement de nouvelles méthodes pédagogiques, de nouveaux supports d'apprentissages ?

Responsabilité de l'évaluation des connaissances et compétences des étudiant·es ? Quelles pratiques d'évaluation ?

Partie 4. Attentes en termes de soutien à l'exercice du métier

Besoin de soutien/accompagnement dans l'exercice de votre métier d'enseignant·e ? Accompagnement individuel, du type mentorat/coaching, ou accompagnement collectif, du type offre de formation pédagogique ou groupe de partage de pratiques ? Sur quelles thématiques ?

Formation pédagogique obligatoire pour devenir enseignant·e universitaire ?

3. MODALITÉS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ENQUÊTE PAR ENTRETIEN

Il a paru judicieux de proposer à Caroline Scheepers, nouvellement entrée en fonction en tant que responsable de la CAP, de saisir l'opportunité du travail d'enquête de la recherche-action LCE auprès du corps enseignant pour faire connaissance avec les académiques et APH de l'université avec et pour lesquel·les elle est amenée à concevoir des dispositifs de soutien et de formation pédagogiques. Celle-ci ayant donné son accord à ce projet de collaboration, des modalités pratiques ont été définies, et un message à l'intention de tous les personnels enseignants de l'université a été publié dans La Com Chez Soi le 10/03/2022 pour les informer du lancement du travail d'enquête et solliciter leur participation, en précisant les conditions d'anonymat et de confidentialité.

Le travail d'enquête a été scindé en deux parties.

- De fin mars à début juin 2022, une enquête quantitative par questionnaires a été adressée, par la CAP, aux 426 enseignant·es de l'USLB (assistant·es, maîtres de langue, maîtres-assistant·es, professeur·es à temps plein et à temps partiel des BLOCS 1, 2 et 3) dans le cadre de sa mission générale d'accompagnement des enseignant·es dans leur mission pédagogique, d'identification des besoins de formation pédagogique ainsi que de soutien à l'innovation pédagogique, qu'elle soit individuelle ou facultaire.
- De mars à septembre 2022, une enquête qualitative par entretiens semi-directifs a été menée en collaboration par le CASPER et la CAP, afin d'inscrire les objectifs spécifiques poursuivis par la recherche-action « *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique* » (LCE) dans le cadre de la mission générale de la CAP. Véronique Degraef, chercheuse au CASPER a pris en charge la réalisation des entretiens avec les assistant·es, lecteur·trices et maîtres de langue des différentes facultés. Caroline Scheepers, responsable de la CAP, a pris en charge la réalisation des entretiens avec les académiques et APH (à temps plein et à temps partiel) de toutes les facultés.

Les listes des différents types d'enseignant·es à contacter par la CAP et le CASPER ont été communiquées en février 2022 par l'administration de l'enseignement sur base d'informations communiquées par les

administrations facultaires.

- Pour l'enquête par entretiens auprès des **académiques et APH**, la liste communiquée à la CAP reprend 230 académiques (Chargé de cours à fonction complète, Chargé de cours cadre d'intégration Marie Haps, Professeur émérite invité, Professeur extraordinaire, Professeur à fonction complète, Professeur du cadre d'intégration Marie Haps, Professeur ordinaire) et APH (Académique payé à l'heure avec ou sans thèse) qui enseignent en BLOC1, BLOC2 et BLOC3. Parmi les 230 enseignant·es repris dans la liste, 49 académiques et 38 APH exercent une charge d'enseignement (notamment) en BLOC1. Un mail a été adressé par la CAP en mars 2022 aux 230 académiques et APH repris dans la liste pour proposer un entretien. 29 entretiens avec des académiques et des APH, dont 20 qui enseignent en BLOC1, ont été réalisés par Caroline Scheepers entre avril et juillet 2022. Un logiciel de retranscription a été utilisé, livrant un matériau de qualité très variable, matériau brut qui a été transmis à l'équipe LCE début décembre 2022 pour traitement et analyse. La recherche-action LCE étant centrée sur l'activité d'enseignement en BLOC1, l'équipe a décidé de concentrer son travail de retranscription sur **22 entretiens** (20 entretiens réalisés avec des académiques et des APH qui enseignent en BLOC1 et 2 entretiens avec des académiques et des APH qui enseignent en BLOC2 et BLOC3), soit **400 pages de matériau**, laissant ainsi de côté les 7 autres entretiens avec des académiques et des APH de BLOC2 et BLOC3.
- Pour l'enquête auprès des **assistants-chercheurs et des maîtres de langue**, il a été décidé au vu des listes reçues d'adresser une demande de participation aux assistants-chercheurs et maîtres de langue en BLOCS1 et 2 ceci afin d'élargir la base de recrutement, car de nombreux assistants-chercheurs en BLOC2 enseignent aussi en BLOC1. Au total, 116 personnes étaient concernées : 98 assistants-chercheurs (AC) et 18 maîtres de langue (MDL) dans les facultés de Droit (DROIT), de Sciences économiques, sociales, politiques et de la communication (ESPO) et de Philosophie, Lettres et Sciences Humaines (PLSh), la faculté de Traduction et Interprétation (TIMH) n'occupant pas de personnel sous ces deux statuts. Un mail a été adressé à chacun·e invitant les candidat·es d'accord pour participer à s'inscrire via un formulaire en ligne et à choisir une période pour la réalisation de l'entretien entre mars et septembre 2022. 31 assistants-chercheurs (AC) et maîtres de langue (MDL), soit 27% de l'effectif total, ont répondu positivement et les entretiens se sont déroulés de mars à septembre 2022. Les enregistrements ont été réécoutés et intégralement retranscrits pour analyse, soit **300 pages de matériau**.

4. PARTICIPATION À L'ENQUÊTE PAR ENTRETIEN

27 assistants-chercheurs (17F, 10H) des facultés DROIT, ESPO et PhLSH ont participé à l'enquête par entretien, ce qui représente 28% de l'effectif global des assistants-chercheurs en BLOC1 et BLOC2. Le taux de participation est variable selon les facultés, allant de 46% pour la faculté ESPO, à 25% pour la faculté PhLSH et 16% pour la faculté DROIT. La participation en termes de genre est relativement équilibrée pour les trois facultés.

3 maîtres de langue et 1 maître de langue principal (3F, 1H), qui peuvent enseigner dans plusieurs facultés, ont participé à l'enquête, soit 22,2% de l'effectif global des maîtres de langue en BLOC1&BLOC2.La participation en termes de genre est équilibrée puisque l'effectif en BLOC1 est fortement féminisé.

17 académiques (9H, 8F) et 5 APH (2H, 3F) des facultés DROIT, ESPO, PhLSH et TIMH ont participé à l'enquête, ce qui représente 35% de l'effectif global des académiques en BLOC1 et 13% de l'effectif global des APH en BLOC1. Le taux de participation est variable selon les facultés et le statut.

- Pour les académiques, il va de 50% pour les facultés ESPO et DROIT à 15% pour la faculté PhLSH et aucune participation pour la faculté TIMH.
- Pour les APH, il va de 36% pour la faculté DROIT, à 20% pour la Faculté TIMH et 9% pour la faculté ESPO, et aucune participation pour la faculté PhLSH alors que c'est dans ces deux dernières facultés que l'effectif d'APH en BLOC1 est le plus élevé.

La **participation en termes de genre** est très variable selon les statuts et les facultés.

- Pour les académiques, elle est relativement déséquilibrée en DROIT et ESPO, puisque les hommes plus nombreux dans l'effectif concerné ont moins participé que les femmes. Elle est très déséquilibrée en PhLSH puisque les femmes sont majoritaires dans l'effectif concerné mais qu'aucune d'entre elles n'a participé à l'enquête.
- Pour les APH, elle est très déséquilibrée dans les facultés DROIT et ESPO puisque la participation des hommes est très faible alors qu'ils sont plus nombreux dans les effectifs concernés, elle est déséquilibrée en TIMH puisqu'aucune femme n'a participé à l'enquête.

Tableau récapitulatif de la participation à l'enquête par entretien

STATUT	FACULTE	EFFECTIF BLOCS 1&2			ENTRETIENS BLOC 1&2			%
		H	F	Total	H	F	Total	EFFECTIF
Assistant-chercheur	DROIT	26	29	**55**	3	6	**9**	16%
Assistant-chercheur	ESPO	18	17	**35**	7	9	**16**	46%
Assistant-chercheur	PhLSH	2	6	**8**	0	2	**2**	25%
Total Assistant-chercheur		46	52	**98**	10	17	**27**	**28%**
Total Maître de langue	DROIT ESPO PhLSH	3	15	**18**	1	3	**4**	**22%**
TOTAL AC + MDL		**49**	**67**	**116**	**11**	**20**	**31**	**27%**
STATUT	**FACULTE**	**EFFECTIF BLOC 1**			**ENTRETIENS BLOC 1**			**%**
		H	**F**	**Total**	**H**	**F**	**Total**	**EFFECTIF**
Académique	DROIT	6	4	**10**	2	3	**5**	50%
Académique	ESPO	14	6	**20**	5	5	**10**	50%
Académique	PhLSH	6	7	**13**	2	0	**2**	15%
Académique	TIMH	4	2	**6**	0	0	**0**	0%
Total Académique		**30**	**19**	**49**	**9**	**8**	**17**	**35%**
APH	DROIT	6	2	**8**	1	2	**3**	36%
APH	ESPO	10	1	**11**	0	1	**1**	9%
APH	PhLSH	6	8	**14**	0	0	**0**	0%
APH	TIMH	2	3	**5**	1	0	**1**	20%
Total APH		**24**	**14**	**38**	**2**	**3**	**5**	**13%**
TOTAL ACADEMIQUE + APH		**54**	**33**	**87**	**11**	**11**	**22**	**25%**

Un tableau détaillé du profil des 53 participant·es à l'enquête par entretien est présenté en annexe 2 du présent rapport.

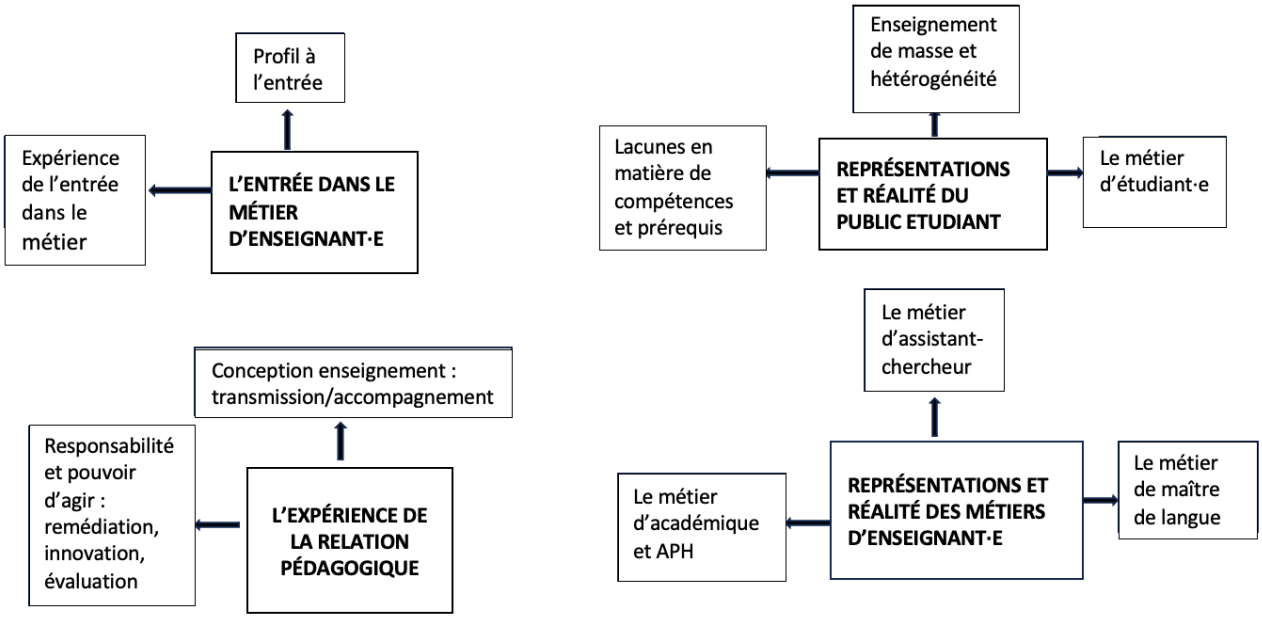
5. ORGANISATION, ANALYSE ET SYNTHÈSE DU MATÉRIAU D'ENQUÊTE

Tous les entretiens ayant été conduits sur base d'une grille d'entretien, organisée comme indiqué ci-dessus en 4 parties, le matériau de **700 pages** issu de la retranscription des 53 entretiens réalisés et retenus pour l'analyse a d'abord été scindé en 4 parties distinctes. Ensuite, le matériau rassemblé au sein de chacune de ces 4 parties, a été organisé afin de dégager les principales occurrences thématiques. À la suite de ce traitement, le matériau a été retravaillé afin de tirer, de cet entrelacement de réflexion des diverses catégories d'enseignant·es, des verbatims clairs et concis, ce qui a permis d'établir pour chaque thème traité, un tableau récapitulatif représentatif de la fréquence des occurrences dans les réponses aux questions. Ce qui a donné lieu à la production d'un **premier rapport complet de 300 pages**. En s'appuyant sur la littérature scientifique existante, principalement franco-belge, ainsi que sur des entretiens réalisés en avril 2023 avec la directrice et trois conseillères pédagogiques du Service d'orientation et d'accompagnement

vers la réussite (SOAR) sur leurs pratiques d'accompagnement des étudiant·es, ce premier rapport complet a fait l'objet d'une nouvelle analyse permettant, d'une part, de choisir les extraits d'entretiens illustratifs conformément à la logique de représentativité et d'occurrence établie dans chaque tableau thématique récapitulatif, d'autre part, d'élaborer un certain nombre de problématiques de synthèse qui se structurent autour des quatre axes thématiques selon le schéma ci-dessous:

1) L'entrée dans le métier d'enseignant·e universitaire ;
2) Représentations et réalité du public étudiant ;
3) L'expérience de la relation pédagogique ;
4) Représentations et réalité des métiers d'enseignant·e en BLOC1.

La restructuration en 4 axes du matériau composant le rapport complet de 300 pages, et la réduction des extraits d'entretien selon la logique de représentativité et d'occurrence, a permis la rédaction du présent rapport d'enquête d'une centaine de pages, bibliographie et annexes comprises.



6. COMMENT LIRE CE RAPPORT ?

Comment lire et interpréter les résultats de cette enquête qualitative sur le **corps enseignant** qui, comme on vient de l'indiquer, a fait l'objet d'un long travail par étapes de réduction et de synthèse d'un matériau considérable, afin d'en restituer les éléments les plus saillants dans une version lisible et aisément appropriable ? Certes le nombre de personnes qui ont accepté de participer à l'enquête est limité, représentant entre un quart et un tiers de la population visée. Aussi limité soit-il, cet échantillon peut être considéré comme indicatif des perceptions et de l'expérience que développent les enseignant·es à propos de la relation pédagogique en BLOC1 telle qu'est vécue aujourd'hui dans toute sa complexité. Les propos recueillis auprès de personnes investies et qui ont accepté de prendre le temps nécessaire pour (et le risque de) s'exprimer, voire se dévoiler, en toute franchise, non seulement sur les éventuelles difficultés d'exercice de leur métier mais aussi sur les pistes possibles d'amélioration de la formation universitaire à laquelle ils·elles sont très attaché·es, parlent également pour la partie « silencieuse » de la population qui n'a pas donné suite aux propositions d'entretien car il n'y a aucune raison de supposer que les personnes composant cette dernière aient fait le choix de ne pas s'exprimer parce qu'ils ne connaissent pas les difficultés et les tensions dont il est question. Les propos évoqués ici ne sauraient dont être réduits à un catalogue de plaintes ou de récriminations. Ils méritent au contraire d'être pris en compte et au sérieux pour engager un dialogue fructueux entre toutes les composantes de l'institution sur les éléments d'analyse à approfondir, les enjeux à problématiser, les perspectives pratiques à élaborer.

PARTIE 1 L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER D'ENSEIGNANT·E UNIVERSITAIRE

Cette première partie de présentation des résultats de l'enquête qualitative auprès des assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH est scindée en deux sections.

- Dans la première section, nous dressons le profil des répondant·es en matière de choix du métier d'enseignant·e, de formation pédagogique et d'expérience d'enseignement, de modalités de recrutement, de charge d'enseignement et de type d'activités d'enseignement.
- Dans la deuxième section, nous envisageons l'expérience concrète des enseignant·es au moment de l'entrée dans le métier. Eprouvaient-ils·elles de l'appréhension ? Quels souvenirs ont-ils·elles gardé de leurs premiers cours ? Ont-ils·elles bénéficié d'un accompagnement, d'un soutien ? Et si oui, de la part de qui et lequel ?

1. PROFIL DES RÉPONDANT·ES ET MODALITÉS DE RECRUTEMENT

Quel est le profil des répondant·es à l'enquête en matière de choix du métier d'enseignant·e, de formation pédagogique et d'expérience d'enseignement, de modalités de recrutement, de charge d'enseignement et de type d'activités d'enseignement ?

1.1. Choix du métier d'enseignant·e, formation et expérience pédagogique

DEVENIR ENSEIGNANT	Assistant-chercheur (AC)		Maître de langue (MDL)		Académique (ACA)		APH		TOTAL	
NON	4	15%	0		4	23%	1	20%	**9**	**17%**
NON priorité recherche	7	26%	0		8	47%	2	40%	**17**	**32%**
OUI	6	22%	4	100%	4	23%	2	40%	**16**	**30%**
OUI à l'université mais orienté recherche	10	37%	0		1	6%	0		**11**	**21%**
TOTAL	**27**	**100%**	**4**	**100%**	**17**	**100%**	**5**	**100%**	**53**	**100%**

A l'exception des **maîtres de langue**, qui ont tous choisi le métier d'enseignant·e et acquis une formation pédagogique, la moitié des **assistants-chercheurs, des académiques et APH** déclare ne pas avoir envisagé devenir enseignant·e, ni à l'université ni dans l'enseignement secondaire. Il est frappant de constater la figure de repoussoir que constitue le métier d'enseignant·e dans le secondaire. Pourquoi dès lors sont-ils·elles devenu·es enseignant·es ? C'est le désir de faire de la recherche qui a prévalu dans le choix.

> « Alors je n'ai jamais voulu enseigner, jamais, et même pour le secondaire, je me suis toujours dit que c'est le truc que je voudrais pas du tout faire. » (AC)
>
> « Pas du tout. En fait, ma mère était enseignante dans l'enseignement secondaire et moi j'ai toujours dit "ça, je ne veux jamais faire". » (ACA)
>
> « C'est clair que ce qui m'intéressait c'était la recherche, la finalité c'est la recherche et assistant c'est le moyen pour faire de la recherche. » (AC)
>
> « Lors de ma dernière année de Master, je me suis dit j'aime bien les études, j'ai envie de continuer, mais l'idée d'enseigner ne me plaisait pas particulièrement, même à l'université. J'ai commencé une maîtrise, on m'a proposé de passer en doctorat, je me suis dit "Pourquoi pas", mais je n'ai jamais cru que je deviendrais enseignant. » (ACA)

L'autre moitié des répondant·es, qui inclut les maîtres de langue, se répartit en deux groupes : un groupe qui envisageait d'enseigner à tous les niveaux d'enseignement, y compris le secondaire, et un groupe qui envisageait seulement d'enseigner à l'université, tout en accordant la priorité à la recherche. L'idée de vocation et/ou de transmission familiale sous-tend le discours des quelques répondant·es qui disent avoir « *toujours aspiré à exercer le métier d'enseignant* », éventuellement dans l'enseignement secondaire, mais de préférence dans l'enseignement supérieur. Dans la pratique, toutefois, il peut s'agir d'une vocation différée, marquée par une entrée tardive dans l'enseignement universitaire, soit à l'issue d'une réorientation professionnelle, soit en complément de l'exercice d'une autre activité professionnelle plus prestigieuse et/ou plus rémunératrice.

> « Mon désir d'être enseignante remonte à très jeune, à la base je voulais être institutrice primaire. (...) L'enseignement c'est vraiment quelque chose de naturel chez moi, quand j'étais petite je donnais cours à mes frères, ça m'habite vraiment. » (AC)
>
> « Oui et j'ai enseigné pendant 6 mois dans le secondaire en tant que prof de français. J'ai fait sept ans d'assistanat. (...) Pour moi, l'aspect prioritaire était l'enseignement, raison pour laquelle le mandat d'assistant me convenait beaucoup mieux. Ma vocation première, c'est plutôt celle d'être enseignante à l'université. » (ACA)
>
> « Oui, quand j'étais étudiante j'envisageais d'être enseignante. Je suis d'une famille d'enseignants, j'ai toujours baigné là-dedans. J'ai entre guillemets tout de suite enseigné parce que j'étais déjà étudiante-assistante. (...) Et puis j'ai été assistante chargée d'exercices plusieurs années. » (ACA)
>
> « Depuis toujours je savais que je voulais être enseignant. (...) Après mon BAC je me suis dit "je ne vais pas être prof immédiatement" et donc un peu par défaut j'ai été vers le droit. (...) J'ai toujours su qu'un jour je serais prof dans une partie de ma vie, j'ai toujours eu la certitude, et cela se traduit bien avec le petit poste d'assistanat que j'ai ici, la certitude que c'était un métier qui me permettrait d'être le plus vivant et le plus épanoui. » (AC)

Se découvrant un goût pour la recherche durant leurs études universitaires, d'autres répondant·es soulignent l'attrait pour la combinaison de l'enseignement et de la recherche qu'offre le métier d'enseignant-chercheur.

> « Je m'étais toujours dit que l'enseignement m'intéresserait éventuellement mais uniquement dans l'enseignement supérieur, à l'université. Je ne voulais pas enseigner dans l'enseignement secondaire. (...) Donc j'ai eu cette expérience d'étudiant-assistant qui m'a plu, et puis je me suis orienté vers la recherche mais toujours avec cette idée de faire les deux, enseigner et être chercheur. » (AC)
>
> « Quand j'ai terminé mes études, j'avais le projet de faire de la recherche, ce qui a été le cas. Et puis après avoir, pendant trois ans, enchaîné une série de petits contrats de recherche à durée déterminée, on m'a proposé de candidater pour un poste d'assistante. Et ça impliquait de donner des enseignements. Et c'est comme ça que je suis rentrée dedans, par la recherche, mais ce n'était pas un projet de devenir enseignante. » (APH)

FORMATION ET EXPERIENCE PEDAGOGIQUE	AC		MDL		ACA		APH		TOTAL	
FORMATION PEDAGOGIQUE										
NON	22	**81%**	0		13	**76%**	5	**100%**	**40**	**75%**
OUI FIE (Régendat/Agrégation/Master didactique)	2	**7%**	4	**100%**	2	**12%**	0		**8**	**15%**
OUI autre que FIE	3	**11%**	0		2	**12%**	0		**5**	**9%**
Total	**27**	**100%**	**4**		**17**	**100%**	**5**	**100%**	**53**	**100%**
EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT										
NON	15	**56%**	0		0		1	**20%**	**16**	**30%**
OUI étudiant/assistant ; assistant-chercheur	10	**37%**	1	**25%**	10	**59%**	4	**80%**	**26**	**49%**
OUI enseignement secondaire, supérieur et EPS	2	**7%**	3	**75%**	0		0		**5**	**9%**
OUI charge cours enseignement universitaire	0		0		7	**41%**	0		**7**	**13%**
TOTAL	**27**	**100%**	**4**	**100%**	**17**	**100%**	**5**	**100%**	**53**	**100%**

A l'exception des quatre **maîtres de langue** qui sont titulaires d'un titre pédagogique (Régendat et Master en pédagogie universitaire, Agrégation, Master didactique) et des enseignant·es très expérimenté·es dans l'enseignement secondaire et supérieur, l'écrasante majorité des répondant·es est sans formation pédagogique. Fait notable, les cinq **assistants-chercheurs** titulaires d'un titre pédagogique sont des femmes. Quatre **académiques** masculins ont entamé l'agrégation, deux l'ont abandonnée en cours de route et les deux autres ont obtenu le titre d'agrégé. En revanche, la majorité des **assistants-chercheurs, académiques et APH** ont acquis une expérience d'enseignement soit en tant qu'étudiant-assistant et/ou assistant-chercheur soit en tant que chargé·e de cours (APH) après avoir terminé le doctorat.

> « J'ai fait l'agrégation au moment où je faisais ma licence, mais c'est la passion pour la discipline qui m'a pris, et donc pas du tout une idée de devenir prof. (...) J'ai été assistant à Saint-Louis et puis j'ai donné des cours. » (ACA)
>
> « Pendant mes études, je n'ai pas fait l'agrégation qu'on pouvait suivre parce que je ne pensais pas que j'allais enseigner. Le métier d'enseignant je l'ai découvert en tant que doctorante, j'ai eu la possibilité de construire un cours de A à Z dans une école supérieure, j'ai donné ce cours pendant 4 ans et j'ai adoré. (...) Donc c'est une raison pour avoir continué dans la carrière académique. » (ACA)

1.2. Profil des répondant·es et modalités de recrutement

PROFIL ET MODALITÉS DE RECRUTEMENT						
ASSISTANTS-CHERCHEURS	**DROIT**	**ESPO**	**PhLSH**	**TIMH**	**TOTAL**	
AUTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE						
NON	1	8	1	-	**9**	**33%**
OUI toujours en cours dans le secteur privé/secteur public	4	3	0	-	**8**	**30%**
OUI quelques années dans le secteur privé/secteur public	4	5	1	-	**10**	**37%**
TOTAL	**9**	**16**	**2**	-	**27**	**100%**
EX-ETUDIANT·E USLB						
NON	2	8	1	-	**11**	**41%**
OUI BAC	4	4	1	-	**9**	**33%**
OUI MASTER	2	3	0	-	**5**	**18%**
OUI BAC & MASTER	1	0	0	-	**1**	**4%**
AUTRE	0	1	0	-	**1**	**4%**
TOTAL	**9**	**16**	**2**	-	**27**	**100%**
ACADEMIQUES ET APH						
AUTRE EXPÉRIENCE PROFESSIONNELLE						
NON	0	7	0	0	**7**	**32%**
OUI toujours en cours dans secteur privé/recherche	4	1	0	1	**6**	**27%**
OUI quelques années dans secteur privé/recherche	4	3	2	0	**9**	**41%**
TOTAL	**8**	**11**	**2**	**1**	**22**	**100%**
EX-ETUDIANT·E USLB						
NON	4	11	2	1	**18**	**82%**
OUI BAC	3	0	0	0	**3**	**14%**
OUI BAC & MASTER	1	0	0	0	**1**	**4%**
TOTAL	**8**	**11**	**2**	**1**	**22**	**100%**
EX-ASSISTANT-CHERCHEUR						
NON	1	6	0	0	**7**	**32%**
OUI USLB	7	3	1	0	**11**	**50%**
OUI AUTRE UNIVERSITE	0	2	1	1	**4**	**18%**
TOTAL	**8**	**11**	**2**	**1**	**22**	**100%**

Les informations sur le parcours d'études recueillies lors des entretiens révèlent que trois quarts des **assistants-chercheurs** n'ont pas entamé leur mandat sitôt après avoir obtenu le diplôme de Master. On observe deux profils différents selon la faculté de rattachement. En DROIT, il s'agit soit de personnes qui ont exercé une activité professionnelle dans le secteur privé pendant plusieurs années avant de s'orienter vers la recherche et l'enseignement universitaire soit de personnes qui exercent toujours leur activité principale dans le secteur privé ou public et qui occupent une charge partielle d'assistant-chercheur. En ESPO et PLSh, il s'agit de personnes qui ont connu une courte période de quelques années d'emploi CDD principalement dans le secteur privé (associatif, entreprises) ou dans le secteur public, avant d'envisager une réorientation dans la recherche universitaire. Les entretiens révèlent aussi que le recrutement est favorisé par l'intégration dans un réseau de (re)connaissance puisque plus de la moitié des assistants-chercheurs et des maîtres de langue sont des ex-étudiant·es de l'USLB en BAC et/ou en Master de spécialisation. On constate aussi l'efficacité du « bouche à oreille » pour la diffusion entre « amis » d'information sur les postes d'assistant·es vacants à Saint-Louis. Mais quand on n'est pas connu de l'institution il faut parfois faire preuve de beaucoup de persévérance et d'obstination pour y décrocher un poste d'assistant·e.

« J'ai fait un Bachelor à Saint Louis (...) et alors que c'était pas du tout prévu au départ, je me suis fait contacter à la fin de mon Master par mes anciens enseignants qui m'ont dit "On a besoin d'une assistante on a pensé à toi, on aimerait bien que tu poses ta candidature", ce que j'ai fait. » (AC)

« En Master, j'avais un chouette prof, l'examen s'est super bien passé, j'avais déjà eu un examen avec lui à St Louis en BAC, et à la fin de l'examen il a écrit sur un petit papier "assistante ?". (...) Donc ça m'a permis de ressentir de la légitimité à postuler. » (AC)

« C'est un peu particulier, j'ai postulé à pas mal de postes à Saint-Louis et chaque fois j'étais refusée, je ne comprenais pas trop parce que mon CV n'est pas trop mauvais. Un jour un prof m'appelle et me dit "on va ouvrir un poste, je m'entends très bien avec la titulaire", et alors j'ai compris qu'ils m'avaient refusée partout parce qu'ils voulaient que j'aille là ! Je n'ai pas eu vraiment d'interview, c'était plus ou moins déjà acquis. Et j'ai été assistante, et ça m'a toujours plu. » (AC)

« J'ai postulé partout en sortant du Master. (...) Je voulais aller à Saint-Louis parce que j'avais fait mon BAC là, j'étais impliqué dans le CAU et les affaires étudiantes (...) Je m'entendais déjà bien avec les profs, donc je voulais avoir ces gens-là comme collègues, et j'ai été pris. » (AC)

« C'est un peu par hasard un ami qui m'a envoyé une annonce pour un poste d'assistant, le deadline était la veille d'un examen du Master spécialisé que je faisais ici, j'ai quand même décidé de tenter, et ça s'est très bien passé, je ne m'y attendais pas trop, j'ai été recrutée. » (AC)

« J'ai beaucoup bataillé pour trouver un job universitaire mais vraiment beaucoup. (...) Après quelques années de traversée du désert académique j'ai postulé pour une série de mandats vacants d'assistant à l'USLB sachant qu'ici on rechignait moins à engager des assistants plus âgés. (...) J'ai été injecté dans une équipe en création, avec un prof que je ne connaissais pas et qui ne m'avait pas choisi et un collègue que je ne connaissais pas non plus. Et cela s'est très bien passé. » (AC)

A la différence des assistants-chercheurs, la majorité des **académiques et APH** ne sont pas des ex-étudiant·es de l'université. En revanche, quasi la moitié d'entre eux·elles y ont été assistant·es. C'est en faculté de DROIT que l'on trouve le plus d'ex-étudiant·es et le plus d'ex-assistants-chercheurs ainsi que le plus d'académiques et d'APH qui ont exercé une autre activité professionnelle avant leur recrutement comme enseignant·e et/ou qui exercent encore une autre activité professionnelle en complément de leur activité d'enseignement.

« J'ai terminé ma thèse et un prof, que j'avais connu dans le cadre de la recherche que j'avais faite ici, m'a encouragée à postuler. "Je pense que tu es faite pour ça. Tu dois y aller". » (ACA)

« J'ai été engagé tout de suite à la fin de mes études à Saint-Louis comme assistant et puis j'ai continué ma carrière ici, tout en travaillant en même temps au Barreau. (...) Je précise que je n'ai pas de thèse de doctorat, mais après douze ans d'assistanat, ils m'ont quand même gardé comme chargé de cours. » (APH)

« Quand je suis sortie de mes études mon professeur de Saint-Louis est venu me chercher en disant "une place se libère à Saint Louis, est ce que ça t'intéresse ?", donc j'ai été assistante pendant mes trois premières années quand j'étais au barreau. Et puis on m'a proposé de postuler au FNRS, je me suis dit « Je tente », j'ai eu une bourse, et c'est parti. (...) J'ai compris après coup que le cours qu'on m'avait donné c'était un cours sur lequel j'étais testée, évaluée, mais sans que je réalise au moment même. » (ACA)

En ce qui concerne **la charge d'enseignement**, on constate que les quatre **maîtres de langue** exercent une charge à 100% dont un·e dans le cadre d'un contrat temporaire. Parmi les **assistants-chercheurs**, un peu plus de la moitié dispose d'une charge partielle, allant de 10% à 75%, la petite moitié restante dispose d'une charge complète à 100%, il s'agit exclusivement d'assistants-chercheurs en ESPO. Parmi les **académiques**, un·e seul·e exerce sa charge à mi-temps, tous les autres exercent à temps plein. Parmi les **APH**, un·e seul·e exerce sa charge à temps plein, les autres disposent d'une charge inférieure ou égale à 30%.

1.3. Activités d'enseignement

Les activités d'enseignement dont les **assistants-chercheurs** ont la charge en BLOC1 relèvent de trois types différents : monitorat, travaux pratiques (TP), séminaire. Dans les trois cas, l'activité s'adresse à un groupe d'étudiant·es, les modalités de composition des groupes étant assez variables. Dans certains cas, les groupes de TP/monitorat ou de séminaire sont composés par l'administration facultaire sur base de la disponibilité horaire des étudiant·es de la filière, ces dernier·es étant tenu·es de travailler dans le groupe qui leur a été assigné. Dans d'autres cas les étudiant·es s'inscrivent à un groupe de TP/monitorat de leur choix en fonction d'une offre de créneau horaire. Pour un séminaire en DROIT, les étudiant·es choisissent un thème, le groupe thématique se voyant assigné un horaire par l'administration facultaire. Le monitorat et le TP se révèlent assez similaires sur le plan de la forme et du contenu des activités ainsi qu'il ressort des descriptions fournies par les répondant·es. D'une durée d'une heure trente à deux heures, il s'opère dans une logique transmissive et est organisé en deux moments : premièrement, un rappel théorique de la matière enseignée dans le cours magistral et, deuxièmement, de la résolution d'exercices en préparation de l'examen. La participation à ces deux types d'activités n'est pas obligatoire en BLOC1. Le format du séminaire organisé en DROIT pour les étudiants·es de BLOC1 est légèrement différent mais aussi de type transmissif. L'équipe des assistant·es qui en a la charge est pluridisciplinaire, donc attachée à des facultés différentes. Chaque assistant·e est libre en matière de choix de la matière enseignée mais est tenu·e de suivre un canevas de cours commun en termes d'échéances de remise et de correction des travaux des étudiant·es. La participation y est obligatoire.

« Dans les monitorats on revoit la matière vue au cours magistral, on réexplique différemment. On travaille par petits groupes. Ils ne sont pas obligatoires. J'ai quatre groupes et je donne quatre fois le même monitorat la même semaine, les étudiants peuvent choisir le créneau horaire qui leur convient. » (AC)

« Au TP on reprend vraiment les choses à zéro. On se dit qu'ils n'ont pas encore étudié le cours, donc on va reprendre toute la théorie, la synthétiser, leur dire voilà tout ce dont vous avez besoin pour réussir l'exercice. » (AC)

« Les séminaires sont obligatoires, donc ils sont obligés d'assister. Je leur dis qu'ils ont droit à un joker par an, une seule absence injustifiée, et s'ils ne sont pas présents ils doivent me fournir un justificatif. (...) On enseigne tous des matières différentes mais on a un canevas commun sur le type de travail à demander aux étudiants, les échéances de remise, de manière globale. » (AC)

Le format des cours de langue enseignés par les **maîtres de langue** est équivalent à celui d'un TP et est organisé en groupe, la composition des groupes étant effectuée par les administrations facultaires sur base des résultats d'un test en néerlandais et en anglais organisé à la rentrée académique. Moyennant la réussite du test (minimum 16/20), les étudiant·es peuvent obtenir une dispense, le résultat du test de dispense étant celui de l'examen. Il semble que pour des raisons administratives, le caractère obligatoire ou non de la participation pour les étudiant·es de BLOC1 varie selon la langue.

« Il y a entre 15 et 30 étudiants par groupe, ce qui est beaucoup pour un cours de langue de ce type pour pouvoir maintenir une dynamique d'échanges, le but étant de les faire progresser en langue parlée. La présence est obligatoire ici, mais je ne veux pas les obliger. (...) La participation est très variable mais je dirais que la plupart viennent parce qu'ils se rendent compte que ça les aide.» (MDL)

« On a des groupes de 25 étudiants officiellement, mais dans la pratique dans le meilleur des cas il y en a 15 qui viennent et dans le pire des cas il y en a 4. En théorie les cours de langue sont obligatoires mais le relevé des présences et le suivi des absences est une charge administrative qui n'est pas gérable donc nous n'obligeons pas la participation. » (MDL)

Les **académiques et APH** décrivent leurs activités d'enseignement principalement comme des cours magistraux en BLOC1 et en BLOC2, des cours et séminaires en BLOC2&3 et en Master. Comme le montrent les verbatims, la plupart des répondant·es précisent s'il s'agit d'un cours en très grand auditoire avec plusieurs centaines d'étudiants, d'un auditoire plus réduit d'une centaine d'étudiant·es ou d'un cours ou séminaire avec un groupe d'une vingtaine d'étudiant·es, ceci pour souligner la diversité des pratiques pédagogiques mises en œuvre et donc se démarquer de l'image d'un enseignement exclusivement transmissif « magistro-centré », qui semble cependant être la principale forme d'enseignement en BLOC1. Un·e seul·e académique déclare ne donner aucun cours ex-cathedra.

« J'ai la charge de cinq cours pour des BLOC1 et BLOC3. J'ai un cours magistral en BLOC1, avec un peu plus de 500 étudiants. En BLOC1, j'ai aussi un cours en parallèle avec 60 étudiants en néerlandais. En BLOC3, j'ai mes 3 autres cours. Un cours de 60 étudiants plutôt magistral et deux cours que j'ai transformé en des séminaires de lecture même si, officiellement, ce ne sont pas des séminaires de lecture. » (ACA)

« J'ai un cours magistral en horaire décalé en BLOC1 que je partage avec un autre enseignant. J'ai un cours en BLOC3 mais il y a quelques étudiants de BLOC2, un petit groupe, on est 15, on se voit chaque semaine pour rédiger des articles, c'est une tout autre manière de fonctionner. On tutoie les étudiants, on est sur un groupe WhatsApp avec eux, c'est une relation assez proche avec les étudiants. Le troisième cours, c'est le suivi de travaux de fin d'études en Master, c'est un suivi individuel pour quelques étudiants sur toute l'année. » (ACA)

« J'ai des cours ex cathedra que je combine avec des exercices d'analyse de texte que j'essaie de donner le plus possible sous forme de séminaires, ce que je trouve plus enrichissant. Donc sous forme d'entre guillemets, maïeutique, de discussion avec les étudiants où je dirige la réflexion et où je les amène à produire par eux-mêmes. C'est vraiment ce que je trouve le plus passionnant dans l'enseignement les accompagner dans la démarche réflexive et je pense que c'est aussi ce qu'ils préfèrent. » (ACA)

« Je ne donne aucun cours ex cathedra, je propose des dispositifs en classe translatée ou inversée avec un processus d'évaluation continue soit à peu près 10 évaluations par UE, donc avec beaucoup de corrections. Vu qu'il y a à peu près chaque semaine un jalon d'évaluation, j'y consacre beaucoup de temps. Je me disais en commençant cette année, qu'après cinq ans, je commence à ressentir que mes dispositifs sont bien pensés, bien articulés. Mais reste ce problème du temps que ça demande. A part dans mon cours en BLOC1, je n'ai pas d'assistant, donc je suis seule avec ce dispositif. » (ACA)

2. EXPÉRIENCE DE L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

Dès lors que la majorité des répondant·es ne se destinaient pas au métier d'enseignant·e et, par conséquent, ne disposaient pas d'une formation pédagogique, il était intéressant de savoir comment s'est passé l'entrée dans le métier. Eprouvaient-ils·elles de l'appréhension ? Quels souvenirs ont-ils·elles gardé de leurs premiers cours ? Ont-ils·elles bénéficié d'un accompagnement, d'un soutien ? Et si oui, de la part de qui et lequel ?

2.1. Hésitation et appréhension et souvenir de la « première fois »

HESITATION ET APPREHENSION	Assistant-chercheur		Maître de langue		Académique		APH		TOTAL	
NON	9	**33%**	4	**100%**	10	**59%**	4	**80%**	**27**	**49%**
OUI	18	**67%**	0		7	**41%**	1	**20%**	**26**	**51%**
TOTAL	**27**	**100%**	**4**	**100%**	**17**	**100%**	**5**	**100%**	**53**	**100%**

Un tiers des **assistants-chercheurs** ayant, comme on vient de le voir, fait preuve de proactivité pour décrocher un poste à l'USLB, se disent très satisfaits au moment de l'entrée dans le métier. C'était leur but, il est atteint, ils·elles ont entamé le métier en confiance, sans trop d'inquiétude ni d'appréhension.

« Je n'avais pas du tout d'appréhension, au contraire, j'étais ravi. Je n'ai pas du tout hésité, c'est quelque chose que je cherchais depuis longtemps. (…) Avoir la possibilité d'enseigner et de faire de la recherche doctorale en étant payé quasi-temps plein, c'est exactement ce que je recherchais, donc pas d'hésitation du tout. » (AC)

« Pas d'appréhension, j'étais assez sûr de moi. Ayant connu l'université j'ai vu comment font les assistants (…) Donc ça ne me faisait pas du tout peur d'autant que je savais que la plupart des cours que j'aurais ce serait pour des BAC 1&2, ce n'est pas encore trop compliqué à ce moment-là. » (AC)

« Je n'avais aucune appréhension puisque c'est ce que j'ai toujours voulu faire. Je dois dire que la première année de mon activité d'avocate, il me manquait quelque chose, et le poste d'assistant m'a vraiment permis de trouver un équilibre dans ma vie professionnelle. » (AC)

Pas non plus d'hésitation ni d'appréhension à devenir enseignant·e universitaire pour une petite moitié des **académiques et des APH**, pour deux types de raison. Il y a ainsi celles et ceux qui considèrent qu'étant donné la rareté de l'offre, c'est plutôt enthousiasmant de pouvoir décrocher un poste de professeur·e d'université. Et il y a aussi celles et ceux qui n'ont pas hésité parce qu'ils·elles étaient déjà familiarisé·es avec l'institution et avec le métier d'enseignant·e universitaire grâce à leur expérience d'assistant-chercheur et/ou d'APH, en particulier à l'université Saint-Louis. Remarquons toutefois que quelques un·es signalent que c'est lors de ce premier recrutement en tant qu'assistant-chercheur qu'il y a eu de l'hésitation et de l'appréhension.

« Non, au contraire, je l'appelais de mes vœux. Tout le monde accepte tout de suite et de manière très enthousiaste tout poste à l'université, d'ailleurs on ne négocie pas vraiment, on prend. Quand on vous propose une chaire à l'université, sauf si c'est à des années-lumière de vos centres d'intérêt, vous prenez et après vous vous demandez "OK, comment est-ce que je vais gérer ?" » (ACA)

« Alors non, je n'ai pas hésité, j'ai postulé et j'étais ravie d'être recrutée. À vrai dire, je n'ai pas réellement regardé le détail de la charge de cours, ce n'était pas le plus important quand j'ai postulé, l'important c'était de pouvoir faire ce que j'avais envie de faire.» (ACA)

« Non, je n'ai pas vraiment hésité, mais je n'avais pas beaucoup d'autres propositions, il faut dire. » (APH)

« Je n'ai pas eu d'appréhension particulière, je dois avouer. Mon avantage, c'est que je connaissais la maison, que je donnais des séminaires, des TP et que je faisais de l'accompagnement des étudiants depuis 7, 8 ans et que j'avais déjà deux cours en tant qu'APH quand j'ai été engagée, donc, quelque part, ça a été un approfondissement, une prolongation et aussi une opportunité de pouvoir avoir une charge de cours pleine et de pouvoir avoir aussi la liberté de créer mes propres cours et mes propres dispositifs pédagogiques et d'évaluation comme je l'entendais. » (ACA)

« C'est vrai que la partie enseignement de l'assistanat me faisait un petit peu peur, (...) le fait d'avoir la charge d'un groupe d'étudiants de BLOC1, d'être enseignant, de parler et de transmettre à un groupe, c'est quelque chose qui me stressait au départ. Et en fait en rentrant dedans, assez rapidement, j'ai apprécié, je me suis sentie rapidement à l'aise et de plus en plus à l'aise. Et ça s'est confirmé avec les années au point où à la fin de l'assistanat mon projet était très clairement de continuer l'enseignement. » (APH)

Deux-tiers des **assistants-chercheurs**, souvent plus jeunes et moins expérimenté·es, admettent avoir éprouvé de l'appréhension : crainte de ne pas être à la hauteur pour « *gérer un groupe-classe* », de manquer d'autorité. Crainte aussi de ne pas savoir à quoi s'attendre du fait de débuter dans un cadre institutionnel et organisationnel inconnu. Il y a aussi la crainte de paraître « illégitime », de sorte qu'à plusieurs reprises, le syndrome de l'imposteur a été évoqué. Mais rapidement l'appréhension est atténuée par le constat que l'assistant·e, aussi jeune et débutant soit-il·elle, en sait de toute façon plus que l'étudiant·e de première année.

« Oui il y avait de l'appréhension dans le sens où c'était d'abord le fait que physiquement j'ai l'air très jeune et que donc par rapport aux étudiants j'avais peur de ne pas pouvoir m'imposer, surtout quand j'ai appris que ce seraient de très grands groupes. Et aussi à cause du très peu de temps de préparation parce que mon contrat commençait le 1/10 et les TP commençaient le 11/10. » (AC)

« Oui il y avait l'enjeu de pouvoir être à la hauteur. Mais très vite on se rend compte que le niveau est assez bas donc je n'ai pas trouvé que c'était trop compliqué d'être à la hauteur. Ce qui m'est apparu au fil du temps c'est que j'étais mal outillé pour gérer une classe. Il y a quand même l'enjeu de garder une forme d'autorité sur eux, une forme de discipline dans la classe, de contrecarrer leurs tentatives de déboulonner l'autorité. Et j'étais « nase », je n'étais pas du tout préparé pour ça, et c'est encore un peu le cas maintenant. » (AC)

« De l'appréhension, oui, qui est venue un peu plus tard. C'est le fait de ne pas très bien savoir ce qu'on attend de nous, ce n'est pas toujours clair au départ, ce boulot d'assistant. On nous dit « voilà tu vas donner cours de telle heure à telle heure, à telle date à tel groupe », mais combien sont-ils ? Quel cours exactement ? Tout est mis sur papier mais concrètement rien n'est défini. Donc c'est vrai que parfois je me suis sentie un peu mal à l'aise parce que je n'étais pas certaine de vers quoi je devais aller. » (AC)

« Au début, je dirais que j'avais deux peurs. Premièrement, j'avais un petit syndrome d'imposteur, même si c'est lourd comme mot. (...) Et la deuxième peur c'était lié à comment on gère une classe, ça j'avais un petit stress parce que je ne pense pas que j'ai une autorité naturelle ou un charisme particulièrement élevé, donc je me demandais comment ça allait se passer. » (AC)

L'appréhension éprouvée par l'autre moitié des **académiques et des APH** au moment d'entamer l'enseignement, tient principalement à la méconnaissance du « *métier de prof* » et à la crainte de ne pas pouvoir mener de front enseignement et recherche, au manque d'expérience d'enseignement en grand auditoire, ainsi qu'à l'importance de la charge de cours à préparer.

« Je trouve que c'est difficile en tant que doctorant ou post-doc de se faire une vraie idée de ce que c'est travailler dans un cadre universitaire, ce que c'est qu'une carrière académique, le travail pour l'institution, porter des programmes, etc. Je savais que j'aimais la recherche et que j'aimais enseigner mais peut-être ma seule crainte était de perdre la possibilité de faire de la recherche, d'être un peu coincée par l'enseignement. » (ACA)

« L'appréhension était liée, c'est vrai, à une charge de cours très lourde. Quand j'ai été engagé c'était tout de suite 150 heures dès la première année. Ce n'est plus le cas aujourd'hui, je pense que les jeunes commencent avec moins d'heures, ce qui est une très bonne chose. Et ça fait une grosse différence. Mon appréhension s'est trouvée confirmée par le fait que ça a été pendant deux, trois ans, la course permanente contre la montre pour vraiment avoir des cours qui soient au point, tout en poursuivant par ailleurs les activités de recherche, la valorisation de la thèse, etc., ça a été très lourd de ce point de vue-là, donc mon appréhension s'est trouvée confirmée. » (ACA)

« C'est sûr que ce n'était pas évident parce j'avais déjà enseigné avant, mais plutôt des séminaires à des petits groupes et de temps en temps en amphi mais pas beaucoup, seulement quelques heures. Donc c'est vrai que c'est quand même impressionnant (...) Et aussi j'ai cinq cours dans ma charge dont deux cours en anglais, et c'était la première fois que je devais enseigner en anglais à des grands auditoires. Donc là, oui, c'était quand même un peu stressant. » (ACA)

Quel souvenir les enseignant·es débutant·es ont-ils·elles gardé de « la première fois » ?
Pour les **assistants-chercheurs**, expérience très contrastée du stress qui retombe très vite pour laisser place à la satisfaction.

« J'ai le souvenir d'un énorme stress et d'avoir eu le sentiment de dire n'importe quoi. Je me souviens que j'étais étonnée par le calme des étudiants, leur politesse. Je croyais que ça allait être comme les ados à l'école où tu es le bouc émissaire de toute la classe, mais en fait ils étaient respectueux, ils écoutaient, ils étaient très sages. » (AC)

« Je me souviens du stress, j'étais très stressée. Je ne connaissais pas bien les bâtiments et au début c'est dur de trouver les bons locaux. Le stress de tous les petits couacs qui peuvent arriver, le PC qui ne veut pas s'allumer, la clé qui n'est pas la bonne, que sais-je. C'était du stress et je pense que j'étais vraiment dans la vision de la performance, il fallait que je tienne toute l'heure, que je tienne ma place, donc tout ça qui était assez anxiogène, parce qu'on sait aussi que si on rate la première fois, tout le quadrimestre va en pâtir. » (AC)

Les enseignant·es expérimenté·es que sont les **maîtres de langue** se souviennent en revanche de leur étonnement devant le niveau jugé bas de certains groupes d'étudiant·es ainsi que des locaux mis à disposition.

« J'avais déjà une dizaine d'années d'expérience dans l'enseignement supérieur côté néerlandophone, dans plusieurs HE et aussi à l'université d'Anvers, donc je connaissais le public de cette tranche d'âge, qu'ils soient flamands ou francophones c'est plus ou moins la même chose, ce sont tous des jeunes adultes. J'ai été surprise par le niveau en revanche que j'ai trouvé, très, très bas. » (MDL)

« Quand j'ai démarré, j'étais assez déconcerté, d'abord en découvrant les locaux qui ne sont pas faits pour des cours de langue : les tables sont fixées au sol ce qui rend difficile une dynamique d'échanges. Les étudiants de BLOC1 m'ont aussi beaucoup surpris, il s'agit de 2 groupes d'étudiants unilingues dont le niveau est très bas, en outre après deux ans de Covid, donc ils ont des lacunes très importantes comparés à avant disent les collègues. » (MDL)

Les **académiques et les APH** font état de premières expériences d'enseignement « *compliquées et stressantes* » du fait du manque de formation pédagogique et du manque d'expérience d'enseignement en grand auditoire, surtout si l'on n'enseigne pas dans sa langue maternelle. Le jugement négatif des étudiant·es peut aussi être déstabilisant. Plusieurs répondant·es insistent sur la « performance physique » de l'enseignement en grand auditoire, une certaine théâtralité étant requise pour capter l'attention du public et surtout la garder. La charge d'enseignement étant conséquente, la préparation des cours se fait « *en flux tendu* », ne laissant pas de temps pour prendre du recul.

« On n'est pas du tout formés à ça, on n'a vraiment aucune formation en tant qu'enseignant. Donc les premières expériences ont été compliquées. Je trouvais ça compliqué parce que ce sont des auditoires très diversifiés. » (ACA)

« J'avais pas du tout d'expérience, je n'avais jamais enseigné aux étudiants pendant plusieurs cours. Donc j'étais très nerveuse parce que c'était le premier cours que je donnais. Et en plus c'était en français. Ce n'est pas facile d'enseigner en anglais, mais en plus le faire en français aux francophones, ce n'était vraiment pas facile. » (APH)

« Le cours qui m'a donné le plus de fil à retordre, c'est le cours en grand auditoire parce que dans un premier temps, je l'avais vraiment configuré dans une perspective épistémologique qui était peu emballante pour les étudiants. Donc là, j'ai eu très vite des retours qui n'étaient pas bons. Il y avait des moments où il pouvait y avoir du ras-le-bol, voire des insultes, qui étaient proférées à voix haute par les étudiants en disant que ça n'allait pas. Et donc c'est un cours pour lequel je pense que, au bas mot, j'ai travaillé pendant trois, quatre ans, deux, trois jours par semaine, rien que pour essayer d'améliorer la manière de donner ce cours. Et donc à un moment donné, il y a eu un déclic, et là, le cours a été très bien. » (ACA)

« Dans mes premiers très grands auditoires, j'ai été un peu stressée comme avant une pièce de théâtre. (...) Je crois qu'il y a quand même une dimension de performance, de show. Il y a quelque chose de physique dans le fait de donner cours à des très grands auditoires, et c'est quelque chose qu'on apprend. J'ai l'impression qu'avec les années, j'ai acquis une forme de savoir-faire, qui est perfectible évidemment, que je n'arrête pas d'essayer de retravailler, sur comment on tient un auditoire. » (ACA)

« Comme professeur, c'était encore le temps où tu reçois 150 heures tout de suite la première année, devoir tout démarrer en même temps, tu es tout de suite dans l'action où tu construis presque semaine après semaine la première année, tu restes dans le flux tendu. Parce qu'il y a tout le reste de ce qu'on te demande dans une carrière universitaire, en termes de recherche, implication dans des équipes et puis commencer à piloter des projets, investir dans des fonctions institutionnelles. Donc je n'avais pas le temps pour avoir ce recul suffisant sur les cours. » (ACA)

« Franchement très stressant les premières années. En termes de ressenti personnel, il y avait l'obsession de maîtriser la matière, de bien la faire passer. (...) Je trouve ça extrêmement exigeant parce que tout est à faire en termes de preuve. J'avais fait mes preuves sur le plan scientifique et je me suis dit "merde, maintenant je dois faire mes preuves au niveau enseignement" tout en continuant à montrer qu'au niveau scientifique, je n'étais pas une imposture. Le gros challenge. » (ACA)

Par contraste, quelques **académiques** ont gardé un excellent souvenir des premières expériences d'enseignement attribué au sentiment « *d'être fait pour enseigner* » et « *de faire quelque chose d'utile* » ou à la chance, qualifiée « *d'atypique* », de débuter leur carrière de prof avec d'excellent·es étudiant·es motivé·es et animé·es du désir de réussir.

> « Je pense qu'il y a des gens qui aiment donner cours et d'autres qui n'aiment pas. À la limite, c'est un loisir de donner cours, j'adore donner cours, et je pense que les étudiants le ressentent, donc toutes mes expériences ont été excellentes. » (ACA)
>
> « J'en garde un très bon souvenir en fait, dès le début, j'ai senti qu'il y avait quelque chose de l'ordre du socialement utile, si on peut dire ça comme ça. » (ACA)
>
> « Je dois dire que je garde un excellent souvenir de cette première année. Je ne pense pas que j'étais particulièrement doué, mais j'ai eu une chance énorme que je souhaite à beaucoup de mes jeunes collègues en commençant en grand auditoire, je suis tombé sur le grand auditoire tout à fait exceptionnel. (...) Et je pense réellement que ça m'a formé. (...) Je me rends compte que ça a joué, ce sont vraiment les étudiants qui m'ont construit comme prof. Donc le gros coup de chance, je crois que c'est atypique. » (ACA)

2.2. Accompagnement et soutien à l'entrée dans le métier

Pour atténuer les éventuelles inquiétudes ou les difficultés rencontrées, les enseignant·es débutant·es ont-ils·elles bénéficié d'un accompagnement/soutien à l'entrée dans le métier ? Et si oui, lequel et de la part de qui ? L'enquête révèle une situation assez contrastée allant d'un accompagnement relativement formel et organisé pour les maîtres de langues, d'un accompagnement organisé de façon très variable mais très peu formalisé pour les assistants-chercheurs, à l'absence de tout accompagnement organisé pour les académiques et APH.

Ainsi, l'accueil des **maîtres de langue** débutant·es et la transmission de toutes les informations et consignes nécessaires pour la mise en œuvre des activités est assurée par un·e maître de langue principal·e en charge de la coordination de l'équipe. Il y a des échanges et de la collaboration entre collègues afin de veiller à ce que tous les groupes d'étudiant·es « *aient vu la même matière et passent le même examen* », le but étant de s'accorder sur le « quoi » enseigner en laissant à chacun·e toute liberté sur le « comment ».

> « Pour les maîtres de langue il y a chaque fois un ou deux coordinateurs par langue, qui se répartissent la charge et qui font le relais, enfin qui font la médiation, qui nous accompagnent et nous fournissent le schéma à suivre et nous informent sur les échéances, comment ça fonctionne, etc. Elles nous briefent au début. (...) On élabore les contenus en concertation et en équipe. Mais évidemment chacun est libre dans sa manière d'enseigner et adapte un peu en fonction de ce qui l'intéresse plus, ou ce qu'il préfère, et en fonction aussi de son groupe d'étudiants en face de lui. » (MDL)

La majorité des **assistants-chercheurs** estiment que l'accompagnement de l'assistant-chercheur débutant est très limité, à quelques exceptions près d'enseignants-titulaires qui entretiennent un contact régulier et s'assurent que tout se passe bien. Dans la grande majorité des cas, le rôle du titulaire du cours va consister à définir l'objectif de l'UE, à communiquer le support de cours et à planifier les activités d'enseignement attendues de l'assistant-chercheur lors d'une réunion à la rentrée académique. Ainsi que le résume clairement un·e répondant·e, les titulaires disent « *que faire, quels sont les objectifs, mais pour le comment faire il y a une grande marge de manœuvre.* » Et même une très grande liberté comme s'en étonnent plusieurs répondant·es. Liberté certes appréciable mais qui peut aussi être déstabilisante, de sorte qu'elle incite plus à la répétition du même qu'à l'innovation. Car, comme le soulignent plusieurs assistant·es, ce qui compte pour le professeur titulaire c'est que « *ça roule* ». Les consignes du titulaire peuvent donc être très sommaires, l'enseignant·e se reposant sur les assistant·es en toute confiance.

« C'est un truc qui m'a marqué, à quel point on était peu préparé. Je suis arrivé dans un cours que je n'avais pas eu car il n'existait pas à l'époque où j'étais étudiant, j'avais les exercices et leurs correctifs mais avec juste la réponse finale sans développement. L'assistant précédent était parti, j'avais l'impression vraiment d'être sans outil. (...) Le prof m'a dit "tiens voilà les slides que j'utilise pour le cours magistral ça devrait te suffire pour répondre aux questions". On a juste fait une réunion avec le prof pour arranger l'agenda et ces aspects là, mais pas pour me dire comment enseigner. Je me suis dit "c'est vraiment light !" Je me suis rendu compte que c'était comme ça pour tout le monde. (...) Pas de contrôle mais pas d'encadrement non plus. C'est très décentralisé, tu tombes bien ou mal, il n'y a pas de norme. » (AC)

« A part la prof qui encadre très bien sa relation avec les assistants, les autres profs n'encadrent pas du tout. On reçoit un mail au début du quadrimestre avec "voilà le syllabus d'exercices, tel assistant donne déjà le cours depuis 3 ans donc il se chargera de la répartition". Donc je vois que c'est comme ça, il y a une routine, on est assistant de tel cours on reçoit les supports et on exécute.» (AC)

« Il y a des profs qui sont très avenants, « j'ai vu telle partie au cours, au TP tout devrait aller, attention pour ces exercices là je n'ai pas encore vu toute la matière donc il faut faire un petit rappel », et il y a des profs qui ne disent rien, où le cours roule, qui savent que les TP sont prêts, que tout le matériel est là et donc que l'assistant peut se débrouiller. Ce sont des cours qui sont donnés de la même manière depuis des années, notamment au niveau des TP, il n'y a pas de remise en question. » (AC)

« Dans un cours d'encadrement de travail d'étudiants, je suis très indépendant dans ma manière de fonctionner. On a discuté du travail de recherche avec les profs en 2017, et ça n'a jamais changé depuis, ça fonctionne bien, ça roule. On continue comme ça, même si je trouve qu'il y aurait de la place pour essayer d'améliorer les choses mais je pense qu'il y a beaucoup de profs qui sont dans l'idée "ça roule, ça fonctionne et donc on continue comme ça". » (AC)

« Pour les monitorats, il n'y avait pas de cadre déterminé, tout était très flou à l'entrée. J'ai reçu quelques slides de mon prédécesseur et on m'a dit "tu fais ce que tu veux". J'ai une totale liberté d'action. » (AC)

« Pour le séminaire, on nous dit « vous choisissez le sujet que vous voulez et vous faites ce que vous voulez ! ». On est très, très, libres mais en discutant avec d'autres assistants, dont ceux que je remplaçais, on se rend compte que c'est à la fois très libre et très cadenassé, donc ce n'est pas facile de trouver sa place là-dedans. Alors qui définit ce cadre, je ne sais pas, j'ai l'impression que ça a toujours été comme ça. » (AC)

« J'étais étonnée de la liberté parce que dans l'autre université il y avait une mainmise beaucoup plus grande sur les assistants de la part des titulaires, aussi au niveau de la prise de décision. (...) Donc au début c'était un peu difficile de comprendre jusqu'où va la liberté qu'on a, qu'est ce qui est OK ou non. » (AC)

Faisant écho aux propos des **assistants-chercheurs** actuels, les académiques ex-assistants-chercheurs disent avoir bénéficié d'un encadrement très variable du professeur titulaire et appris à se débrouiller dans le métier grâce au soutien d'autres assistant·es.

« Quand je suis rentré dans le métier d'enseignant-chercheur, comme assistant, je ne savais pas où aller. Je suis tombé sur un prof par hasard qui m'a dit "je pense que vous devez aller dans ce bureau-là", donc je n'ai vraiment pas été accompagné. C'était très particulier. On postulait en ligne, on avait la réponse en ligne, j'ai vu personne entre les deux, ils ne m'ont pas interviewé. Il fallait donner des TP, et pour la pédagogie, on se mettait dans une équipe d'enseignants qui avaient déjà donné cours, c'est un peu eux qui nous initiaient sur le tas. On parlait avec les profs aussi, mais les profs ont toujours moins de temps. » (ACA)

« Comme assistant, c'était un petit peu la méthode immersive, on se jette à l'eau. Je n'ai pas vraiment bénéficié d'une aide, mais je n'ai aucun grief à formuler à cet endroit-là parce que ça n'existait pas encore à Saint-Louis. Il n'y avait pas de SOAR, il n'y avait pas de Cellule pédagogique, il n'y avait pas d'administration de la recherche, tout ça n'était même pas embryonnaire, c'était tout simplement inexistant. » (ACA)

« Je dirais que ce sont mes pairs, les autres assistants qui étaient déjà dans les séminaires qui ont accompagné, m'ont donné des conseils, des orientations sur le contenu et puis des orientations pédagogiques. J'avais très peu de contacts avec les enseignants parce les séminaires étaient laissés à la responsabilité des assistants. » (APH)

Aujourd'hui encore, le rôle des collègues assistants se révèle très important, et parfois même crucial pour accompagner l'entrée dans le métier de l'assistant·e débutant·e et l'aider à la mise en œuvre des activités, y compris au niveau pratico-pratique. Cette collaboration porte principalement sur les préparations et supports des activités d'enseignement (slides, synthèses, etc.). Mais, comme le soulignent plusieurs répondant·es, cette aide précieuse et rassurante, qui réduit le coût d'entrée dans le métier, présente l'inconvénient de la répétition du même, y compris des éventuelles erreurs.

« J'ai la chance de reprendre des cours qui ont déjà été bien préparés par les assistants des autres années. Donc c'est une grosse partie du travail en moins pour moi. Il y a beaucoup de solidarité entre assistants, on la joue collectif. » (AC)

« Je suis arrivé à ma première réunion avec les profs titulaires, c'était au mois d'août, je n'avais pas encore signé mon contrat de travail, c'est déjà assez typique je trouve, tu dois aller à des réunions mais tu n'as pas encore de contrat de travail ! Je me souviens de n'avoir rien compris aux deux heures de réunion et d'être retourné dans mon bureau, et 5 minutes après l'autre assistant est venu me trouver et il m'a dit "si tu n'as rien compris à la réunion ne t'inquiète pas c'est tout à fait normal ! Je vais t'expliquer ce qui va se passer !" » (AC)

« J'ai reçu le soutien d'un assistant qui m'a encadrée pendant l'été pour la préparation des TP. Il a répondu à toutes mes questions pratico-pratiques. Pour un cours l'assistant que je remplace m'a donné tout le matériel sur une clef USB, pour les TP d'un autre cours j'ai suivi le lead des 3 autres assistants expérimentés. » (AC)

« Depuis le début ce qui me porte le plus ce sont les échanges avec les autres assistants, donc avec ceux qui connaissent. (...) Tout ça est bien, rassurant, mais a comme inconvénient que l'on répète toujours les mêmes erreurs puisqu'on répète ce qu'ont fait les autres. » (AC)

Pour les activités d'enseignement prises en charge par une équipe d'assistant·es, cas de figure assez fréquent, comment se passe la coordination ? La situation se révèle aussi très variable, allant d'une coordination organisée de façon efficace à l'absence de toute coordination.

« La coordination entre assistants c'est variable selon le cours et le prof. Dans un cours, il n'y en a pas, sauf une réunion en début et une réunion à la fin pour préparer l'examen, donc interaction minimale. Dans un autre, il en y a plus parce qu'il faut tout revoir et adapter les travaux par rapport à l'an passé, donc une réunion par semaine, donc une vraie coordination entre assistants mais qui n'est pas prévue dans la charge donc ça rend le cours encore plus lourd. » (AC)

« Il y avait des nouveaux et donc clairement ça a un peu déstructuré tout parce que les nouveaux n'ont, par exemple, pas bien compris qu'il existait déjà des supports pour les monitorats donc le premier qu'ils ont donné ils l'ont créé de A à Z ce qui a dû être un boulot énorme. Donc où est partie cette info ? Comment ça se fait que personne ne leur a dit ? » (AC)

Quant aux **académiques et APH**, ils·elles sont d'accord pour considérer qu'il n'y a pas d'accompagnement prévu par l'institution pour l'entrée dans le métier d'enseignant·e universitaire. Comme pour les assistants-chercheurs, ce sont principalement les pairs qui vont « accompagner » sous forme de partage de pratiques relativement informels entre collègues, les échanges étant centrés sur le contenu, le « quoi enseigner » alors

que le « comment enseigner » est laissé à la libre appréciation et décision de chacun·e, même s'il peut y avoir communication de support de cours ou de « slides » et des conseils « *sur les ficelles du métier* ». Ce qui ressort des verbatims, c'est que même si l'on peut se sentir « *seul·e* » et « *à poil* », l'absence d'accompagnement formel semble plutôt normale et constitutive de la liberté académique qui régit la forme universitaire, liberté qui est très appréciée. Un·e académique rend compte d'une expérience très pénible d'enseignement en binôme avec un professeur en fin de carrière qui illustre le fait que l'accompagnement de l'entrée de métier ne s'improvise pas.

> « Quand j'ai commencé à enseigner, je me suis très fort basée sur les attitudes, les façons d'enseigner, des profs que j'avais aimés. J'avoue que c'est comme ça que ça s'est fait. Je n'ai pas eu énormément d'aide de la part de l'institution, certainement pas de façon structurée. (...) J'avais des discussions avec des praticiens qui me donnaient des tuyaux et m'expliquaient les ficelles du métier. » (ACA)
>
> « Dans l'activité d'enseignement proprement dit absolument rien d'organisé comme accompagnement. Mais de façon informelle parce que je discutais évidemment avec mes collègues qui faisaient les mêmes séminaires. » (APH)
>
> « J'ai expérimenté moi-même, en confrontant à l'évaluation des étudiants et des étudiantes, qui pouvait parfois être assez rude dans le rendu et puis en échangeant avec des collègues, dont un collègue qui m'a particulièrement marqué dans sa pratique du métier de façon générale et pédagogique en particulier. C'est une personne avec qui je pouvais échanger assez facilement, on allait manger ensemble une fois par semestre ce qui permettait de faire un peu le point là-dessus. C'est vraiment une construction tout à fait personnelle l'entrée dans le métier d'enseignant à l'échelle universitaire. » (ACA)
>
> « Au moment où moi-même je me suis retrouvée face à un auditoire, j'ai beaucoup échangé, par exemple avec mon promoteur qui était aussi un prof que j'avais adoré à l'époque, ou avec d'autres enseignants, parce que j'avais un peu de mal à gérer. (...) On sort avec une thèse de doctorat dans laquelle on est censé avoir démontré ses capacités scientifiques, et puis on nous dit "voilà un auditoire dans lequel il y a 500 personnes. Vous allez maintenant leur donner cours". On est à la tête d'un auditoire qu'on ne doit pas décevoir, qu'on doit essayer d'accrocher dans un parcours, et on se sent à poil. » (ACA)
>
> « Je n'ai pas vraiment été encadrée, mais j'ai reçu les syllabus des professeurs qui donnaient le cours avec, j'ai envie de dire, autorisation expresse de puiser dans le syllabus existant et ne pas devoir réinventer la roue pour créer mon support d'enseignement, mais fondamentalement j'ai fait ça toute seule. Si j'avais des questions, je pouvais les poser, mais il n'y avait pas un encadrement vraiment défini et suivi pour mettre ça en place. » (ACA)
>
> « J'étais jeune prof et l'université a eu l'idée de m'adjoindre un prof âgé, donc on était à deux mais ça ne s'est pas bien passé, c'était lui qui était censé m'encadrer mais honnêtement il était dans le jusqu'au boutisme complet, je me suis dit "il se paye ma tête", ça a duré deux ans et ce n'était pas une bonne expérience. J'étais bien content que cet attelage bancal prenne fin, donc l'idée, théoriquement, était stimulante mais en pratique, c'était un fiasco. » (ACA)

Le recours à de la formation pédagogique pour compenser le défaut de formation initiale et d'accompagnement à l'entrée dans le métier d'enseignant·e est loin d'être courant, sans doute du fait que comme le signale un·e **académique**, c'est plus la matière qui intéresse que la manière de l'enseigner. «*Comme prof, pour être honnête, je n'ai jamais été très attiré par la chose pédagogique. J'aime tellement ma matière de fond que je ne prends pas le temps de m'intéresser au pédagogique.* » Ainsi, seulement deux répondant·es ont pris l'initiative de mobiliser un dispositif de formation pour accompagner leur entrée dans le métier de professeur·e.

> « Je n'ai pas du tout été épaulée. Je me suis dit que je devais saisir les opportunités qui m'étaient données en termes de formation, et j'ai suivi le cursus de formation "construire son enseignement" de l'UCL, c'était une formation pour les nouveaux académiques ou nouveaux assistants, en sept séances sur le premier quadrimestre de ma première année d'enseignement, c'est vrai que j'étais la seule d'ici à y aller, je l'ai fait vraiment par intérêt. On ne nous a ni encouragés ni obligés d'aller suivre la formation, ça m'a quand même bien mis le pied à l'étrier. » (ACA)

« D'emblée, quand j'ai été lâchée là-dedans, j'ai demandé si je pouvais suivre le cours du titulaire qui avait déjà quatre ans d'expérience, pour l'observer, et on en discutait à deux après, ça a été une formation assez nourrissante et je pense que c'est la meilleure formation qu'on peut avoir, c'est-à-dire de se mettre nous-mêmes en position d'étudiant, de prendre notes, de voir ce qui est facile comme prise de notes, comme structure, etc. C'était une forme de coaching en duo que j'ai eu dans le cadre du cours dans lequel je suis rentrée avec lui, donc ce n'était rien de structuré, c'était de l'informel. » (ACA)

2.3. Besoin d'accompagnement et soutien à l'entrée

Dans ces conditions d'entrée dans le métier d'assistant-chercheur et d'académique relativement inconfortables, les répondant·es estiment-ils·elles qu'il serait souhaitable de bénéficier de plus d'accompagnement et de soutien ? Il y a nette divergence entre assistants-chercheurs et académiques, peut-être attribuable à une différence générationnelle. Ainsi, tout en admettant, comme on vient de le voir, avoir éprouvé du stress et rencontré des difficultés au début de l'exercice du métier, la plupart des **académiques et APH** ne jugent pas souhaitable la mise en place d'un soutien et/ou d'un accompagnement formalisé dès lors qu'ils·elles apprécient leur liberté académique et envisagent leur enseignement comme « *une construction tout à fait personnelle* ». Quelques un·es ont toutefois souligné l'importance de pouvoir bénéficier, à la demande, de conseils de collègues expérimentés et d'un regard extérieur, type tuteur, au moment des premiers cours en grand auditoire. Il a aussi été suggéré que la CAP aide à la constitution d'une petite « bibliothèque pédagogique » pour débutant·es.

« Ce dont je garde un excellent souvenir, ce sont mes tout premiers cours en amphi à l'ULB, ce n'était pas facile, mais une personne de la cellule Practices est venue me voir, c'était une dame, je me souviens, elle a observé mon cours et après elle m'a fait des commentaires. Et ça, ça m'a vraiment aidée. (...) J'avais aussi des gens au-dessus de moi qui pouvaient me donner des conseils, je me rends compte que si je n'avais pas eu ça, j'aurais été quand même bien désemparée. » (ACA)

« Ce qui m'a quand même bien aidée c'est que me suis constitué moi-même ma bibliothèque d'articles scientifiques ou de bouquins. J'ai lu sur l'évaluation impliquante, j'ai lu sur la pédagogie inversée, j'ai lu 36 trucs. Je pense qu'il y a peut-être du travail de la CAP d'aider aussi dans ces choix-là, de dire « si vous aviez deux ouvrages à lire, les voici, pour telles raisons », donc de dire, « sur tel aspect, on vous conseille tel ouvrage sur tel aspect, on vous conseille tel ouvrage ». D'avoir aussi une fonction de conseil sur les ressources à mobiliser. » (ACA)

Toute autre est la position des **assistants-chercheurs** qui, parce qu'ils·elles se sont senti·es démuni·es, auraient eu besoin d'un accompagnement et d'un soutien au début de l'exercice de leur métier.

BESOIN D'ACCOMPAGNEMENT, DE SOUTIEN A L'ENTRÉE	Assistants-chercheurs	
OUI, j'en avais besoin au début parce que je me sentais démuni·e et seul·e	12	**48%**
OUI, j'en avais besoin au début mais pas d'un expert pédagogue	7	**28%**
OUI, j'en avais besoin au début et j'ai trouvé des conseils auprès d'amis enseignants et assistants	4	**16%**
NON, parce que j'avais une formation pédagogique et de l'expérience	2	**8%**
	25	**100%**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

A la question de savoir quel type de soutien et d'accompagnement serait nécessaire, la réponse est double. Il y a, d'une part, un soutien en termes d'accueil de la part d'une personne dite « *de référence* » à qui peut s'adresser l'assistant·e débutant·e, particulièrement celui·celle qui n'est pas du tout « familier·e » de l'institution et n'est par conséquent pas du tout « acculturé », pour recevoir des réponses à toutes les questions qu'il·elle se pose en termes pratico-pratiques, en particulier l'usage des outils informatiques mis à disposition, ainsi que sur le fonctionnement institutionnel et organisationnel, notamment l'accès aux différents services administratifs.

« Il y a beaucoup de petites choses qui paraissent logiques pour ceux qui sont habitués, mais qu'on ne pense pas à dire aux nouveaux, je trouve ça dommage. » (AC)

« Au moment de l'arrivée des nouveaux assistants, il y a une journée d'accueil où on nous explique un peu, et on nous offre un verre, c'est sympa mais ce serait bien d'avoir une formation de deux ou trois heures sur l'utilisation de tous les outils pour savoir où trouver les différentes infos. » (AC)

« Je voudrais insister sur le fait que les assistants sont très mal informés et soutenus sur le plan administratif. Quand on formule une demande, tout prend beaucoup de temps, tout est lent, personne ne semble vouloir se préoccuper. » (AC)

« Au niveau du soutien, je pense que quand j'ai commencé cela aurait été pertinent si j'en avais eu un peu plus, pour tous ces petits éléments pratiques, savoir à qui s'adresser pour faire ça ou ça. Ce serait bien d'avoir une personne de référence qui connait les rouages et peut nous aider. » (AC)

« Comme je n'ai pas étudié ici, je ne sais pas identifier tous les outils qui existent. Par exemple, je n'ai jamais utilisé les ordinateurs de Saint-Louis, je ne sais pas comment on y accède. Ce sont des petites choses qui ne m'ont jamais été expliquées, quand j'ai demandé je n'ai pas eu de réponse. » (AC)

Il y a, d'autre part, besoin d'un accompagnement à l'entrée de type pédagogique. Mais il ne s'agit clairement pas d'une demande d'intervention d'un « *expert-pédagogue* » qui « *cadre* » la pratique d'enseignement ni de « *formation théorique longue du type agrégation* ». Il s'agit plutôt de pouvoir bénéficier d'une formation courte, de quelques modules de deux heures sur « *les fondamentaux de la pédagogie* », une « *formation maison* » élaborée spécifiquement pour les assistants-chercheurs de l'université Saint-Louis. De la formation aux outils d'information et de communication de type Moodle, Wooclap, etc. est également jugée nécessaire.

« Tous les jours j'éprouve le besoin de soutien mais pas d'un mentor qui vient me dire par A+B comment je dois faire. » (AC)

« L'enseignement c'est un métier où on est seul. On a peu de retours, en tout cas pas directs, et s'il y a des retours ce sont ceux des étudiants. Donc ce n'est pas encadré du tout. Quand je dis encadré, ce n'est pas quelqu'un qui me dit "j'attends de toi que tu dises ça comme ça pour cette partie-là", je n'ai pas forcément besoin qu'un expert pédagogue vienne me cadrer. » (AC)

« Oui il est important de mettre la question pédagogique dans l'exercice du métier. Ce serait bien d'avoir une formation au début qui pose les bases de la pédagogie, pour traiter la question de l'évaluation qui est importante, et aussi pour la question de la gestion d'un groupe classe. (...) Avec la CAP, j'ai l'impression qu'il y a une porte ouverte mais tout doit partir de moi alors qu'avec une formation de base d'une semaine, on pourrait déjà fixer des acquis et après avec la porte ouverte on pourrait avoir des infos complémentaires sur certains points, mais au moins tout le monde serait sensibilisé à la thématique. » (AC)

« Vu que les TP ne commencent qu'en semaines trois ou quatre, les deux premières semaines on ferait une formation pédagogique en faisant appel à des enseignants pédagogues d'autres universités, et tous les assistants recrutés, il y en a au moins quinze recrutés chaque année, seraient formés pendant deux semaines. Comme ça on aurait au moins une idée, des petites pistes sur comment gérer des étudiants en difficulté, comment faire des supports qui parlent, quelles sont les formes les plus dynamiques d'enseignement, est-ce qu'il vaut mieux privilégier les travaux de groupe ou individuels, toutes des questions pour lesquelles on a aucune réponse. » (AC)

« En tout cas au minimum avoir un module d'un certain nombre d'heures de pédagogie pour qu'on acquière les bases, c'est élémentaire. Je pense que faire le B.a.-ba de la pédagogie sous forme de trois modules de deux heures, ce n'est quand même pas un investissement extraordinaire pour une université. » (AC)

« Je pense que pour les gens qui arrivent avoir une formation sur les différents outils Moodle, Wooclap, etc. ce serait très utile, et puis aussi apprendre à bien utiliser l'Intranet, pour l'accès à la bibliothèque ou comment déposer nos syllabus en ligne. » (AC)

3. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES

3.1. Participation à l'enquête variable selon la faculté et le statut

Le profil des répondant·es à l'enquête par entretien établi dans la première section amène à constater une participation différenciée des enseignant·es concerné·es selon, d'une part, les facultés et, d'autre part, les statuts. Ainsi, le taux de participation s'élève à 28% de l'effectif global des assistants-chercheurs en BLOC1&BLOC2 des facultés DROIT, ESPO et PhLSH, taux qui va de 46% en ESPO à 25% en PhLSH et 16% en DROIT. C'est pour les académiques et APH des facultés DROIT, ESPO, PhLSH et TIMH que la variation selon le statut et la faculté est la plus forte puisque le taux de participation des académiques va de 50% de l'effectif global en BLOC1 pour ESPO et DROIT à 15% pour PhLSH et 0% pour TIMH tandis que le taux de participation des APH, va de 36% pour DROIT, à 20% pour TIMH, 9% pour ESPO et 0% pour PhLSH alors que c'est dans ces deux dernières facultés que l'effectif d'APH en BLOC1 est le plus élevé. Le taux de participation est quant à lui de 22% de l'effectif global des maîtres de langue en BLOC1&BLOC2.

Une telle variation de la participation à une enquête menée dans le cadre de la recherche-action LCE conduite, sur fonds propres, à l'initiative d'un groupe de travail créé au sein du CORA, et validé par les autorités de l'Université, est indicative de la difficulté de mobiliser des enseignant·es exerçant une charge d'enseignement réduite dans un statut temporaire et précaire, et ce même dans une « petite » université qui ne compte que quelques facultés. A titre indicatif, et sous réserve de représentativité de l'échantillon, les données recueillies concernant la charge d'enseignement établissent qu'un peu plus de la moitié des assistants-chercheurs en DROIT, ESPO et PhLSH occupe une charge partielle, allant de 10% à 75%, la petite moitié restante qui occupe une charge complète de 100% étant exclusivement composée d'assistants-chercheurs en ESPO. Parmi les quelques APH qui ont participé à l'enquête, un·e seul·e exerce sa charge à temps plein, les autres disposent d'une charge inférieure ou égale à 30%. Dans ces conditions, libérer du temps et de l'attention pour participer activement à la réflexion et aux échanges menés au sein de l'institution sur les résultats de la recherche-action LCE dans une perspective d'amélioration de la qualité de l'enseignement et de transformation de la relation pédagogique est une mission, sinon impossible, du moins très difficile pour les personnes concernées, comme l'illustrent les propos recueillis auprès d'assistants-chercheurs et d'APH sur les conditions d'exercice de leur métier rassemblés dans la quatrième partie du rapport, dont le verbatim ci-dessous est exemplatif.

> « Ce qui est problématique, c'est la précarité, parce qu'ici il y a un nombre d'APH très élevé. (...) Je ne vais quasiment jamais aux réunions du Conseil de faculté, je ne peux pas me le permettre, je n'ai pas le temps de m'intéresser à l'institution, je n'ai pas le temps de mettre à jour mon cours comme je devrais parce que je ne sais pas combien de temps je vais continuer à donner cours et que, du jour au lendemain, si je trouve mieux, je partirai. » (APH)

3.2. Avantage et inconvénient d'un recrutement endogène

On constate que dans notre échantillon, plus de la moitié des assistants-chercheurs et des maîtres de langue sont des ex-étudiant·es de l'USLB et quasi la moitié des académiques et APH sont des ex-assistants-chercheurs, ce qui peut être perçu comme une propension à pratiquer l'endo-recrutement, en particulier en DROIT. En misant sur une acculturation effective, le recrutement endogène est certainement très efficace en termes de coûts d'intégration d'une partie des enseignant·es novices mais s'opère, comme le révèlent les verbatims repris ci-dessus, au détriment d'une intégration rapide et aisée de celles et ceux qui ne sont pas du tout « familier·es » de l'institution et ne disposent pas des ressources et repères permettant de déchiffrer la « culture institutionnelle spécifique » de l'USLB. Comme l'illustrent les extraits d'entretien avec les assistants-chercheurs rassemblés dans la deuxième section de cette première partie, le manque de dispositif

transversal d'accueil et d'accompagnement de l'entrée dans le métier des assistants-chercheurs débutants est particulièrement frappant : ils·elles sont tenu·es de trouver immédiatement leur place au sein des diverses catégories de personnel déjà présentes (les académiques, les assistants-chercheurs, les personnels des services administratifs) sans pouvoir se reposer sur un dispositif d'accueil et d'accompagnement consistant susceptible de les aider dans leur acculturation et de jeter les bases de leur professionnalisation, la réunion d'accueil « *sympa* » de deux heures organisée en début d'année académique et le renvoi à un vade-mecum disponible sur l'intranet se révélant nettement insuffisant.

> « Il y a beaucoup de petites choses qui paraissent logiques pour ceux qui sont habitués, mais qu'on ne pense pas à dire aux nouveaux, je trouve ça dommage. » (AC)
>
> « Au moment de l'arrivée des nouveaux assistants, il y a une journée d'accueil où on nous explique un peu, et on nous offre un verre, c'est sympa mais ce serait bien d'avoir une formation de deux ou trois heures sur l'utilisation de tous les outils pour savoir où trouver les différentes infos. » (AC)

3.3. Accompagnement de l'entrée dans le métier d'enseignant·e

Dès lors que, comme l'indiquent les données d'enquête rassemblées dans la première section, la grande majorité des assistants-chercheurs, des académiques et des APH ne se destinaient pas au métier d'enseignant·e et, par conséquent, ne disposent pas d'une formation pédagogique. L'entrée dans le métier d'enseignant·e universitaire s'est ainsi faite avec des sentiments mitigés comme l'indiquent les verbatims rassemblés dans la deuxième section de cette première partie. Il y a, d'une part, la satisfaction de décrocher un poste et d'entamer une carrière d'enseignant-chercheur et, d'autre part, l'appréhension de devoir se lancer très rapidement, sans beaucoup d'expérience ni de temps de préparation, dans une activité difficile et exigeante nerveusement et physiquement. L'enquête révèle aussi une situation assez contrastée en termes d'accompagnement/soutien à l'entrée dans le métier, allant d'un accueil et accompagnement relativement formel et organisé pour les enseignant·es expérimenté·es et titulaires d'un titre pédagogique que sont les maîtres de langues, un accompagnement d'intensité variable selon les enseignant·es titulaires, mais peu formalisé, pour les assistants-chercheurs, à l'absence de tout accompagnement formel pour les académiques et APH. Les assistants-chercheurs reçoivent des « *consignes* » des enseignant·es titulaires sur le « *quoi faire* », qui relèvent d'un schéma transmissif standard du type « *rappels théoriques et exercices pratiques* », le « *comment faire* » relevant de l'implicite de la « *liberté pédagogique* » tandis que les académiques et APH, recrutés sur base de leur excellence scientifique, construisent leur enseignement de façon « *très personnelle* », conformément au principe de la liberté académique qui régit la forme universitaire. Comme pour les assistants-chercheurs, ce sont les pairs qui vont, à la demande, les « *accompagner* » sous forme d'échanges et de partage de pratiques informels, communication de support de cours ou de « slides » et conseils « *sur les ficelles du métier* ». On constate ainsi, chez les académiques et APH, une tension, qui se révélera de façon plus nette encore dans la quatrième partie du rapport, entre la reconnaissance du manque de préparation à l'exercice du métier d'enseignant·e et donc de difficultés liées au stress et à la charge de travail et le souci de préserver sa liberté. Ce qui conduit la plupart d'entre eux·elles à ne pas souhaiter la mise en place d'un soutien et/ou d'un accompagnement formalisé à l'entrée dans le métier, à la différence des assistants-chercheurs qui l'estiment au contraire tout à fait nécessaire.

3.4. Perspectives pratiques

Le dispositif d'accompagnement/soutien souhaité par les assistants-chercheurs se décline en deux dimensions.

- Premièrement, un soutien en termes d'accueil de la part d'une personne dite « de référence » à qui peut s'adresser l'assistant·e débutant·e, particulièrement celui·celle qui n'est pas du tout « familier·e » de

l'institution et n'est par conséquent pas « acculturé·e », pour recevoir des réponses à toutes les questions qu'il·elle se pose en termes pratico-pratiques, en particulier l'usage des outils informatiques mis à disposition, ainsi que sur le fonctionnement institutionnel et organisationnel, notamment l'accès aux différents services administratifs.

- Deuxièmement, un accompagnement de type pédagogique du type formation courte, de quelques modules de deux heures sur « *les fondamentaux de la pédagogie* », une « *formation maison* » élaborée spécifiquement pour les assistants-chercheurs de l'Université Saint-Louis. Etant donné la fusion avec l'UCL, l'enjeu consiste à s'appuyer sur l'expérience du LLL tout en élaborant une offre d'accompagnement spécifique qui tienne compte de la spécificité de l'exercice du métier d'assistant-chercheur dans une université située au cœur de Bruxelles qui accueille un public étudiant représentatif de la diversité socio-démographique bruxelloise.

PARTIE 2 REPRÉSENTATIONS ET RÉALITÉ DU PUBLIC ÉTUDIANT

La recherche-action LCE ayant fixé comme but à l'enquête qualitative auprès des enseignant·es celui d'un « assessment » le plus complet et précis possible des expériences des enseignant·es par rapport au public étudiant, à son évolution et à la relation pédagogique, nous rendons compte dans cette deuxième partie des principaux résultats de l'enquête sur ces différentes dimensions. Cette deuxième partie est scindée en trois sections.

- Dans la première section, nous examinons d'abord les réponses aux questions de savoir si les enseignant·es ont l'impression d'évoluer dans un enseignement de masse ou de proximité et s'ils·elles perçoivent le public étudiant comme plutôt homogène ou hétérogène. Ensuite, nous nous intéressons aux attentes, dans le cadre de leurs activités d'enseignement en BLOC 1, en termes de participation, de comportement, d'attitude, de rapport au savoir, des étudiant·es et aux motifs de satisfaction et d'insatisfaction qu'ils·elles rencontrent au regard de ces attentes.
- La deuxième section porte sur l'identification des principales lacunes en matière de compétences et prérequis pour entamer des études universitaires ainsi que des traits jugés caractéristiques de l'évolution du public étudiant de l'Université Saint-Louis. La deuxième section se conclut en rendant compte des représentations qu'ont les étudiant·es des assistants-chercheurs et des académiques.
- Pour compléter le volet relatif aux représentations et réalité du public étudiant en BLOC1, la troisième section rend compte du positionnement des enseignant·es par rapport à la notion de « métier d'étudiant·e » mobilisée dans le document-cadre de la recherche-action LCE pour caractériser le type de « contrat pédagogique » passé entre enseignant·es et étudiant·es.

1. ENSEIGNEMENT DE MASSE ET HÉTÉROGÉNÉITÉ DU PUBLIC ÉTUDIANT

1.1. Enseignement de masse ou de proximité ?

ENSEIGNEMENT DE MASSE OU DE PROXIMITE	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
OUI de masse en DROIT et en ESPO	14	1	10	2	27
Les deux en DROIT et ESPO, de masse en BLOC1, de proximité en BLOCS2&3	7	2	6	2	17
NON de proximité en PhLSH et TIMH	2	1	3	1	7
Les deux, de proximité dans les activités d'enseignement, de masse pour le travail d'évaluation (travaux, examens) et d'interaction (mails, Moodle)	8	2	4	3	17

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Il y a nette perception des répondant·es, qu'ils·elles soient assistants-chercheurs, **maîtres de langue, académiques et APH**, d'évoluer dans un enseignement de masse, du fait du nombre très élevé d'étudiant·e·s qui composent les auditoires de cours, les groupes de TP, de monitorat, de séminaire et de cours de langue en BLOC1 dans les facultés DROIT et ESPO. Le problème est structurel dans toutes les universités, disent certain·es, mais c'est particulièrement frappant à Saint-Louis qui pendant longtemps était perçue et se présentait et comme une « petite » université à taille humaine avec un enseignement de proximité.

> « On est dans de l'enseignement de masse malgré qu'on continue de se dépeindre comme une université à petite taille humaine.» (AC)

« C'est bien ça la quadrature du cercle, c'est-à-dire qu'on s'est toujours voulu un enseignement de proximité, un enseignement à taille humaine. (...) Et puis, avec le temps, l'enseignement s'est massifié. Moi, j'ai commencé avec 180 étudiants la première année où j'ai donné le cours en grand auditoire et on est quand même passé à 650 étudiants dans un seul auditoire, donc j'avais des étudiants qui étaient assis sur les marches, sur les appuis de fenêtre, ce qui était d'ailleurs par rapport aux normes d'incendie pas très rassurant. Alors on ne donne pas cours à 180 comme on donne à 650, c'est impossible. Et puis toutes les sollicitations qui viennent entre les cours aussi, c'est quelque chose de vraiment pas évident à gérer. C'est la tension qu'il y a entre l'encadrement qui se veut de proximité et une université de masse. » (ACA)

« On devient de plus en plus de masse, on commence à avoir des auditoires comme dans les grandes universités, même plus, en tout cas en DROIT. Ce qui rend difficile le côté proximité familiale de Saint- Louis auquel on est tous attachés. » (APH)

Mais, comme le soulignent de nombreux répondant·es, l'enseignement de masse n'est pas une réalité dans toutes les facultés et dans toutes les années d'études, de sorte que l'expérience d'enseignement est plutôt hybride, enseignement de masse en BLOC 1 en DROIT et ESPO, sauf en horaire décalé et dans certains cours des filières bilingues/trilingues, et enseignement de proximité les années suivantes. Enseignement de proximité en PhLSH, même en BLOC1.

« Je ne peux pas dire que c'est l'enseignement de masse dans ma faculté, parce que je n'ai pas 600 étudiants, donc là, je crois qu'il y a évidemment une différence conséquente avec ce que mes collègues de DROIT peuvent connaître en première année. Donc proximité, avec des degrés de proximité différents, selon les années, mais je ne me plains certainement pas d'un auditoire de 120 personnes. » (ACA)

« Je ne peux pas donner une seule réponse. En BLOC1 premier quadri, 650 étudiants, c'est industriel, j'en repère dans l'année quelques-uns parce qu'ils sont assis plutôt devant et ils posent des questions. Dans mon cours de BLOC3 HD, il y a 25 inscrits et en cours quand j'en ai 12 qui viennent, c'est bien, donc du coup c'est vraiment de proximité. Ce n'est pas individualisé, mais presque, il y a une vraie richesse. » (ACA)

« La principale difficulté du métier de maître de langue c'est l'adaptation à des niveaux différents des étudiants, principalement pour l'anglais et le néerlandais en ESPO et DROIT, parce que ce sont des grosses cohortes. (...) Donc le défi c'est surtout pour les maîtres de langue anglais et néerlandais parce que ça concerne un nombre élevé d'étudiants, d'autant que maintenant le néerlandais est devenu obligatoire en DROIT. » (MDL)

« Les deux. En BLOC1, c'est de l'enseignement de masse, c'est certain, parce que le nombre fait que c'est compliqué de faire de la proximité, le nombre et la disparité à la fois de bagages et de rapports à la connaissance au sein des auditoires. Mais quand on avance dans les années, quand les auditoires sont de plus en plus restreints, quand les étudiants qui sont là sont plus engagés dans leur formation, il y a un travail de proximité qui peut se faire par le simple fait que les auditoires sont plus petits mais aussi parce que les étudiants interpellent davantage sur le contenu et plus que sur les consignes, sur les règles, comme c'est le cas en BLOC1, donc ce travail de proximité peut se faire à partir du BLOC2 et BLOC 3. » (APH)

Concrètement, cela signifie que les étudiant·es forment « *un tout* » indifférencié et non identifié, à quelques exceptions près, donnant à l'enseignant·e la désagréable impression d'enseigner « *à une masse et pas à des individus* ». Toutefois, la participation limitée des étudiant·es aux séances non obligatoires de TP ou de monitorat, peut créer l'illusion d'une proximité, ce qui ne manque pas de susciter le malaise.

« Il est manifeste que nous sommes dans une situation d'enseignement de masse. En BLOC1 DROIT, il y a 800 étudiants ! Les séances de monitorat ne sont pas obligatoires. Au 1er quadrimestre, les groupes sont très denses : plus de 150 étudiants, tous les étudiants ne rentrent pas dans le local qui est trop petit ! Après trois semaines, ça se calme, il y a nettement moins d'étudiants. Il y a quelques échanges individuels, mais dans de telles conditions ce sont forcément toujours les mêmes étudiants, une vingtaine environ, qui participent. Il faudrait clairement plus de séances pour faire participer tout le monde. » (AC)

« Tension entre enseignement de masse ou de proximité, je trouve que c'est très complexe, parce que quand je donne cours j'ai l'impression d'être dans enseignement de proximité, vraiment très fort, parce qu'ils sont peu en cours et j'ai de bonnes relations avec eux. Mais une fois que je suis devant le tas de copies, je me rends compte du nombre d'étudiants qui sont fantômes, alors là je me rends compte que je suis dans un enseignement de masse. (...) Donc malheureusement je me dis que le fait qu'on puisse avoir des étudiants de proximité dépend du fait que tous ces étudiants sont des étudiants fantômes. » (AC)

Plusieurs académiques et APH insistent sur le fait que si donner cours en très grand auditoire peut être éprouvant nerveusement et physiquement, l'enjeu principal de l'enseignement de masse c'est non seulement la quantité de travail requis au moment des examens mais aussi les innombrables demandes de contacts personnalisés et les sollicitations par mail, via Moodle, etc., qui se révèlent envahissantes et chronophages. Ce qui interroge le principe de l'égalité de traitement en termes d'attribution de charge de cours en vigueur à l'USLB à la différence de ce qui se passe à l'UCL où un système de valorisation a été mis en place pour prendre en considération les contraintes spécifiques de certains types d'enseignement, par exemple, l'enseignement en très grand auditoire en BLOC1.

« En BLOC1, il y a le nombre, c'est certain, mais, ma foi, donner cours à 500 ou 600, ça ne change pas grand-chose. En revanche, au niveau des corrections, c'est terrible. Et donc c'est vrai que par exemple j'ai eu 1500 copies sur la session. (...) C'est exigeant et ça c'est une spécificité de la masse en BLOC1 qui a vraiment beaucoup d'effets sur les modalités de travail. Je vois par exemple le forum Moodle qui est ouvert jusqu'à la veille de l'examen, donc pendant tout le blocus, quand il y a 800 personnes, ce n'est pas comme quand il y en a 12. » (ACA)

« J'ai un groupe avec 650 étudiants au premier quadrimestre de la première année, ça veut dire 3 sessions d'examen dans l'année, ça veut dire autant de copies à chaque fois, et je ne trouve pas normal que ça ne soit pas du tout valorisé alors que des collègues ont exclusivement des cours de 3e année ou ont exclusivement des cours avec 20 étudiants. Il faut reconnaître que l'investissement n'est pas le même dans tous les cours. Mes collègues à l'UCL eux ils ont de la valorisation du fait d'enseigner en BLOC1 par exemple, parce qu'on sait que c'est plus difficile et que tout cet aspect d'accompagnement est particulièrement lourd. Ils ont une valorisation quand ils enseignent en anglais, ce n'est pas le cas chez nous, au contraire, on nous met des contraintes supplémentaires quand on accepte d'enseigner en anglais. Et ils ont des valorisations quand ils enseignent en HD aussi. Parce que ça prend du temps sur la vie de famille, c'est plus fatigant, etc. » (ACA)

« Ce qui me fera dire enseignement de masse au-delà du nombre, c'est la très grande difficulté en BLOC1, qui est de tenir les deux bouts c'est-à-dire à la fois de nourrir suffisamment un petit noyau dur d'étudiants qui sont excellents sans perdre les étudiants qui ont été, prenons le mot, victimes d'une fracture sociale dans le passé, donc tenir à la fois l'excellence et le rôle d'ascenseur social de l'université. Enseignement de masse, parce qu'en permanence, on doit essayer de tenir les deux bouts et on ne peut jamais être nickel parce que ce sont des compromis permanents entre les deux. Enseignement de proximité également parce que je pense que les étudiants, la période COVID n'a fait que renforcer ça, sont dans un besoin de contact personnalisé et que donc même dans un auditoire de 800, on est de plus en plus contactés par des étudiants, par mail etc., en plus des intercours, et il y a parfois une difficulté des étudiants que je peux comprendre à intégrer le fait que c'est pas nous la première ligne et que je les renvoie à certains moments aux assistants en leur expliquant, "Écoutez, si je vous réponds à vous, je dois faire ça avec 799 autres". » (ACA)

1.2. Hétérogénéité du public étudiant

Si l'expérience de l'enseignement de masse ne concerne pas tous les enseignant·es de BLOC1, l'hétérogénéité du public étudiant semble, en revanche, un donné de base pour la majorité des assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH.

HETEROGENEITE DU PUBLIC ETUDIANT	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
OUI, groupes de niveau en termes de compétences de base, de comportements, de rapport au savoir	17	4	9	3	**33**
OUI, groupes de niveau selon les filières trilingues, bilingues, unilingues	10	0	8	2	**20**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Le constat est donc celui d'un ensemble diversifié de groupes, en termes de compétences à l'entrée et de comportements, qu'il n'est toutefois pas simple d'identifier et de caractériser. Un peu plus de la moitié des répondant·es ont distingué trois groupes de niveau en termes de compétences de base, d'attitudes et de comportements : « *les très bons qui performent* », « *les très moyens qui finissent par y arriver* » et « *les perdus qui ne comprennent pas ce qui est attendu d'eux* ».

> « Les groupes sont hétérogènes c'est une certitude pour moi dans le sens où il y a toujours les quatre ou cinq étudiants qui sont très bons, qui ont un esprit critique, et qui osent s'expliquer et qui argumentent quand ils parlent. Et puis il y a un gros groupe qui fait partie de la moyenne et qui, quand on les fait travailler en donnant des exercices, y arrivent pour autant qu'on réexplique et qu'on les aide un peu. Et puis il y a ceux où on voit, on sait, que ça va mal se passer pour eux. » (AC)

> « Ce n'est pas un tout homogène. J'ai l'impression qu'on peut découper les auditoires en deux ou trois catégories. Une minorité d'étudiants bien formés préalablement qui savent très bien ce qu'on leur veut et qui savent y répondre et qui sont souvent des étudiants qui sont plutôt engagés dans leur formation. Des étudiants qui n'ont pas le niveau pour répondre à ce qu'on leur demande, pour répondre aux exigences qui sont posées en BLOC1, des étudiants qui n'ont pas les capacités et ne comprennent pas ce qu'on leur veut. Et puis il y a je dirais un groupe intermédiaire d'étudiants qui se débrouillent, qui réussissent un peu, qui ratent un peu, mais qui s'en sortent en étant plus ou moins engagés, mais en étant capables de donner quand il le faut pour satisfaire les exigences. » (APH)

L'autre moitié des répondant·es fonde l'hétérogénéité du public étudiant dans la composition des groupes de TP ou des auditoires selon les trois filières trilingues, bilingues et unilingues, composition qui permet, dit un·e répondant·e, de « *contrôler l'hétérogénéité* » et qui facilite dans une certaine mesure le travail des assistants-chercheurs. Mais le caractère prévisible de la réussite ou de l'échec des étudiant·es qui composent ces différents groupes pose problème aux enseignant·es qui se demandent comment concilier « *poursuite de l'excellence* » et « *le rôle d'ascenseur social de l'université* ». Il y a une vraie difficulté d'enseigner le même cours de BLOC1 à un public étudiant si diversifié. Non seulement les attentes et comportements de ces différents groupes d'étudiant·es sont différents mais en plus « les meilleurs » préfèrent pratiquer l'entre soi et ne pas se mélanger aux autres.

> « L'hétérogénéité c'est abyssal. Cela se mesure déjà beaucoup entre les types de classe BIL, TRIL, UNIL, parce que c'est comme cela que les groupes sont composés. Cela fait une fameuse différence surtout entre les TRIL et les autres. Ce sont de très loin les meilleurs. Les BLOC1 UNIL, donner des TP à ces étudiants-là, c'est très difficile parce que tu as l'impression qu'ils ne comprennent rien, il n'y a pas de dynamique de classe, de débrouillardise, ils sont un peu apathiques. Quand le même jour, tu fais cours avec eux et puis avec un groupe TRIL super dynamique, tu te dis « mais c'est incroyable est-ce que c'est la même espèce ? » (AC)

« Ils sont très hétérogènes dans leurs comportements, attitudes, connaissances. C'est un gros challenge pour l'assistant d'ailleurs. On essaie de gérer. Ce qui est bien, en tout cas au niveau des connaissances, c'est qu'on a des TP UNIL, BIL, TRIL, donc l'hétérogénéité est un peu contrôlée, parce que le public des TRIL n'est pas le même que celui des UNIL.Surtout que dans le groupe des UNIL il y a un groupe d'étudiants bisseurs ou qui ont des casseroles, donc il y a clairement des différences de niveau entre groupes de TP. Pour les TRIL, j'ai toujours des exercices en plus de dépassement à prévoir alors que les UNIL il faut vraiment les pousser pour qu'ils arrivent au minimum qu'on attend d'eux. » (AC)

« Pour moi, c'est TRIL-BIL comparé à UNIL. Il y a une différence dans la motivation, l'engagement, l'investissement, et aussi dans la curiosité et l'ouverture. Ceux en TRIL et BIL ont tellement peur de ne pas réussir qu'ils s'y mettent dès la première semaine, mais ils sont fort dans le "dites-moi ce qu'il faut faire et c'est tout". La différence en première année est tellement flagrante qu'on aurait quasi-envie de pleurer. Comment on va faire ? En fait, les deux types d'étudiants peuvent s'accrocher d'une façon ou d'une autre, mais c'est quand même pour un type de groupe que ça va être compliqué de passer. » (ACA)

« Le problème que je vois par rapport à l'hétérogénéité c'est qu'il y a, en BLOC1, deux groupes d'étudiants très différents, c'est très lié à la filière, donc il n'y a que les enseignants qui donnent cours dans ce programme du Bachelor of Science in Business Engineering (BING) qui le voient. (...) Donc tu as le sentiment de deux groupes très différents ou d'un groupe homogène mais avec des pratiques pas homogènes du tout. Par exemple, dans mon cours il y a un travail à faire. Il y a beaucoup d'étudiants qui ne veulent pas sortir de leur groupe, les étudiants du BING restent ensemble et ne veulent pas se mélanger avec les autres étudiants. » (AC)

La plupart des répondant·es mettent en avant les inégalités socio-scolaires comme principal facteur explicatif de l'hétérogénéité du public étudiant en BLOC1. Il y a les étudiants « *chanceux* », issus de familles favorisées, qui sortent de « *bons* » établissements d'enseignement secondaire, et il y a les étudiants « *malchanceux* », issus de milieux défavorisés, scolarisés dans des établissements secondaires de « *moins bonne qualité* ».

« Il y a des étudiants qui sont en BIL, TRIL, qui sont très brillants, ils sortent de Saint-Michel ou une autre école comme ça. Et puis à côté de ça, on a des étudiants de parents souvent étrangers qui du coup n'ont pas le français comme langue maternelle et qui sortent d'une école secondaire qui n'a clairement pas le niveau universitaire. Donc ceux qui ont déjà un peu de débrouillardise, d'autonomie, d'indépendance et ceux qui ne touchent rien du tout, qui ne comprennent même pas comment utiliser Moodle, qui sont en décalage total avec ce qu'on attend d'eux, qui ne comprennent pas vraiment ce qui se passe. Donc il y a vraiment un gros décalage entre les élèves d'une bonne classe sociale et les élèves qui n'ont pas eu de la chance. » (AC)

« Il me semble qu'on est devant un clivage. D'une part, des étudiants qui sont venus d'écoles disons favorisées ou de quartiers peut être favorisés, d'écoles où ils sont beaucoup mieux formés, préparés à l'université. Et d'autre part, des étudiants qui eux-mêmes disent, "Monsieur, vous savez, moi, je viens d'une école pourrie", donc des étudiants qui n'ont pas eu cette chance, et qui ont un retard énorme partout. Donc à la fois au niveau de l'expression et de la maîtrise de la langue, mais aussi au niveau de certains savoirs de base. Et alors quand en plus ça se double d'une origine sociale plus défavorisée, où on a des parents qui n'ont pas le capital culturel scolaire, ça complique encore plus les choses. » (ACA)

C'est un problème systémique, comme le soulignent plusieurs répondant·es, bien conscient·es que la forme universitaire, en dépit d'aménagements, participe d'une « *injustice sociale structurelle* », « *sédimentée en amont* ».

« C'est l'hétérogénéité de la qualité des enseignements en Belgique. Au premier cours je leur dis "la Belgique est un pays de l'UE qui a la plus grande disparité au niveau des enseignements. Donc on n'a pas tous le même niveau ici, ce n'est pas une honte, c'est une logique systémique belge, donc si vous avez des difficultés on les affronte ensemble". (...) Je trouve très important de commencer mes cours en brisant le tabou "mauvais élève" versus "bon élève", parce qu'il y a une injustice sociale à cet endroit-là. » (AC)

« Il y a une tension structurelle entre deux types de public, celui qui a des besoins d'accompagnement, de cadrage, de rester dans le cadre pour qu'il ne soit pas déstabilisé et un autre public qui se sent déjà beaucoup plus à l'aise, où c'est l'intérêt intellectuel qui prime et est moins attentif à savoir si tout ce que je raconte là, il faudra le retenir et sous quelle forme y compris pour une épreuve évaluative. (...) Je pense qu'il y a un lien avec l'origine sociale, donc le type de scolarité fait par les étudiants, le revenu socio-économique et le capital culturel de leurs parents qui fait que moi je donne cours quand même à des étudiants de POLS où la proportion d'étudiants qui viennent d'origine sociale plus modeste est plus grande que ce qu'on peut trouver en DROIT, ou que ce qu'on peut trouver dans le programme INGE. Donc, fatalement, là, on a une donnée structurelle qui fait que c'est plus difficile parce que tout simplement la distance qu'il faut combler pour qu'ils s'affilient à la dynamique d'apprentissage universitaire, elle est plus grande. » (ACA)

« C'est vrai que c'est difficile en tant qu'enseignant de prendre en compte toutes les difficultés qui sont, si je résumais, l'environnement de travail, les capacités financières, la provenance en secondaire. Mais ce sont ceux qui ont déjà une très belle capacité d'argumentation, de synthèse, de prise de parole, etc. qui s'impliquent le plus finalement dans ce que je leur propose comme dispositif, qui est fait pour attraper tout le monde, mais ils ne s'en saisissent pas tous de la même manière, ce qui peut parfois être démotivant. On peut être le plus impliquant possible, le plus attractif, le plus motivant, le plus accrochant, le plus tout ce qu'on veut, on n'arrive pas en une UE à réellement lisser ces problèmes qui sont déjà bien sédimentés en amont. » (ACA)

1.3. Attentes en termes de participation, comportements, rapport au savoir

Concrètement, l'hétérogénéité du public étudiant de BLOC1 se manifeste dans la capacité des étudiant·es à satisfaire les attentes des **assistants-chercheurs, des maîtres de langue, des académiques et des APH** en termes de participation, de comportement, d'attitude, de rapport au savoir. Ces attentes, qui ne sont pas mutuellement exclusives, quelles sont-elles ?

ATTENTES PRINCIPALES	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
Engagement dans les études, motivation, curiosité	8	2	12	3	**25**
Maturité, sens des responsabilités	8	2	6	2	**16**
Participation régulière et active aux activités d'enseignement	12	2	9	2	**25**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Première attente des enseignant·es : l'engagement dans les études, donc savoir « où on est », à l'université et plus dans le secondaire, en attestant de la compréhension des codes universitaires. Et savoir « *pourquoi on est là* » en faisant preuve de motivation, de curiosité, de persévérance. Une deuxième attente porte sur la compréhension des règles, la maturité et le sens des responsabilités, la capacité de se prendre en main. Une troisième attente en lien avec les deux premières, est la participation active au cours, au TP, au monitorat, au séminaire ou au cours de langue, même si cette participation n'est pas explicitement obligatoire, la liberté de participer ou non aux activités d'enseignement étant soulignée par les enseignants·es qui y voient une caractéristique essentielle de l'université.

« Une compétence importante attendue c'est l'investissement dans le travail pour eux-mêmes. Pour moi c'est la première compétence de base, une compétence de réflexivité propre à l'étudiant. Donc se poser des questions : qu'est-ce que je fais là ? qu'est-ce que je suis prêt à faire pour réussir ? (...) Donc surtout être capable de s'engager dans ses études, de savoir ce qu'il fait là, ça c'est vraiment essentiel. » (AC)

« Mes attentes plus ambitieuses, articulées aux objectifs que j'ai en première, sont triples. Pour moi, ils devraient en permanence pouvoir répondre à une triple question : Pourquoi ont-ils choisi l'université ? Pourquoi ont-ils choisi l'université Saint-Louis et pourquoi ont-ils choisi la discipline ? C'est la question permanente du sens donc mon attente c'est qu'en permanence ils soient capables si pas de répondre, de s'interroger sur ces trois questions. » (ACA)

« L'envie de s'y mettre, de la discipline et de l'auto-organisation, j'avoue que ça, c'est la base pour moi. Il faut se prendre en main dès le départ. Que c'est un boulot et que donc ils doivent pouvoir prendre en main leur propre calendrier et leur propre trajectoire. Alors je sais qu'évidemment ça crée de l'auto-exclusion, mais c'est quand même mon attente. C'est quasi un prérequis. » (ACA)

« La manière dont je travaille c'est que la participation n'est pas obligatoire. Ils viennent, ils ne viennent pas, peu importe, mais j'ai une exigence d'écoute et aussi d'interactions, même si je n'exige pas que tout le monde pose des questions. Je préfère avoir un peu moins d'étudiants, mais avoir les étudiants qui écoutent et qui interagissent avec moi. Et donc c'est quasiment ma seule exigence. On doit écouter et je souhaite qu'on interagisse. » (APH)

« Mes attentes par rapport à eux de manière générale, c'est une présence active qui peut se traduire de différentes manières, c'est soit par la prise de notes, soit par le fait de répondre à des questions que j'adresse et en tout cas par le fait de ne pas parler pendant que je donne cours. » (ACA)

Les réponses à la question de savoir ce que les enseignant·es changeraient dans le comportement des étudiant·es avec une baguette magique sont révélatrices de ces attentes. Ainsi, en premier lieu, ils·elles changeraient l'engagement dans le travail, l'assiduité, la curiosité et la motivation des étudiant·es. En deuxième lieu, ils·elles changeraient l'usage invasif des smartphones ou laptops pour rendre les étudiant·es plus présent·es et concentré·es.

« Si j'avais une baguette magique, je changerais la débrouillardise et la proactivité des étudiants. D'arriver à se rendre compte d'où ils en sont par rapport à leurs études et à la matière et d'agir par rapport à cela. Parce que c'est là qu'ils manquent de clairvoyance, qu'ils ne comprennent pas à quel point ils sont largués, et du coup ils sont surpris de se planter en janvier ou en juin, mais aussi parce qu'ils ne sont pas proactifs, ils ne se demandent pas avant le blocus "est-ce que j'ai toutes les notes des cours ?", "si je ne suis pas allé à un TP est-ce que je me suis arrangé pour avoir les corrections ?" » (AC)

« Je vais dire le respect, mais c'est un respect à 360° donc c'est ne pas considérer que tout leur est dû parce que leurs parents ont payé pour l'université, donc s'investir vraiment dans leurs études. Parce que tout le monde n'a pas la chance d'en faire. C'est le respect par rapport à tous les profils au sein de l'université, parce que c'est devenu assez aléatoire, ça prend différentes formes, mais j'ai pas du tout l'impression que le respect est la qualité première avec laquelle ils arrivent ici. » (ACA)

« Je dirais, une seule chose, faire en sorte que tous viennent aux cours concentrés, parce qu'évidemment, si je dis baguette magique, ils viennent tous au cours, mais concentrés, pas pour parler ou aller sur Facebook. Si je pouvais faire en sorte qu'ils viennent tous et qu'ils soient là, présents, concentrés, ça changerait déjà pas mal de choses. » (ACA)

« L'attention aux consignes pour m'épargner les 60000 mails qui répètent "cette information est disponible sur Moodle". » (ACA)

« Si je peux changer une chose chez les étudiants, je dirais qu'en séance, c'est qu'ils soient avec moi, donc qu'ils n'aient plus accès à leur courrier électronique ou à leur GSM en étant dans le cours. Voilà comme dans une représentation théâtrale, on dit "maintenant attention, il faut éteindre vos GSM". Ce qui importe c'est d'être avec moi. Ils peuvent l'être aussi en allant sur Internet pour vérifier un truc mais ils sont avec moi, j'aimerais bien ça, mais là je rêve. » (ACA)

Il est manifeste que ces attentes sont loin d'être satisfaites ce qui génère chez les enseignant·es un fort sentiment de décalage entre leurs représentations et attentes de l'université et des études universitaires et celles d'étudiant·es « *qui n'ont pas l'air de savoir où ils sont et pourquoi ils y sont* » et « *qui s'attendent à ce qu'on les accompagne gentiment vers la réussite et qu'on fasse tout à leur place.* »

« Il y en a qui débarquent parfois même en semaine 2, en semaine 3, sans être au courant de rien, parfois ils n'ont même pas consulté leur programme d'études. On a aussi heureusement des étudiants bien informés du choix d'études, ce sont nos étoiles dans la nuit noire, ces quelques étudiants qui savent pourquoi ils sont là, qui travaillent super bien. Mais il y en a d'autres je ne sais pas comment ils sont arrivés là et ils n'ont pas l'air de le savoir non plus. » (AC)

« Il y a un décalage entre nos attentes pour les étudiants de BLOC1 et la réalité. Je pense qu'il devrait quand même y avoir un minimum d'autonomie, un peu d'esprit d'initiative aussi. Souvent ils n'ont pas l'air de se rendre compte qu'ils ne sont plus dans le secondaire. » (MDL)

« Il y a un déficit de prise de conscience de ce qu'est la vie universitaire et que ça implique de s'affilier. Ce qui veut dire qu'ils sont un peu touristes. Les directives, il ne les capte pas, donc pas de compréhension des exigences universitaires, "ils se disent non, mais ça va aller, ça, s'est toujours bien passé à l'école." » (ACA)

Le sentiment de décalage est renforcé par le défaut de participation qui se traduit soit par de l'absentéisme soit par une attitude passive d'étudiant·es « *venu·es au cours* » qui ne se saisissent pas des possibilités d'interaction offertes. Les monitorats en DROIT et les TP en ESPO enregistrent en effet un taux élevé d'absentéisme, comme en atteste la récurrence de la formule « en théorie et en pratique » pour rendre compte de la situation réelle d'enseignement à laquelle sont confrontés les **assistants-chercheurs** et, dans une moindre mesure, les **maîtres de langue**. Il semble y avoir divers motifs à la non-participation. Des étudiant·es estiment, à tort ou à raison, ne pas en avoir besoin, des étudiant·es « faibles » s'y sentent perdu·es, ne peuvent pas suivre et préfèrent décrocher. Mais il peut aussi y avoir des raisons organisationnelles : si les étudiant·es sont libres de choisir le groupe de TP qui leur convient sans obligation d'inscription, le choix s'effectue en fonction des horaires de sorte que les séances trop matinales ou trop tardives ne sont pas, ou très peu fréquentées, alors que celles en fin de matinée et début d'après-midi sont bondées.

« Alors oui ça fait longtemps que théoriquement les groupes sont composés de 40 étudiants mais dans la pratique il y en a plein qui ne viennent pas. Le problème c'est que tu ne sais jamais combien ils seront, parfois tu te retrouves avec 10 étudiants et parfois avec 40 ou 50. » (AC)

« En termes de participation il faut bien reconnaître que c'est assez faible, parce que sur une semaine si j'ai 60 personnes qui viennent au monitorat c'est beaucoup alors qu'en Droit ils sont 850 inscrits. C'est une partie minime, très, très faible des étudiants concernés. L'objectif du monitorat c'est "si vous en avez besoin c'est à votre disposition" mais c'est vraiment cette image de l'université où « vous êtes maître de votre apprentissage donc si vous estimez que ce n'est pas nécessaire, ne venez pas». (AC)

« En BLOC1 je dois dire qu'ils ne viennent pas beaucoup, le taux de participation est assez faible. En tout cas cette année c'était fort faible, mais en néerlandais le taux de participation n'est pas très élevé depuis le début, ce n'est pas que depuis le Covid. » (MDL)

« D'un côté, ils ne viennent pas parce qu'ils sont très bons et, d'un autre côté, parce qu'ils sont très faibles, donc très débordés, ils ne voient pas comment participer, ils n'ont pas préparé, ils ont peur, on ne sait pas très bien. » (MDL)

« Depuis 2 ans on a systématiquement des TP à 17h45, et là il n'y a presque pas de participation, j'ai même eu plusieurs fois zéro étudiant. Je donnais le même TP à 13h30 et j'en avais plus à 13h30. (...) Là c'est uniquement une question d'horaire. » (AC)

« Évidemment, le TP du lundi matin à 8h30 c'est un peu moins facile. Dans les formulaires d'évaluation il y en a qui ont dit "8h30 le lundi matin ce n'est vraiment pas possible". » (AC)

Mais ce qui semble surtout problématique aux **assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH** c'est la « *passivité* » des étudiant·es qui « *sont là sans y être vraiment* ». Ils « *vont au cours* » ou au TP mais se contentent de rester assis et d'écouter sans rien faire : pas de prise de notes, pas de travail de résolution d'exercices, pas d'interaction avec l'enseignant·e ou les pairs.

> « Alors il y a les étudiants "largués" dans le sens où ils viennent juste au TP où il faut aller. Ils sont un peu absents pendant deux heures et se disent "voilà j'ai été au cours c'est bien". Ils n'interagissent pas, ne cherchent pas des solutions, ne se rendent pas compte qu'ils sont largués. Donc en fait ils font comme en secondaire, ils font du présentiel, ils sont en classe en temps et en heure et se disent j'ai fait mon job. Je crois qu'ils ne se rendent pas compte que le métier d'étudiant ce n'est pas juste être assis au bon endroit à la bonne heure. » (AC)
>
> « Alors Il faut distinguer participation et participation active. Je leur demande, et j'insiste là-dessus, qu'ils amènent leur code, parce que je les fais travailler avec leur code et je leur fais faire les renvois parce qu'il y en a beaucoup qui ne savent pas comment faire des renvois dans leur code, ils ne soulignent pas correctement, etc. Mais il y en a 3 sur 4 qui n'ont pas leur code. Je le dis au premier monitorat, et au deuxième, je le rappelle aussi sur Moodle. Mais j'en ai 1 sur 3 qui prend son code. Pourquoi? La raison qu'ils donnent c'est "le code est trop lourd." Ce qui est vrai du reste, mais c'est dingue quand même qu'ils le disent ! Et c'est là honnêtement où j'arrive à la limite de ce que je peux faire. » (AC)
>
> « Ce que je constate c'est que ceux qui ont le niveau le plus faible sont aussi ceux qui ne notent rien. Ils sont assis les bras croisés, ils viennent sans syllabus ou sans ordinateur, ni l'un ni l'autre, ils sont là avec leur téléphone, ils n'ont même pas un bic, ils ne notent rien.Il y a les appliqués qui notent tout et d'autres qui sont là comme des touristes, qui ne notent rien. » (MDL)
>
> « Le problème, c'est qu'il y en a beaucoup qui ne sont pas là, donc absentéisme au cours, et aussi qu'ils n'interagissent pas. Donc pour tous mes cours, je leur explique qu'il y a un forum sur Moodle, qu'ils peuvent faire des commentaires pour me permettre d'adapter mon cours. (...) Jamais, jamais, jamais. Donc pour moi, le gros problème, c'est ça, c'est ceux qui ne viennent pas et l'absence d'interaction. » (ACA)

Un type de public se révèle déconcertant : celui d'étudiant·es qui apparaissent quand bon leur semble, sans être au courant de rien, les « touristes » comme les appellent certain·es enseignant·es, qui estiment néanmoins qu'il faut, au nom de l'égalité des chances, « *faire avec* », ne pas les exclure, les laisser prendre leur temps de se déterminer et de trouver leurs marques à l'université.

> « Si j'essaie de voir quels pourraient être ces étudiants touristes, il y a ceux qui sont perpétuellement en retard, qui sont toujours à essayer de suivre mais sans suivre vraiment, qui fournissent toujours des excuses loufoques de leur chat qui est mort cinquante fois. Là je me montre assez souriante parce que c'est tellement gros, mais j'essaie toujours de continuer à les intégrer parce qu'il y a un dialogue, le but étant qu'ils continuent le cours, qu'ils produisent quelque chose que je puisse évaluer. Alors si à un moment donné ils lâchent et bien tant pis ils lâchent. » (AC)
>
> « Je ne parle pas de touristes, mais je sais que des collègues parlent de certains étudiants comme ça. S'ils se comportent comme des touristes, la question que nous devrions nous poser c'est "pourquoi le sont-ils ?" Je crois que certains ont de bonnes raisons de l'être, des raisons personnelles, que nous ignorons souvent et dont ils parlent difficilement. Certains ne sont pas encore prêts, mûrs, ils prennent un an pour maturer. » (MDL)
>
> « Les étudiants qui viennent voir comment c'est, ce n'est pas un mal en soi. C'est quand même une chance incroyable d'avoir cette opportunité de pouvoir venir voir ce qu'est l'université. Même pour ceux à qui on a dit pendant tout le secondaire "l'université ce n'est pas pour toi, tu dois faire autre chose", il y a la possibilité d'avoir un nouveau départ, et peut-être qu'il y a des gens qui vont se sentir très interpellés, qui vont avoir une révélation en arrivant à l'université alors qu'ils ont été en permanence orientés vers autre chose. » (AC)

« Ces étudiants qu'on qualifie de touristes je pense qu'il faut s'en préoccuper parce que même s'ils sont là en touristes c'est-à-dire pour venir voir comment c'est, pour découvrir quelque chose, que vont-ils découvrir si on ne s'en préoccupe pas ? (...) Ce n'est pas exclu que quelqu'un qui vient en touriste soit tire bénéfice de quelque chose soit se dise "au fond je ne suis pas si mal ici". » (AC)

Le taux élevé d'absentéisme aux séances de TP et monitorat en BLOC 1 est source de dilemmes pédagogiques pour les assistants-chercheurs : faut-il rendre la participation obligatoire ? Mais dans ce cas, vu le nombre élevé d'étudiant·es qui y seraient présent·es, serait-il encore possible d'effectuer le travail correctement ? Et quel sens y-a-t-il à contraindre des étudiant·es à prendre part à des activités d'enseignement sans préparation, sans engagement dans le travail, sans intérêt ? Ou au contraire à obliger la participation de celles et ceux qui travaillent de leur côté et qui n'ont pas besoin d'être aidé·es ?

« Alors si la participation était obligatoire est-ce que ça serait gérable ? Je réfléchis, et je me dis qu'une centaine c'est déjà beaucoup, donc s'ils étaient 150 voire 200, ça ne changerait pas grand-chose en termes de travail en plus, il faudrait juste s'organiser pour avoir de plus grands locaux. En revanche, je ne suis pas certaine que ça aurait un impact positif sur les étudiants parce qu'ils oseraient peut-être prendre moins la parole. L'avantage qu'il y a à avoir peu d'étudiants c'est que ça leur semble plus accessible, ça leur fait moins peur, ils osent venir poser des questions, donc je peux faire des choses que je ne ferais pas si on avait 200 étudiants parce qu'on n'aurait juste pas le temps et surtout on ne nous solliciterait pas. De fait ça se rapprocherait plus d'un cours. » (AC)

« Pas chercher à les capter c'est une erreur, les forcer c'est aussi une erreur. C'est pour ça, faut être honnête, si je pouvais forcer tous les étudiants à venir et que j'avais 40 étudiants par groupe de TP, ce serait difficilement vivable pour moi les TP, parce que maintenant il n'y en a pas un où je me tourne les pouces, alors que j'ai entre 3 ou 15 étudiants par groupe, et je ne chôme pas, ils ont beaucoup de questions. Si ceux qui restent chez eux venaient au TP obligatoire et n'y faisaient rien, c'est clair ils perdent leur temps, autant qu'ils fassent quelque chose d'autre de plus intéressant. Donc je ne comprends pas l'intérêt de rendre obligatoire une activité à un étudiant qui ne va rien en faire mais en même temps je comprends le fait que rendre obligatoire va faire que certains étudiants qui en ont besoin vont être mis au travail. Donc choisir une bonne solution c'est difficile. » (AC)

« Mon TP principal c'est douze séances de deux heures et il y a cinq groupes de 50 étudiants environ. Évidemment ils ne sont jamais 50 en TP mais ça arrive quelquefois et c'est horrible parce que ce n'est plus un TP. (...) Quand ils sont 50 ce n'est pas du tout gérable, et même quand ils sont 40 en fait, c'est gérable quand ils sont 30 maximum (...) C'est d'ailleurs déjà arrivé plusieurs fois que des étudiants voient que je ne sais plus où donner de la tête, ils ont une question, je n'ai pas pu aller vers eux, au bout de 10 minutes ils s'en vont, ils sont dégoûtés, et je ne les revois plus jamais. Cela me fend le cœur, ce n'est pas ma faute, ce sont des étudiants qui ont besoin d'aide mais je n'ai juste physiquement pas le temps de donner de l'attention à tout le monde, et par ailleurs c'est le bazar quand on est à 50 dans une classe faite pour 30, c'est très difficile d'avoir du calme et de l'attention. » (AC)

A ce premier dilemme s'en ajoute un deuxième relatif à la tension entre égalité de traitement et égalité des chances, dilemme également souligné par les académiques. Accorde-t-on suffisamment de temps et d'attention aux étudiant·es en grande difficulté ? Et quid des meilleur·es étudiant·es qui voudraient pouvoir aller plus loin avec l'enseignant·e qui n'en a pas le temps ?

« C'est vraiment la capacité de comprendre un énoncé parce qu'au TP on reprend vraiment les choses à zéro. On se dit qu'ils n'ont pas encore étudié le cours on va reprendre toute la théorie, la synthétiser, leur dire voilà tout ce dont vous avez besoin pour réussir l'exercice, mais ça ne passe pas. Donc on se dit qu'on va trop vite pour eux, mais la matière est la même pour tous, on n'a pas le temps de faire deux fois moins d'exercices avec ceux-là. Je crois que ça irait pour eux si on faisait deux fois moins d'exercices mais on ne peut pas, il faut faire avec eux la même chose dans le même temps qu'avec les autres. » (AC)

« On offre la même chose à tous, le même accompagnement à tous et à toutes. Et il y a ceux qui ont le capital scolaire, familial, social suffisant pour s'en saisir et qui vont se mettre à bosser tout de suite et ceux qui ne se saisissent pas du tout de l'accompagnement qu'on donne. (...) C'est absolument injuste parce qu'effectivement on ne peut pas faire de l'égalité des chances c'est-à-dire donner plus à ceux qui auraient besoin, je n'ai pas les moyens de le faire. » (ACA)

« C'est une tension qui existe pour les monitorats que je donne parce qu'effectivement il y a des étudiants qui viennent en voulant que ce soit une sorte de micro-cours magistral où je redonne de la matière mais en fait en 1h30 je n'ai pas le temps de vérifier les connaissances acquises et de faire un accompagnement particulier. Et de l'autre côté, il y en qui préfèrent refaire des exercices collectifs. Le problème aussi c'est que puisque c'est une séance où les étudiants, viennent, partent, je n'ai jamais un groupe fixe. J'aspire à avoir des méthodes plus inclusives, de coopération, etc., mais je me rends bien compte que c'est très compliqué à faire, parce qu'il y un aspect transmission matière qui est fondamental. Parce que ce qui est demandé au fond c'est de réussir l'examen. » (AC)

« L'individualisation c'est très compliqué parce qu'il y a des niveaux très différents, pas le même bagage au départ, donc individualiser ça marche un peu mais ce n'est pas du tout facile à pratiquer. Je pense que ce serait idéal de différencier ses pratiques en fonction des étudiants, mais alors il faudrait faire encore plus de sous-groupes. Pour les cours de langue, c'est déjà le cas puisqu'on a une différence entre débutants et usuels, et dans la faculté de DROIT on fait aussi la différence entre usuels et avancés à partir du Q2. On va même à partir de l'année prochaine distinguer entre usuels et avancés à partir du Q1. Il y avait un souci de travailler avec tous les étudiants ensemble au Q1, j'avançais trop vite pour les uns et pas assez vite pour les autres, je me sentais chaque fois en décalage, je n'étais pas satisfaite de mon enseignement dans l'ensemble. Mais dans la pratique comment faire plus que la différence entre avancés et moins avancés ? En POLS, en BLOC2, vu que ce sont de plus petits groupes, malgré les différences de niveau, j'arrive mieux à les suivre, à voir qui a du mal avec tel exercice, et de valoriser certaines compétences chez d'autres, donc ça marche avec des plus petits groupes de maximum 15 étudiants. Dès que ça dépasse 20 en classe c'est nettement plus compliqué. Parce qu'on suit le même planning, donc on doit voir la même matière dans chaque semestre, parce qu'on a un examen commun. » (MDL)

« Au niveau des attentes je pense que mon discours est assez similaire, c'est-à-dire qu'il y en a qui ont beaucoup plus facile et on le voit très vite, mais il y a un cadre global et le but est que tout le monde y aille. Je n'empêche pas ces étudiants-là d'avoir des envolées, s'ils vont vraiment beaucoup plus loin alors je le fais dans une interaction personnelle au niveau de la résolution des exercices en disant « voilà on est un peu plus loin c'est très bien mais c'est quelque chose sur lequel je ne vais pas prendre plus de temps aujourd'hui parce que le but est que les concepts de base soient maîtrisés », et ils le comprennent très bien. » (AC)

2. LACUNES EN MATIÈRE DE COMPÉTENCES ET PRÉREQUIS POUR ENTAMER DES ÉTUDES UNIVERSITAIRES

LACUNES EN MATIERE DE COMPETENCES ET PREREQUIS	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
Maîtrise de la langue française, surtout à l'écrit (lexique, syntaxe, orthographe)	15	3	12	3	**33**
Construction d'un raisonnement intellectuel, capacité d'abstraction	10	1	10	3	**24**
Concentration, attention, compréhension à la lecture	4	1	4	1	**10**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

2.1. Lacunes dans la maîtrise de la langue française à l'écrit et à l'oral

Trois types de lacunes sont pointés par les répondant·es, mais les **assistant·es, maîtres de langue, académiques et APH** convergent pour constater d'importantes lacunes en matière de maîtrise de la langue

française, principalement du français écrit, et dans une moindre mesure du français oral. Il s'agit d'un problème général, disent certain·es, d'appauvrissement de la langue française tant au niveau du lexique, que de la grammaire et de l'orthographe. Ce problème revêt une dimension spécifique chez les étudiant·es d'origine étrangère ou immigrée dont le français n'est pas la langue maternelle.

> « Il me semble qu'il y a une lacune qui est importante et qui ne va pas en s'améliorant, c'est celle du vocabulaire. Il y a une imprécision dans le vocabulaire qui me semble aussi être une imprécision dans la pensée. Évidemment c'est une tendance générale, dans les médias aussi, c'est vraiment un appauvrissement, et quand on le signale ils ont l'impression qu'on leur cherche des poux. » (MDL)
>
> « Il y a un élément que j'attends d'eux et qui n'est rencontré chez personne c'est la maîtrise de la langue française. (...) Cela me choque de voir à quel point ils ne savent pas où commence une phrase et où elle se termine, où on met un point, une virgule, une majuscule. (...) Cela va mieux à l'oral mais ça reste quand même très difficile, ils ont du mal à finir leurs phrases, ils s'arrêtent en plein milieu et commencent autre chose qui n'a rien à voir, ils sont vraiment très perdus à ce niveau-là. » (AC)
>
> « Ce qui m'a fort étonnée c'est la proportion d'élèves qui n'ont pas les prérequis en langue française alors qu'ils sont francophones. Je pensais que je me situerais dans une moyenne de 50-50, donc 50% d'élèves que j'aurais dû plus suivre, mais là on est plus sur du 20-80%, donc avec une minorité d'étudiants qui comprennent directement les consignes, qui savent rédiger et qui savent lire, parce que la lecture c'est un gros problème aussi. » (AC)
>
> « Gros problème, c'est la maîtrise de la langue française, même chez les natifs, on voit bien que les étudiants ne maîtrisent pas leur langue maternelle. Les études scientifiques montrent que c'est pour cela que l'apprentissage des langues étrangères est si difficile, parce que même le vocabulaire de base en français n'est pas acquis. Ils butent sur des mots de vocabulaire, ils ne comprennent pas ce qu'ils apprennent. Quand on leur donne des consignes même en français, parfois ils ne comprennent pas ce qu'on leur dit. Des étudiants qui ont fait toutes leurs études en Belgique qui demandent "madame c'est quoi un synonyme ?" "Comment tu es arrivé à l'université sans savoir ce qu'est un synonyme ?" » (MDL)
>
> « Chez nous, les étudiants issus de l'immigration ratent tous les cours généraux, c'est vraiment ce qui les casse. Ce qui se cache derrière c'est la maîtrise de la langue française. La capacité d'abstraction ils l'ont, mais pas son expression en français. Ils peuvent être excellents en anglais, en néerlandais mais ont beaucoup de mal avec le français. » (AC)
>
> « Soyons clair le problème du français ce n'est pas une question d'orthographe, le problème c'est qu'on reçoit des textes qui ne sont clairement pas du français, et ce qui se pose alors c'est de savoir si on fait la distinction entre ceux dont c'est la langue maternelle ou pas. Mais on n'a pas toujours cette info, parce qu'évidemment c'est compréhensible que si ce n'est pas ta langue maternelle, que tu débarques ici, tu fais des efforts et on le prend en compte. » (AC)
>
> « Ce qui peut arriver avec des étudiants de langue maternelle étrangère, on sent bien que ça ne va pas du tout sur le plan de la linguistique, mais qu'ils ont très bien compris le problème qu'ils décrivent mal. Et là, en fait, on n'a plus envie que la langue soit un obstacle. Parfois, on passe vraiment même au-dessus. Parfois, on voit bien qu'il a tout à fait saisi l'enjeu de la question, le point critique à soulever. On dit "tant pis pour la langue, la langue n'est pas en soi un critère d'évaluation, ce qui compte c'est comment l'étudiant comprend la question". » (ACA)

Comme le soulignent de nombreux répondant·es en charge de la correction des travaux et des examens écrits, les lacunes en matière de maîtrise du français se manifestent aussi dans la formulation des idées, la construction d'un raisonnement intellectuel et la capacité d'abstraction.

> « Grosse lacune au niveau compétences d'écriture que je vois à l'examen écrit. Il peut s'agir d'étudiants qui sont capables verbalement de restituer quelque chose approximativement, mais l'approximatif dans l'écrit, c'est une catastrophe. Un propos approximatif écrit est plus pénalisant pour les étudiants qu'un propos approximatif présenté à l'oral, parce qu'on peut encore rattraper l'étudiant, lui demander de nuancer sa pensée, d'expliciter, alors qu'à l'écrit, on ne sait rien lui demander comme complément, c'est figé. » (APH)

« Je dirais que si je devais identifier deux sources principales de difficultés, je dirais les difficultés en français et les difficultés de concentration. Donc la maîtrise de la langue, c'est-à-dire à la fois pour comprendre le cours lui-même, mais aussi au moment de l'examen, de comprendre les questions, de rédiger des réponses qui soient compréhensibles, là il y a un souci croissant et nous, les profs, on n'est pas armés, on ne peut pas remédier à ça. » (ACA)

« Pour moi, la question de la maîtrise du français ce n'est pas tellement au niveau du lexique que c'est problématique mais surtout dans leur façon d'articuler leurs idées à l'écrit. Je n'arrive pas à comprendre ce que l'étudiant est en train de dire, au niveau du sens même. Je ne vois pas comment les idées s'articulent, la suite des paragraphes, les contrastes d'inclusion, d'exclusion. Le problème c'est que les deux dimensions sont liées, l'orthographe est pourrie et les idées sont incompréhensibles. Donc c'est au niveau du concept, de l'abstraction qu'il y a un souci, à partir du moment où ils doivent élaborer une pensée qui doit être structurée avec des enchaînements logiques. » (AC)

2.2. Evolution du public étudiant

S'appuyant sur leurs années d'expérience d'enseignement comme académique et/ou ex-assistant-chercheur, voire même leur expérience d'ex-étudiant·e à l'Université Saint-Louis, la majorité des répondant·es s'accorde pour constater que le public étudiant a nettement évolué. Seul·es quelques répondant·es ne constatent pas de différence notable dans le profil des étudiant·es, les considérant comme assez semblables à ce qu'ils·elles ont pu être : timides et peu participatifs et quelques autres préfèrent ne pas se prononcer de crainte de succomber à l'illusion rétrospective qui conduit à penser que « *le niveau était meilleur avant* ».

« Je me méfie parce que j'ai l'impression qu'on a souvent une espèce d'illusion rétrospective sur son propre niveau au même âge.» (ACA)

« On le dit souvent que les étudiants ont changé, qu'ils sont devenus beaucoup plus assertifs, plus revendicateurs de droit, d'acquis, de demande de recours, par exemple, s'ils ne sont pas contents des délibérations. Moi je ne sais pas trop, c'est-à-dire que quand j'étais étudiante, je ne faisais clairement pas partie des étudiants qui revendiquaient beaucoup de choses, donc je ne sais pas trop dire si c'est une impression de toujours croire que c'était mieux avant ou si vraiment il y a une évolution. » (ACA)

EVOLUTION DU PUBLIC ETUDIANT	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
OUI, plus grande disparité en termes d'acculturation, de compréhension des attentes, de compétences de base	12	2	8	2	**24**
OUI, usage des réseaux sociaux	4	2	5	2	**13**
OUI, plus de diversité sociale	4	0	7	0	**11**
NON, méfiance de l'illusion rétrospective « c'était mieux avant »	1	1	5	2	**9**
OUI, mentalité de droit acquis, de consommateur de service	2	0	3	2	**7**
NON, j'étais comme eux	3	1	0	0	**4**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Parmi les répondant·es majoritaires qui constatent une évolution du public de l'université Saint-Louis, quelques un·es tiennent à souligner la plus grande diversité sociale en comparaison avec il y a une vingtaine d'années. Sans forcément établir de lien avec la diversité sociale, d'autres répondant·es constatent une plus grande disparité, au sein du public étudiant actuel, en termes d'acculturation, de compréhension des attentes et de la démarche scientifique et de culture générale. Cette disparité croissante, qui semble se traduire par une progressive disparition d'étudiant·es de niveau moyen, implique un changement de posture de l'enseignant·e qui doit prendre les étudiant·es là où ils·elles sont pour les conduire là où il·elle veut les amener, ce qui requiert un important travail d'explicitation des attentes et même d'accompagnement individualisé de l'entrée dans les apprentissages.

« Par rapport au moment où j'ai commencé à enseigner il y a 20 ans, j'ai l'impression d'une évolution, c'était quand même un petit peu l'université, comment dire, d'une certaine haute bourgeoisie, aristocratie bruxelloise. J'avais un public quand même très bien formé venant de Saint-Michel, en fac de lettres, c'est quelque chose qui a évolué. Il y a encore à l'arrivée des étudiants qui sont très bien formés et puis des étudiants qui le sont très mal ou très peu, et que l'entre-deux me semble-t-il a un petit peu disparu. » (ACA)

« Je dirais que ce qui a évolué, c'est qu'il y a à mon sens une plus grande disparité dans le public étudiant. Et plus de personnes qui ne savent vraiment pas dans quoi elles ont mis les pieds. Et donc qui ne comprennent pas ce qui leur est demandé, qui ne savent pas prendre note, qui n'ont pas une bonne perception des attentes, qui ne savent pas nécessairement comment interagir non plus. Et on a beau essayer d'expliciter au maximum, je pense qu'il y a beaucoup de choses qui restent implicites malgré nous. (...) Bref, une plus grande disparité, je dirais socioculturelle. » (ACA)

« Il y a très clairement une évolution très sensible de la population étudiante à Saint-Louis, entre mon arrivée en 2009 et aujourd'hui, je la perçois très bien. (...) On a de plus en plus d'étudiants qui, sans pour autant aller au combat frontal avec nous, considèrent que tous les avis se valent. (...) J'éprouve quand même de plus en plus de difficulté à leur faire percevoir la spécificité, les objectifs, d'une démarche scientifique, d'une démarche de travail universitaire. » (ACA)

« Ce qui a changé, c'est la connaissance de la langue française à tout le moins à l'écrit. Je trouve que c'est compensé par peut être plus de capacités par rapport à l'oral, une parole qui s'est sans doute libérée vis-à-vis du corps enseignant, et aussi parce qu'ils ont beaucoup plus de bagout. Ils vont être plus originaux dans la manière de présenter, ils vont faire appel à davantage d'outils interactifs. Et donc ça c'est une bonne chose. » (ACA)

« Un point à mon avis fondamental par rapport à l'implication des étudiants et des étudiantes, surtout en BLOC1, c'est le fait de ne plus pouvoir être sur les mêmes références de culture générale. L'actualité politique des 45 dernières années n'est plus du tout commune. En gros quand j'ai commencé, je pouvais dire, "OK, on regarde tous le JT de la RTBF à 19h30". Le JT de la RTBF est devenu un truc complètement ringard, mais par quoi le remplacer ? (...) C'est très déstabilisant, surtout quand on veut les impliquer justement en faisant des liens entre la matière et ce qui se passe dans l'actualité. » (ACA)

« Il y a une nette évolution du public si je compare au moment où j'étais étudiante ici. On a de bons étudiants qui sont meilleurs et meilleurs et qui visent souvent des Masters à l'étranger et qui avec le Covid se sont encore plus repliés sur leurs notes et sur leurs études, du coup dans l'excès de zèle avec leurs études. Et puis on a un public qui est de plus en plus paumé et qui avec le Covid a complètement décroché. Cela s'était déjà empiré la première année où j'étais assistante mais alors maintenant ça a explosé. » (AC)

« Une évolution majeure que je vois, c'est que pendant tout un temps, on avait un ventre mou important, ce que j'appelle le ventre mou, ce sont les étudiants qui se situent entre 10 et 12. Et maintenant c'est beaucoup plus clivé, c'est-à-dire qu'on a des 18, 19, ce que je n'avais jamais eu avant, on a même mis un vingt l'année passée, et on a de plus en plus de 3, 4, 5 sur 20. C'est vraiment un constat majeur. » (ACA)

« Alors non, je ne pense pas que ce soient les mêmes, je trouve qu'il y a déjà une différence entre les étudiants de 2009 et les étudiants de 2022. Je pense que dans leur chef, il y a réellement une demande à la fois d'accompagnement et d'explicitation. (...) Je pense qu'il y a une nécessité plus grande qu'ils soient vraiment pris par la main, qu'il y ait justement cet accompagnement lié au sens, à l'utilité, et à les prendre là où ils sont pour les emmener là où moi je veux qu'ils aillent. (...) Et donc il y a un peu cette ambivalence-là entre leur demande d'accompagnement et de suivi individualisé et ce que ça implique comme travail à fournir. Vous voulez être suivis ? Vous voulez être pris par la main, vous voulez des applications ? Mais quand on le fait, en tout cas, certains se plaignent du travail que ça requiert. » (ACA)

Pour d'autres répondant·es l'évolution du public étudiant se marque plutôt au niveau de la motivation et de l'engagement dans les études choisies, le public actuel semblant venir à l'université par obligation sociale ou par utilitarisme, sans véritable intérêt pour la filière d'études, qui semble avoir été choisie par défaut. Evolution également dans le rapport aux enseignant·es avec le développement d'une mentalité de « *droit*

acquis » et de « *l'enseignant au service de* ». Est également noté un rapport plus familier, moins vertical avec les enseignant·es, et même une certaine désinvolture dans la façon de communiquer et de se comporter. Une autre évolution marquante porte sur l'usage jugé systématique d'Internet et du smartphone qui interroge la vision « *du prof qui sait tout* » par l'accès « *en direct* » via Internet à des sources d'informations.

« Mon souvenir quand moi-même j'étais étudiante, il y a plus de vingt ans, ce n'est pas que tout le monde était motivé, intéressé, mais il y avait des débats dans l'auditoire, il y avait une émulation, un intérêt, un engagement pour ce qu'on était en train de faire là. Aujourd'hui, je le sens quasiment plus, j'ai le sentiment d'étudiants qui viennent dans la continuité de leur secondaire, un peu par obligation, parce qu'il faut étudier, une obligation diffuse, sociale peut-être, mais beaucoup ne savent pas très bien pourquoi ils sont là, ce qu'ils en attendent. Ça c'est quand même un grand changement. » (APH)

« Oui, il y a clairement des changements. Une part en tout cas des étudiants aujourd'hui choisissent la filière par défaut, pas par intérêt réel pour la discipline, mais parce que le droit, c'est trop difficile, l'économie, il y a trop de maths, etc., donc on a éliminé toutes ces options et on se retrouve en POLS. (...) Certains le disent même, ils viennent voir leur copie d'examen et me disent « mais vous savez, moi, ça ne m'intéresse pas », donc ça, ça a changé. » (ACA)

« Peut-être de plus en plus d'horizontalité doucement mais sûrement dans leurs rapports avec les assistants. Avant je trouve qu'il y avait encore une forme de verticalité, on m'appelait monsieur maintenant plus du tout. Ça ne me dérange pas mais ça me frappe, et cela arrive aussi qu'ils me tutoient. » (AC)

« Ce qui m'apparaît clairement comme évolution ce sont les demandes individualisées. Les étudiants qui demandent par mail de prendre en compte leur cas personnel, leur situation individuelle. Et donc ça, c'est vraiment tout le temps, ce qui prend beaucoup de temps d'ailleurs, cette demande de prise en considération de leur parcours, leurs difficultés, etc., ce qui n'est pas compatible en fait avec un enseignement en auditoire quand on a 200, 300 étudiants. Et donc ça c'est une évolution et une difficulté. Et puis en lien avec ce que je viens de dire, il y a des étudiants qui ont l'air de venir au cours comme on dirait à un festival de musiques. Un peu voir un concert à droite, le quitter pour aller voir celui de gauche, arriver en retard, partir avant la fin. (...) Donc comme si le cours était un espace portes ouvertes, où on vient un peu voir ce qui s'y passe et on y reste, ou on n'y reste pas, en fonction de l'intérêt. Il y a encore deux, trois ans, je ne voyais pas ça. » (APH)

« C'est deux choses, c'est assez bateau, mais quand même. Première chose, j'appellerais ça la durée de leur attention, mais surtout dans les communications écrites, disons-le comme ça. J'envoie des messages qu'ils ont de près ou de loin regardé, comme dans Snapchat, ils ont vu ça comme une image, ont repéré quelques mots-clés, mais ils viennent encore me poser 10.000 questions sur comment ça va se passer quand j'ai vraiment fait une communication sur étape 1, étape 2, étape 3, ça va se passer comme ça en 3 étapes. » (ACA)

« Ce qui me frappe dans cette génération c'est qu'Internet leur sert à tout y compris pour les choses pour lesquelles ce n'est pas permis. Il y a, et je le vois encore en BLOC2, la conviction que Google est ton ami. » (AC)

« Il y a ceux qui sont tout le temps sur leur téléphone, je sais que certains profs sont stricts et exigent qu'ils soient rangés, d'un autre côté c'est l'université, on ne peut pas non plus les baby-sitter comme s'ils avaient 12 ans. Certains disent qu'ils regardent leur cours, parfois je les surprends en train de rire, je leur dis "ça a l'air sympa le cours de NL", donc vite ils changent, évidemment ils regardent des vidéos. Ce type de distraction il n'y avait pas avant, c'est un fait. » (MDL)

« Dans la communication, ce qui a changé c'est l'accès via Internet à tous les auteurs, les textes dont on parle, les classiques, les traditions. Ça, c'est une différence phénoménale. (...) Je trouve que ça nous facilite et ça nous complique la tâche. Ça nous facilite la tâche, parce qu'on peut vraiment ouvrir d'autres puits sans devoir tout élaborer soi-même, et il y a de très chouettes supports, vraiment, mieux que ce que nous pouvons faire nous-mêmes. Le désavantage, c'est qu'ils peuvent aller vérifier pendant qu'on parle, "qu'est-ce qu'elle dit sur ce rapport entre telle et telle tradition ?" » (ACA)

« Évidemment, ils ont des compétences en termes de recherche d'information, ils trouvent peut-être plus facilement que nous, ils ont des compétences techniques qu'on n'avait pas. Je vois aussi qu'ils sont très bien organisés en termes d'échange d'informations entre eux, parce qu'ils ont des forums, des pages Facebook et d'autres trucs. Donc il y a eu cette évolution là, ça c'est sûr aussi. » (ACA)

L'évolution la plus frappante, soulignée par de nombreux **assistant·e·s, maîtres de langue, académiques et APH** est attribuée à l'impact de la pandémie de Covid. Le confinement et l'enseignement en distanciel semblent avoir accentué une série de comportements comme l'absentéisme et le manque de participation active, le défaut d'engagement dans les études et d'esprit d'initiative, ainsi que les difficultés de concentration, d'attention et de mémorisation.

« Je pense que ces jeunes qui ont passé beaucoup de temps en distanciel à cause de la pandémie ont perdu une série de codes sociaux par rapport à la manière dont on doit se comporter à l'université. Par exemple, l'année passée, j'étais surprise de voir que des étudiants osaient venir en jogging pull à capuche à des examens oraux et ne retiraient même pas la capuche pendant l'examen, du coup on ne voyait que leurs yeux ! Là j'étais baba. » (AC)

« Je dois dire que je trouve que depuis 2019 il y a quand même une différence dans la façon dont les étudiants s'investissent dans le cours. Je trouve qu'il y a une plus grande nonchalance, un peu moins de respect. Le ressenti que l'étudiant se dit qu'on est là pour eux, qu'ils ne se rendent pas compte qu'il y a quand même tout un travail derrière et qu'on attend aussi d'eux qu'ils viennent au cours, qu'ils nous envoient un mail s'ils ne viennent pas ou s'ils ne présentent pas un examen oral. » (MDL)

« J'ai vraiment vu un avant et un après Covid parce que les étudiants de BLOC1 cette année, ils ne prennent pas note, ils sont là, je n'ai pas envie d'utiliser le mot touriste mais c'est le seul mot qui me vient à l'esprit. (...) Me rendant compte qu'ils ne prenaient pas note, j'ai fait un exercice de prise de note avec une vidéo sur un sujet dont on avait parlé, au bout de deux minutes ils ne prenaient plus note, ils regardaient la vidéo, sans bouger ! » (AC)

« Est-ce parce qu'on on est en post-Covid, je ne sais pas, mais en tout cas j'ai remarqué une chose qui ne m'était jamais arrivée. Si je dois faire une moyenne du taux de présence des étudiants à mon cours sur 20 ans, je dirais que c'est au-delà de 85% de présence dans l'auditoire, et cette année, je dirais 50 à 60%, ce qui est une chute vertigineuse. J'en ai parlé à différents profs et à priori tout le monde a ce souci-là, et je pense que c'est dû au Covid. Les étudiants se disent "mais de toute façon on n'a pas eu les cours pendant plusieurs années, on a bien réussi et donc ça va aller". Je pense qu'ils minimisent l'intérêt de participer au cours et j'ai très peur aussi qu'ils minimisent l'effort à faire en tant qu'étudiant. » (ACA)

2.3. Impact de l'évolution du public étudiant sur l'exercice du métier d'enseignant·e

Interrogés sur les éventuels facteurs de démotivation et de crainte éprouvés dans l'exercice de leur métier d'enseignant·e en BLOC1, les **académiques et APH** mentionnent la non-participation au cours ainsi que la massification et l'hétérogénéité du public étudiant, résultant en un taux élevé d'abandon et d'échec, la combinaison de ces différents facteurs pouvant engendrer la crainte de la perte du sens du métier.

« Ma grande crainte, c'est que les auditoires se vident. Et je me sens assez démunie, parce qu'effectivement, je ne sais pas quoi faire pour que ce ne soit pas le cas. » (ACA)

« Il y a le risque, par suite du Covid, du désintérêt des étudiants et de non-présence aux activités, donc pas uniquement en cours, à toutes les activités. J'avoue que ce style de décrochage c'est ce qui me fait le plus peur pour mon métier. » (ACA)

« Ce qui me semble vraiment devenir une grande difficulté dans mon métier, sur le plan pédagogique, c'est précisément le grand écart entre des attentes d'étudiants qui viennent des écoles plutôt favorisées et qui sont des attentes de type "Allumer le feu", de type "Aller plus en profondeur", et l'autre paquet d'étudiants où, quand on fait ça, ils sont complètement perdus, ils demandent "Arrêtez, arrêtez parce que là on vous suit plus du tout, est-ce que ce que vous êtes en train d'expliquer et qui n'est pas dans le syllabus, il faut le retenir pour l'examen ?", etc. » (ACA)

« Ma plus grande crainte, c'est la perte du sens du métier quand on est confrontés à des taux d'échec très importants. Il y a la quantité d'examens à corriger une fois, deux fois, trois fois en première année. Ce qui à la fois prend du temps et est assez démotivant parce qu'avoir un taux de réussite en janvier de 20% et puis revoir les trois quarts des étudiants en juin, avoir 30% de réussite et revoir encore une grosse moitié en août et avoir à la fin 40% de réussite. On se demande un peu pourquoi on fait tous ces efforts, pourquoi est-ce qu'on enseigne, pour qui, qui dans le groupe va y arriver ? Pourquoi est-ce qu'on corrige autant? Je ne crois pas être la seule à avoir un petit peu de démotivation quand même en BLOC1. » (APH)

« Oui, parfois ça m'est arrivé de me sentir démunie vis-à-vis de certains étudiants, certaines étudiantes, où j'avais vraiment l'impression de ne plus savoir quoi faire pour qu'ils comprennent ce qui était attendu d'eux. (...) Donc il y a un taux d'échec énorme, et ce qui est terrible c'est qu'au bout de quelques années, j'en arrive à ne pas être du tout touchée par le fait qu'ils pleurent parce qu'ils n'ont pas réussi ou quoi que ce soit. C'est horrible. On peut mettre des moyens mais qui soient collectifs pour essayer d'éviter ça au maximum. » (ACA)

A cela s'ajoute la crainte de ne pas être suffisamment inclusif ou au contraire de ne pas être suffisamment exclusif, donc de ne pas pouvoir relever le défi de la promotion conjointe de l'excellence et de l'inclusion.

« Ma plus grande crainte ? C'est celle de ne pas être inclusive dans mon propos. D'avoir un propos qui serait par exemple raciste où homophobe ou transphobe. Je suis hyper attentive à ça, à essayer de ne heurter aucune des sensibilités extrêmement diverses de l'auditoire. » (ACA)

« Je me sens démunie dans la mesure où je vois disparaître certains groupes entre le BLOC1 et le BLOC3. Donc les afro-belges, les afro-descendants, j'ai quand même l'impression qu'ils disparaissent tout simplement. Donc ceux qui sont clairement de la descendance migratoire. Quand je compare mes listes de BLOC3 et de BLOC1, ça n'a rien à voir. Là, j'ai quand même l'impression d'exclure ceux et celles qui n'ont pas eu une véritable chance de réussir, à cause de tous les présupposés. » (ACA)

« La crainte c'est qu'on perde en qualité de contenu, parce qu'en fait, plus ça va et plus on nous demande de parler à des publics extrêmement variés, extrêmement larges, et d'essayer de raccrocher tout le monde. D'un côté, je le comprends, de l'autre côté, je trouve que c'est dommage, parce qu'on doit attendre quand même un certain niveau intellectuel et conceptuel, on ne peut pas faire sans, sinon on n'est plus l'université. » (ACA)

« Pourquoi investir tellement alors que je m'adresse parfois en bonne partie à des étudiants dont je pense qu'ils ne savent pas très bien où ils sont et ce qu'ils sont censés y faire. Donc j'ai cette crainte-là de nivellement par le bas, que pour éviter le taux d'échec important on baisse les attentes, on baisse les exigences, on baisse la quantité de matière pour essayer qu'il y en ait quand même qui s'en sortent. » (ACA)

« Pour moi c'est l'énorme défi auquel, comme université bruxelloise, on est confrontés, c'est qu'à Bruxelles, un tiers de la population adulte est de nationalité autre que belge et on ne parle même pas des Belges dont les parents n'étaient pas de nationalité belge, donc clairement à Bruxelles, c'est un énorme défi. Par rapport à ça, je pense que c'est de plus en plus difficile de dire on peut être les deux, on peut être une université d'excellence qui va développer les programmes multilingues, les échanges Erasmus, les dispositifs de formation du style simulation d'assemblée générale des Nations-Unies, etc., donc en donner plus pour ceux qui sont déjà avec un énorme bagage et puis on peut être attentif à essayer de mettre le pied à l'étrier des études universitaires à un public de plus en plus nombreux. Je pense que là, ça devient vraiment dur pour nous, enseignants, parce qu'on est dans certains cours confrontés à ces deux types de public, même si je sais que je simplifie parce qu'il y a plus que deux types de publics. » (ACA)

« Je veux aussi souligner qu'un motif de frustration c'est le manque de moyens, il y a trop d'étudiants dans une classe, c'est très frustrant. Sans parler des problèmes d'équipement, parce que non seulement tu n'as pas assez d'ordinateurs pour les étudiants présents dans la salle informatique, mais en plus ils sont en panne, et il a fallu beaucoup de temps pour régler ce problème informatique, trop de temps en fait. Sans arrêt on bricole, on fait de son mieux, mais justifiée ou pas, c'est l'impression de ne pas avoir le support de l'institution pour qu'on puisse donner notre cours comme il faudrait pour lutter contre l'échec et soutenir la réussite. » (AC)

« Le problème est évidemment au niveau du financement. Ce qui pose problème, c'est la surcharge, le fait qu'on nous demande toujours de faire plus avec moins, c'est compliqué de savoir si on est occupé à penser à l'étudiant idéal indépendamment de tout conjoncture économique ou est-ce qu'on pense à cet étudiant idéal en fonction des moyens qu'on nous donne. (...) Il y a une course au nombre d'étudiants tant que l'université sera financée au nombre d'étudiants, quand on va dans les salons étudiants SIEP, c'est ça le message qui est véhiculé "allez venez essayer", il y a un marché ouvert à saisir, et au pire si ça ne fonctionne pas ils seront écrémés dès la première, et au fond on considère que l'enseignement véritable commence en BAC 2 et 3. » (AC)

Pour ne pas succomber au fatalisme et au découragement, que conviendrait-il de faire pour relever le défi de l'excellence et de l'inclusion ? Quelques répondant·es ont formulé des pistes d'action allant d'un filtre à l'entrée à une approche programme portée par une équipe enseignante en cohésion en passant par de l'enseignement différencié en TP assuré par des étudiants-assistants, un dispositif de type *Boos*te *ton Bac* intégré aux enseignements, et même le renoncement au principe de la liberté qui structure l'enseignement universitaire, tant pour les étudiant·es que pour les enseignant·es, en instaurant par exemple en BLOC1 une cote de présence au cours et/ou au TP pour présenter l'examen et en rendant obligatoire la participation aux cours de remédiation pour les étudiant·es qui redoublent leur première année d'études.

« Je pense qu'on n'échappera pas à une réflexion là-dessus dans le cadre du projet Lutter contre l'échec, c'est le filtre à l'entrée. Alors ce n'est pas nécessairement un examen d'entrée, mais c'est la conscientisation des étudiants au type de formation qu'ils vont recevoir. Je pense qu'il y a un nombre d'étudiants qui se font vendre de la poudre aux yeux, qui ne réalisent absolument pas ce qu'ils viennent chercher et qu'on perd dès le lendemain de l'inscription, ou presque. (...) Je pense qu'il y a en tout cas cent étudiants sur l'auditoire qui n'ont pas leur place et que ces cent étudiants avec toutes les conséquences qu'ils drainent en termes de congestion des horaires d'examens, etc., nous empêchent d'être plus présents pour peut-être les 10 autres qui viennent de très loin et auraient besoin d'un encadrement de proximité qui permettrait de jouer l'ascenseur social. » (ACA)

« Je ne pense pas que j'aie une vision élitiste de l'enseignement, mais je pense que c'est essentiel que Saint-Louis ne devienne pas simplement une université pour le public bruxellois mais continue en permanence à avoir les plus grandes distinctions. Je pense que c'est très important parce que c'est une source de motivation pour nous "OK, on est dans le bon par rapport à ce qu'on fait et l'enjeu maintenant, puisqu'on est dans le bon pour que les plus grandes dis viennent ici, c'est maintenant de réfléchir à ce qu'on doit faire pour permettre de tenir et d'accompagner des étudiants qui ont moins facile." Et donc, je crois très fort à l'approche-programme, au fait que si on veut faire de nos étudiants des citoyens actifs et créatifs, il faut qu'on le mette en acte nous-mêmes, dans notre capacité à faire équipe, et qui ne voit pas un individualisme rampant être diffusé dans nos propres cours. Je pense que ça nécessite en amont que même si on a une diversité de personnalités, on ait un accord fort sur un noyau dur de vision commune dans les différentes facultés. (...) Donc un noyau dur d'académiques qui portent une même vision de la faculté, qui permet d'avoir un ancrage collectif fort et de continuer à drainer des publics d'élite à côté d'un public bruxellois avec toutes ces difficultés. » (ACA)

« Pour les lacunes des compétences de base des étudiants de BLOC1 il faudrait des séances du type Booste ton Bac, mais que ça se fasse en cours. Par exemple, la première semaine de BAC1 serait une semaine de formation obligatoire, ils vont en cours et en fait c'est une formation à la prise de notes, etc., donc une formation spécifique donnée par des enseignants de chaque fac, formation commune mais avec une spécificité disciplinaire, et que ce ne soit pas en plus des cours parce que ça ils ne veulent pas, ils trouvent que c'est trop de travail. Donc il faut accepter l'idée qu'on manque deux heures de cours la première semaine pour mettre ça en place. Je suis persuadée que ça serait utile. » (AC)

« Si on ne veut pas que l'institution devienne une machine à diplômes pour enfants de riches, il faut permettre un enseignement différencié donc augmenter le personnel assistant quitte à ce que ce soit avec des étudiants-assistants pour qu'on dispose d'une main-d'œuvre moins chère à qui on offre, en échange, une expérience professionnelle. Donc en fait pas seulement pour aider à préparer les examens, pendant le blocus, mais aussi en cours, en classe de TP. C'est un intermédiaire utile pour le prof qui n'a pas le temps de surveiller les erreurs de chaque étudiant du TP, donc si c'est l'étudiant qui le fait ça fait un deuxième œil utile. » (AC)

« Peut-être faudrait-il faire un enseignement différencié en BLOC 1, donc plus de TP pour les étudiants en difficulté. Je ne dis jamais aux étudiants qu'ils ne sont pas à leur place ici, mais peut-être y en a-t-il qui sont mal orientés. (…) Donc pour moi dans l'idéal c'est plus d'encadrement et de différenciation dans certains cours en organisant des groupes de TP selon les niveaux, ils passent un examen obligatoire en maths au début et sur cette base là on les oriente vers certains groupes de TP différenciés, quitte à augmenter le nombre de TP pour les plus faibles, ça pour moi c'est la solution idéale. Mais la question c'est le financement. » (AC)

« Pour moi le problème c'est que dans l'enseignement universitaire tout semble être sur base volontaire. Est-ce que tu veux faire de la remédiation ? Est-ce que tu veux faire de l'innovation pédagogique ? Cette forme de volontarisme signifie que si tu es motivé tu peux le faire mais de base, par défaut, si tu ne veux rien faire, c'est très bien aussi. C'est un vrai problème je trouve. » (AC)

« J'en suis venue à me demander s'il ne fallait pas qu'il y ait une forme de cote de présence, d'autorisation de passer l'examen sur base de la participation en cours ou en TP ou les deux, je me demande si ce n'est pas judicieux de soumettre l'examen à cela. Mais évidemment on peut objecter 'et quid des étudiants qui vont venir au TP parce que c'est obligatoire mais qui ne vont peut-être rien faire ?' » (AC)

« Peut-être que la façon actuelle de bisser qui est de dire "voilà tu vas juste recommencer exactement dans les mêmes conditions", c'est peut-être ça le problème. Il faudrait peut-être faire comme dans le secondaire quand tu rates la première tu passes en première S où le programme est adapté à ta situation avec de la remédiation qui est obligatoire. Ça serait la solution, un truc un peu plus confrontant. Si tu es bisseur c'est que tu as besoin de remédiation, punt. "On te donne le privilège d'une deuxième chance pour réussir ton année mais du coup tu vas suivre des cours." Donc rendre obligatoire d'assister aux cours de remédiation qui existent déjà mais auxquels ils n'ont pas assisté. Parce que les ressources existent mais à chaque fois il n'y a qu'un ou deux étudiants qui viennent. Ces cours devraient être dédiés aux bisseurs et faire officiellement partie du programme de cours des bisseurs. Cela pourrait par exemple aussi être dédié à analyser leurs examens, parce que ça c'est un truc qui manque beaucoup c'est le feed-back sur les examens. » (AC)

2.4. Représentations des assistants-chercheurs et des académiques chez les étudiant·es

REPRESENTATIONS DES ASSISTANTS-CHERCHEURS	Assistant-chercheur	Académique	APH
L'assistant-chercheur est un intermédiaire plus proche et accessible que le prof	17	0	0
Le statut n'est pas clair, l'assistant-chercheur est vu comme un « prof »	8	0	0
L'assistant-chercheur n'est pas jugé aussi important qu'un prof	2	0	0
REPRESENTATIONS DES ACADEMIQUES			
Le prof est omniscient, dans sa tour d'ivoire, inaccessible	0	9	2
Le prof est disponible, attentif, à l'écoute	0	4	2
Le prof est au service de « l'étudiant-client »	0	4	0
Le prof n'est pas perçu comme un enseignant chercheur	0	4	0

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Comment les étudiant·es voient-ils·elles les **assistants-chercheurs** ? Ces dernier·ères pensent que les étudiant·es les perçoivent comme des « intermédiaires », en raison de leur plus grande proximité. L'assistant·e est plus « accessible », fait « moins peur », le rapport est moins « formel » et moins « distant »

qu'avec le·la professeur·e. Ce qui ne les empêche pas de constater que du fait du « cadre flou » des assignations et de leur rôle, que traduit l'imprécision de l'intitulé « assistant·e », la confusion règne dans l'esprit des étudiant·es, qui les appellent « cher professeur » ou qui, au contraire, ne leur accordent pas beaucoup d'importance. S'il n'échappe pas aux étudiant·es que les assistant·es participent à l'évaluation, ce qui leur confère un pouvoir similaire à celui des professeur·es, il semble qu'ils·elles ne perçoivent pas le caractère asymétrique de la relation professeur/assistant, du fait de l'incompréhension de l'activité de recherche, et en particulier de la thèse de doctorat.

> « Les étudiants voient l'assistant comme un intermédiaire entre eux et les profs. On entend leurs critiques, leurs inquiétudes, et on peut relayer vers le prof si nécessaire. On est une aide, on est plus facile d'accès que les profs. » (AC)
>
> « En BLOC1 je pense qu'ils ne comprennent pas vraiment qui je suis comme assistant-chercheur, parce que quand on leur dit qu'on fait de la recherche cela ne signifie pas grand-chose pour eux. (...) Assistant ce n'est pas clair. D'abord assistant de qui ? Est-il là pour m'assister moi en tant qu'étudiant ou bien pour assister le prof ? Ce n'est pas clair pour eux, mais j'ai déjà eu des remarques du genre "vous êtes là pour m'assister !" » (AC)
>
> « Il y a des étudiants qui ont un peu de mal à nous voir comme des vraies personnes de référence qui donnent cours. J'ai commencé à 22 ans, j'avais une étudiante de 21 ans et cette année j'ai un étudiant qui est plus âgé que moi donc parfois c'est vrai qu'ils sont un peu "bon allez ça va c'est juste l'assistante." Mais en général ils nous voient quand même comme une personne qui a du savoir à leur transmettre. » (AC)
>
> « Je pense que cette relation assistant/prof avec le fait de faire une thèse c'est quelque chose de très nébuleux pour les étudiants alors que pour nous assistants c'est fondamental. Je me souviens que quand j'étais étudiant je ne comprenais pas ce qu'était faire une thèse, c'est quoi la relation prof/assistant. (...) De façon globale, la recherche est une face inconnue aux étudiants alors que pour nous elle est essentielle. Et il y a des rapports de force et de pouvoir qui se jouent entre assistants et profs, ce qui est invisible aux étudiants. » (AC)

Comment les étudiant·es voient-ils·elles les académiques ? C'est une question jugée difficile pour les **académiques et les APH**, à laquelle il leur semble difficile de répondre, parce qu'ils·elles admettent avoir peu de contacts avec les étudiant·es et/ou se disent convaincu·es de l'existence d'un décalage entre leurs croyances et les représentations des étudiant·es. Même s'il leur semble difficile de généraliser, il y a accord pour considérer que la vision traditionnelle du professeur d'université inaccessible, « *enfermé dans sa tour d'ivoire* », n'est plus vraiment d'actualité, même si certain·es académiques, et certainement aussi des étudiant·es, demeurent encore fort attaché·es à cette image. Cette évolution semble le fait autant des professeur·es qui se montrent plus disponibles aux échanges et aux interactions que des étudiant·es qui attendent davantage de proximité, de participation dans les cours magistraux et aussi davantage de soutien et d'accompagnement dans leurs apprentissages.

> « Je ne sais pas. Je trouve ça difficile, parce que si je dis omnipotent, omniscient, les premiers mots qui me viennent, en fait c'est d'une autre époque. Je crois qu'ils ne nous voient plus comme ça. Ils ont un certain respect quand même pour ce à quoi on est arrivé, et aussi la présupposition que l'on connaît tout, sur tout, ça me frappe quand même. Peut-être qu'ils nous voient aussi comme des êtres un peu obsessionnels dont ils doivent parfois rire dans les couloirs. » (ACA)
>
> « Les académiques sont des personnes qui volent dans leur monde, c'est comme ça qu'ils doivent le voir. Ils volent, ils sont très distants, c'est vraiment ma façon de voir les choses et c'est dérangeant parce que je n'aime pas mettre des pensées dans les pensées des autres mais je crois qu'il y a de ça. » (ACA)
>
> « Peut-être que pour certains on reste encore un peu inaccessibles, le prof dans sa tour d'ivoire, mais sinon je trouve que les étudiants ont fort changé, qu'ils sont plus à l'aise avec les professeurs. Il y a moins cette barrière entre les étudiants et le professeur. » (ACA)

« Il y a 10 ans, je ne dirais pas qu'ils avaient peur de nous mais disons qu'ils nous écoutaient, qu'ils posaient moins de questions, peut-être parce qu'ils avaient peur de nous déranger. Alors que maintenant, c'est plutôt "je ne peux plus avancer, aidez-moi, s'il vous plaît". (...) Je pense qu'ils n'aiment plus qu'il y ait quelqu'un qui se contente de donner la théorie et d'expliquer. Ce qu'ils nous demandent de faire, c'est vraiment de les aider. (...) Donc, oui, plutôt comme un coach. » (ACA)

« Comment est-ce qu'ils nous voient ? Parfois, je suis un peu heurtée par la façon dont on me traite. (...) Il y a quand même un petit peu cette logique de "je suis client et j'attends un service". Je crois que dans beaucoup de cas, ce n'est pas méchant, ce sont des personnes qui n'ont pas la moindre idée du cadre dans lequel elles évoluent, qui ne se rendent pas compte en fait du travail qui est fourni, et du fait que c'est l'université et pas n'importe quel autre endroit. » (ACA)

« Je ne suis pas du tout sur l'idée qu'ils seraient à dévaloriser le métier et à nous prendre pour moins que rien, au contraire, ils sont, il me semble, paradoxalement quand même respectueux, mais avec des attentes qui sont celles de clients consommateurs vis-à-vis d'un service de soutien en back up par rapport à la téléphonie mobile, donc qui sont disponibles à répondre aux demandes individuelles quand elles se posent dans l'esprit du client consommateur, et donc, fatalement, à n'importe quel moment de l'année, que ce soit le soir, le week-end. Et en posant n'importe quel type de questions, c'est à dire en ne se censurant pas quant aux questions à poser. » (ACA)

Enfin, quelques **académiques** ont tenu à souligner l'incompréhension des étudiant·es du métier d'enseignant-chercheur qui est une spécificité de l'enseignement universitaire, parmi lesquels une professeure qui souligne le sexisme de certain·es étudiant·es.

« Je pense qu'ils ne perçoivent pas du tout les académiques de la même façon entre le moment où ils arrivent et quand ils sont un peu socialisés à l'université, qu'ils ont un peu d'expérience et qu'ils comprennent qu'on ne fait pas que de l'enseignement mais qu'on est aussi des chercheurs et des chercheuses à côté. (...) Je pense aussi qu'il y a une vraie différence de comportement, d'appréhension, des académiques par les étudiants selon qu'on est un homme ou une femme. Ça, pour moi, c'est évident et ça joue dans un sens négatif pour les femmes. » (ACA)

« Je pense que ce qui est vraiment difficile à faire passer comme message, c'est que notre métier, c'est d'être des chercheurs-enseignants parce que j'ai vraiment cette conviction forte qui est que la caractéristique d'un enseignement supérieur de type universitaire, c'est précisément que ce sont des chercheurs qui enseignent. (...) En tout cas en BLOC1, voire encore en BLOC2, les étudiants sont peu attentifs de se dire "Bon, OK, attention l'enseignant, il est aussi chercheur, donc il n'a pas un temps illimité à consacré à l'encadrement de ses étudiants liés aux enseignements". Voilà comment je vois leur conception des enseignants. » (ACA)

3. LE MÉTIER D'ÉTUDIANT·E

S'appuyant sur l'état de l'art de la littérature relative aux apports de la recherche en sociologie de l'enseignement supérieur et en sciences de l'éducation des 20 dernières années, le document-cadre du projet « Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Un diagnostic-recherche-action d'envergure sur les publics et parcours étudiants à l'USL-B » fait explicitement référence à la notion de « métier d'étudiant» (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000). « P*our réussir, il faut d'abord apprendre son métier d'étudiant, c'est-à-dire apprendre à le devenir. Cela nécessite un processus d'affiliation, qui consiste à découvrir et à s'approprier les allant de soi et les routines dissimulées dans les pratiques de l'enseignement supérieur. (…) Comment faire en sorte que les étudiants acquièrent les compétences qui leur permettent de réaliser l'indispensable travail d'identification, de maîtrise, puis d'incorporation d'un certain nombre de routines et d'évidences intellectuelles dissimulées dans les pratiques de l'enseignement universitaire ? Comment, en un mot, les faire entrer dans le monde des idées ? Tels me paraissent être les enjeux posés par une véritable démocratisation de l'accès au savoir, seul gage d'une authentique égalité des chances.* » (Coulon, 2017 ;

1239). « *Vivre son métier d'étudiant, c'est vivre sa vie de jeune en rupture avec une socialisation scolaire et en recherche d'une affiliation sociale nouvelle. C'est aussi tracer une conduite d'étude où, malgré l'apparente égalité des étudiants, les conditions d'études produisent une différenciation silencieuse qui se caractérise dans les manières d'étudier et de vivre. (…) L'apprentissage en milieu universitaire est une activité cognitive spécifique qui se construit en contexte disciplinaire et institutionnel. C'est aussi une activité sociale qui s'élabore dans une culture universitaire donnée et qui nécessite la maîtrise d'un métier d'étudiant permettant affiliation et socialisation. (…) Appréhender l'hétérogénéité de l'activité de l'étudiant, c'est aussi replacer celle-ci dans un contexte historique et disciplinaire qui donne sens à ses conduites. La nouvelle centration des recherches sur le pôle des savoirs nous alerte sur la transdisciplinarité à construire pour décrire et expliquer ces conduites, afin de mieux comprendre l'activité d'apprentissage et d'affiliation de l'étudiant.* » (Alava et Romainville, 2001 : 174-175) Ayant constaté que la mobilisation de cette notion dans l'analyse du matériau récolté lors des échanges dans les deux focus group organisés en 2021 avait suscité une forte réticence, nous avons voulu poursuivre l'investigation sur le positionnement des enseignant·es par rapport à cette notion de « métier d'étudiant ». Sans toutefois fournir de définition dans la grille d'entretien, nous leur avons donc demandé s'ils·elles la jugeaient pertinente pour caractériser la réalité de leurs attentes en termes de comportement, de participation, de rapport au savoir des étudiant·es à l'entame de leurs études universitaires.

3.1. Concept et réalité du « métier d'étudiant·e »

CONCEPT ET RÉALITÉ DU METIER D'ETUDIANT·E	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
OUI, c'est un métier à temps plein : compétences à acquérir, responsabilité à prendre	8	2	6	2	**18**
OUI, je ne connais pas cette notion mais elle me semble pertinente	5	1	5	1	**12**
OUI en théorie mais NON en pratique parce que les étudiants ne sont pas encore prêts	5	1	2	1	**9**
NON, c'est une vision néo-libérale, professionnalisante et utilitariste de l'université	4	0	4	0	**8**
OUI en théorie mais NON en pratique parce que les étudiants qui travaillent ne peuvent pas se le permettre	5	0	0	0	**5**
NON, notion pas pertinente, c'est le plaisir de se former et d'apprendre qui est prioritaire à l'université	0	0	4	1	**5**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Comme dans les focus group, l'enquête révèle que la notion de « métier d'étudiant·e » est inconnue de bon nombre d'**assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH**. Elle est néanmoins jugée intéressante et pertinente par la moitié d'entre eux·elles. Premièrement, parce qu'elle renvoie à l'acquisition de compétences et de codes à acquérir pour réussir des études universitaires ainsi qu'au fait qu'étudier est une occupation à temps plein, étant entendu que le métier d'étudiant·e inclut aussi toutes les activités culturelles, sociales et festives qui font partie intégrante de la formation universitaire. Deuxièmement, la notion est jugée pertinente parce qu'elle souligne la nécessité de prendre ses responsabilités, d'envisager les études universitaires non seulement comme un droit mais aussi comme un devoir à l'égard de la société.

> « Cela me parait pertinent de parler de métier d'étudiant dans le sens où il y a des compétences à avoir et où c'est une occupation "full time" mais dans le sens large c'est-à-dire avec tout ce qui va autour. (AC)
>
> « Oui c'est un métier. Il y a des tâches à faire, des deadlines à rencontrer, ils ont des objectifs de niveau à atteindre (…) Et même s'ils ont un job étudiant à côté ce n'est pas ça leur métier. (…) Tu es quand même à l'université tous les jours et puis il n'y a pas que les cours dans le métier d'étudiant, il y a aussi souvent s'investir dans des organisations, ça fait partie de la formation universitaire. » (AC)

« Oui, le métier c'est un concept qui renvoie au fait qu'il y a des règles, il y a des pratiques, il y a un art de faire qui doit s'acquérir par la pratique dans le cadre du métier, donc les règles du métier, les connaissances antérieures sur lesquelles on s'appuie, etc. » (APH)

« Métier d'étudiant, c'est la première fois que j'entends cette expression. Mais oui, pourquoi pas ? Peut-être que parler de métier d'étudiant permet de le définir, de le valoriser et aussi de mettre des attentes. Parce qu'il y a des droits mais aussi des obligations. » (ACA)

« Oui, je pense que l'apprentissage à l'université peut être conçu comme un métier, parce qu'il y a des trucs, il y a des ficelles, il y a des spécificités au métier d'étudiant à l'université, dans la démarche, dans l'acquisition de méthodes. (...) Dans un métier, il y a le savoir-faire, il y a le savoir-être, donc jouer aussi avec les règles du jeu dans les relations entre étudiants, entre profs et étudiants, assistants etc. » (ACA)

« Je ne la connais pas bien mais je trouve qu'elle est intéressante notamment parce qu'elle insiste sur le fait qu'on est là avec des adultes qui ont des responsabilités qu'on pourrait presque dire professionnelles. Les étudiants ont obtenu beaucoup de droits, je ne nie pas le fait que c'est important, mais le métier c'est quand même aussi insister sur un certain nombre de responsabilités. Et il y a presque aussi des horaires de travail, mais aussi des droits à des congés, etc., c'est ça qui est intéressant dans cette notion de métier d'étudiant. » (ACA)

« Oui, tout à fait d'accord, c'est important par rapport à la conception parfois mercantile que peuvent avoir certains étudiants de leur passage à l'université, parce qu'effectivement, si c'est un métier, ce sont aussi des responsabilités et pas seulement une responsabilité vis-à-vis des parents qui ont payé le minerval et qui paient le kot, mais une responsabilité vis-à-vis de l'institution. Quand on est dans une logique de métier, on n'est pas non plus censés faire perdre son temps aux autres personnes avec qui on travaille ou pour qui on travaille, donc ça me semble pertinent. » (ACA)

Tout en reconnaissant la pertinence de la notion de métier d'étudiant·e, d'un point de vue théorique, certain·es répondant·es ont cependant tenu à souligner qu'en pratique les étudiant·es ne sont pas logé·es à la même enseigne et que pour certain·es c'est un luxe que matériellement ils·elles ne peuvent pas se permettre. D'autres estiment que la notion de métier d'étudiant·e exige un niveau de maturité à l'entrée dans les études que certain·es étudiant·es n'ont pas encore acquis et qu'il s'agit d'acquérir lors la première année d'étude, avec l'aide active de l'enseignant·e.

« Cette notion de métier d'étudiant me semble pertinente mais le problème c'est la réalité sociale aujourd'hui. Beaucoup d'étudiants travaillent, parfois à temps plein, donc tous ne peuvent se permettre ce luxe d'apprendre et d'exercer leur métier d'étudiant. Dans l'idéal c'est donc très bien, mais dans la réalité c'est très différent. » (AC)

« Quand je leur dis qu'il s'agit d'acquérir le métier d'étudiant, je vois bien que c'est beaucoup trop abstrait. Leur dire "se développer et se trouver" ça ne leur parle pas, parce que la plupart n'ont pas encore la maturité intellectuelle. Peut-être que c'est du fait que Saint-Louis est une université très populaire avec beaucoup d'étudiants qui arrivent qui ont pas mal de retard pour l'enseignement supérieur, ils n'ont pas la maturité pour aborder ces questions-là, mais en tout cas j'ai l'impression de perdre mon temps de parler de ça. » (AC)

« Oui, ça me semble tout à fait pertinent, je crois que c'est un métier qui s'apprend et que certains étudiants ont besoin d'un peu de temps pour ça parce que leur situation de départ n'est pas favorable, en termes de formation, de situation sociale. » (ACA)

« Oui si on accepte l'idée aussi qu'on rentre petit à petit dans le métier. En fait, on doit d'abord se familiariser aux règles. On pratique un savoir et c'est petit à petit, progressivement, que le métier rentre. Il y a une phase de de transition, une phase d'initiation qui est nécessaire et qui à mon avis correspond au premier quadrimestre du BLOC1 et que donc c'est un cadre particulier dans lequel il y a des choses à mettre en place pour accompagner cette entrée dans le métier. » (APH)

Quelques répondant·e·s contestent la pertinence de la notion de métier d'étudiant·e qui relèverait d'une vision néo-libérale de l'université, axée sur la rentabilité, dans une logique de professionnalisation des études universitaires susceptible d'inciter des étudiant·es à se comporter comme des clients consommateurs d'un service qui leur est dû. D'autres la contestent parce qu'étudier relève d'un choix et donc devrait avant tout être vu comme une source de plaisir et parce que l'université est avant tout un lieu de formation et de transformation ce que ne rend pas la notion de métier.

> « Je ne suis pas un expert de cette notion de métier d'étudiant, de ce à quoi elle renvoie, j'avoue que j'ai déjà entendu cette expression mais personnellement cela me fait un peu bondir parce que je trouve que ça renvoie à une vision néo-libérale, mais voilà c'est une intuition plus qu'une analyse poussée. C'est la question de la professionnalisation des études supérieures (...) "Voilà c'est votre métier principal donc vous devez mettre des tas de choses de côté", ça renvoie quand même à un certain type de population, donc c'est faire fi de toutes les conditions matérielles nécessaires pour réaliser ce métier. » (AC)
>
> « L'expression "métier d'étudiant" est peu heureuse parce que ça les met déjà dans une filière professionnalisante, alors qu'on dit bien que les études universitaires ne doivent pas être professionnalisantes. » (ACA)
>
> « Alors, c'est une notion qui me paraît pertinente pour l'avoir constaté avec le nombre d'étudiants qui travaillent maintenant sur le côté et qui se perçoivent de plus en plus dans cette optique-là que j'aurais eu tendance à attribuer simplement à des métiers professionnels ultérieurs. Partant de ce constat, l'idée même de métier d'étudiant m'intéresse. Mais je trouve qu'on doit pouvoir en discuter, le désenclaver, pour être à la fois à l'écoute de leur parcours, de ce qui peut être lourd pour eux, mais leur faire comprendre aussi qu'ils ne peuvent pas se considérer déjà uniquement dans une trajectoire professionnelle, parce qu'alors ils loupent ce qui pour moi est l'essentiel de la formation universitaire. S'ils sont simplement dans une ligne de métier d'étudiant, ils vont chercher à un moment à rentabiliser le temps qu'ils passent à l'université. Pour moi, c'est plus que ça, il y a une vie d'étudiant. » (ACA)
>
> « J'aime pas du tout l'idée de métier. Parce que je crois qu'il y a encore une vraie différence entre le monde du travail rémunéré qui est pour moi celui qui est derrière le métier et la vie d'étudiant. Je trouve que la notion de métier est source de confusion. (...) Un métier, il faut travailler mais il y a beaucoup de gens qui font leur métier pour gagner de l'argent ou pour vivre. Et ça, ce n'est pas, pour moi, la raison d'être d'un étudiant, qui est justement de se former, d'apprendre, de manière assez libre, avec une pression relativement importante. (...) C'est vrai que certains doivent travailler pour payer leurs études. Mais il faut combiner, il faut trouver un équilibre qui permet de privilégier l'activité d'étudiant, sinon on ne sait pas faire ce parcours étudiant. » (ACA)

3.2. Métier d'étudiant·e et autonomie

AUTONOMIE AU COEUR DU METIER D'ETUDIANT·E	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
OUI en théorie, mais NON en pratique parce que l'autonomie n'est pas acquise par beaucoup d'étudiants	10	2	8	1	**21**
OUI, c'est la différence entre université et enseignement secondaire	4	2	7	2	**15**
OUI mais tout dépend de ce que signifie autonomie	4	0	6	1	**11**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Comprendre et s'approprier les codes universitaires, s'engager activement dans ses études, devenir acteur de ses apprentissages, tous ces traits de l'exercice du métier d'étudiant·e exigent de l'autonomie sans laquelle le métier ne peut pas s'exercer pleinement et avec succès. S'il y a accord d'une majorité d'assistant·e·s, de maîtres de langue, d'académiques et d'APH pour considérer que l'autonomie est au cœur de l'exercice du métier d'étudiant·e, une série de nuances ont cependant été exprimées. Premièrement, plusieurs répondant·es soulignent la difficulté de définir ce qu'est l'autonomie, de dire ce que cette notion

recouvre exactement comme attente dans le contexte des études universitaires, sinon pour dire que c'est cette attente qui distingue l'université de l'enseignement secondaire. Deuxièmement, il y a le constat que si en théorie la capacité d'autonomie est au coeur de l'exercice du métier d'étudiant·e, dans la pratique elle est loin d'être acquise par l'ensemble des étudiant·es en BLOC1. Ici aussi les différences sociales, économiques et culturelles sont pointées : l'autonomie est un luxe que des étudiant·es ne peuvent pas s'offrir alors que pour d'autres c'est un « habitus » transmis par la famille et par l'établissement d'enseignement secondaire fréquenté.

> « Autonomie, c'est une notion très difficile à définir. Donc ça veut dire quoi autonomie ? Des consignes de 5 lignes et débrouillez-vous, ou bien c'est un objectif vers lequel tendre et qui requiert un accompagnement, ce qui est assez bizarre. » (AC)
>
> « Tout dépend de ce qu'on appelle autonomie. C'est le discours mainstream, c'est très difficile de ne pas composer avec lui mais l'autonomie peut se décliner de plusieurs manières et s'acquérir par étape, et donc l'objectif, c'est effectivement de rendre l'étudiant capable de fonctionner avec ses propres ressources. » (ACA)
>
> « Qu'est-ce qu'on entend par autonomie ? Bien sûr qu'il s'agit d'apprendre à se donner son propre rythme, ses propres exigences, ses propres méthodes et travailler par soi-même. » (ACA)
>
> « Oui, il y a l'autonomie et la volonté d'apprendre qui va de pair avec l'autonomie. Après il y a l'autonomie dans ce processus d'apprentissage, c'est-à-dire qu'on attend d'eux qu'ils aillent chercher l'info qui est mise à disposition sur Moodle, on attend qu'ils puissent la retrouver par eux-mêmes et la prendre en considération, on attend cette autonomie-là. » (AC)
>
> « Le souci de l'autonomie c'est que ça dépend du contexte chez eux, et là c'est un luxe pour pas mal d'entre eux. C'est ce qu'on a vu pendant le confinement quand on travaillait en distanciel, les conditions dans lesquelles ils suivaient le cours. (...) C'est une belle idée en théorie mais dans la pratique pour beaucoup d'étudiants ce n'est pas ça, ils commencent la journée avec un cours puis ils vont bosser puis ils reviennent vite à un cours puis rentrent chez eux où ils n'ont pas d'environnement pour se poser au calme et lire des textes pour le TP. La concrétisation de l'autonomie est circonstancielle et compliquée pour beaucoup de gens. » (AC)
>
> « Il y a d'énormes différences entre étudiants par rapport à l'autonomie. (...) Il y a l'école et la famille. J'ai vu qu'il y a des étudiants qui n'ont pas besoin de conseils méthodologiques, qui savent travailler, ce que c'est un blocus, leurs parents aussi, ils les accompagnent, les encouragent. Mais j'ai vu beaucoup d'étudiants qui sont perdus, ne savent pas comment faire, sont perdus par rapport à toutes ces clés implicites que moi j'ai eu, parce que j'ai de la chance sans doute, mais je n'ai pas dû les acquérir, je les ai eus. » (AC)
>
> « Théoriquement dans un monde parfait je suis d'accord avec cette vision du métier d'étudiant et de l'autonomie, mais après il se trouve qu'on a un public très différencié et on sait que tout le monde n'est pas à armes égales pour l'autonomie. (...) Qu'on soit transparents par rapport à cela et qu'on dise "voilà il y en a qui vont devoir travailler plus dur pour être autonomes". (...) Je trouve que parfois on a un peu ce truc de dire "il faut traiter tout le monde de la même manière", c'est stupide si on sait qu'il y en a qui partent de beaucoup plus loin. La logique du traitement équitable pour tous est délétère dans un contexte où les étudiants ont des chances de réussite à l'entrée radicalement différentes. » (AC)

Ainsi, près de la moitié des **assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH** estiment que la capacité d'autonomie est non seulement une ressource précieuse, inéquitablement partagée, mais que c'est en plus une attente qui ne fait pas sens pour des étudiant·es qualifié·es de « *perdu·es* ». Ils·elles ne comprennent pas les consignes données, ne se saisissent pas des outils fournis, ne savent pas quoi faire et comment le faire.

« Je ne pense pas que les étudiants de BLOC1 comprennent ce qu'on attend d'eux en matière d'autonomie. Je pense qu'ils arrivent avec beaucoup de stress parce qu'ils sont dans un nouvel environnement avec de nouveaux codes, les premiers mois à l'université on apprend plein de choses rien que de savoir où se trouvent les locaux, c'est une tonne d'informations. (...) Ils n'ont pas le temps de se dire "OK je suis là pour apprendre à mettre en place des codes et de nouvelles manières de travailler pour apprendre à penser par moi-même, à chercher par moi-même". » (AC)

« Je rencontre des difficultés par rapport à l'autonomie, dans le sens où les rendre autonomes nécessite en fait, paradoxalement, énormément d'accompagnement. Vraiment les prendre par la main. » (ACA)

« Dans les travaux de groupe, mon assistante, vérifie l'acquisition de l'autonomie et, de temps en temps, lors de discussions informelles, me dit si ça a fonctionné ou pas. En général, ça fonctionne de moins en moins bien, parce qu'ils ne vont plus chercher des textes, ne lisent plus les textes à l'avance. En plus d'être un problème d'autonomie c'est aussi un problème de proactivité. Au lieu d'attendre que ça vienne vers vous faire la démarche d'aller vers. Truc tout bête, comme télécharger les PDF sur Moodle et les imprimer. Ou consulter le calendrier du cours pour vérifier ce qu'il y à faire pour le cours suivant. » (ACA)

3.3. Autonomie : pré-requis en BLOC1 ?

Dans ces conditions d'inégale capacité d'autonomie des étudiant·es en BLOC1, l'autonomie est-elle considérée comme un prérequis ou comme une compétence à acquérir progressivement tout au long de la première année d'études avec le soutien de l'enseignant·e ? Les avis sont très partagés.

AUTONOMIE : PRE-REQUIS EN BLOC1	Assistant-chercheur	Maître de langue	Académique	APH	TOTAL
OUI l'autonomie est un pré-requis	7	0	6	2	**15**
NON, l'autonomie s'acquiert progressivement avec l'aide de l'enseignant·e	17	4	10	2	**33**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Une minorité **d'académiques, d'APH et d'assistants-chercheurs** estiment que l'autonomie est un pré-requis parce que telles qu'elles sont conçues, organisées et pratiquées les activités d'enseignement prévues requièrent, plus ou moins explicitement, la capacité d'autonomie des étudiant·es.

« Je pense surtout qu'ils doivent quand même être déjà autonomes avant d'arriver à l'université. J'attends qu'ils soient quand même autonomes, mais je suis toujours disponible s'il y a un problème. » (ACA)

« Oui et je suis relativement dur avec eux sur l'autonomie, je leur explique bien au départ qu'ils sont majeurs ou presque, qu'ils sont en première et qu'ils doivent être autonomes. Les informations sont là, elles sont disponibles, on leur explique où elles sont et eux ils doivent assumer ce qu'ils en font. Je suis extrêmement dur avec les exigences que j'ai notées, et je préfère être dur au départ et assouplir au cas par cas si un étudiant s'excuse en disant "J'ai merdé mais je le ferai plus", mais je trouve qu'il faut leur apprendre l'obligation de l'autonomie parce que sans ça ils ne pourront rien faire dans la vie. » (ACA)

« Oui j'ai des attentes fortes en termes d'autonomie des étudiants même pour des BLOC1. Ils ont un portefeuille de lectures, ils ont l'aide de l'assistante, ils peuvent poser des questions à l'assistante, mais c'est à eux de prendre des responsabilités dans la lecture des textes. Et je constate qu'une part des étudiants sont en demande forte dans l'accompagnement quasi hebdomadaire, qu'on leur rappelle ce qu'ils doivent faire et quand ils doivent le faire. Et ça je trouve, que ce n'est pas mon job. » (ACA)

« Ce que je pense c'est que cela devrait être déjà un acquis en BLOC 1 étant donné la façon dont le système universitaire est construit aujourd'hui. Dans ce système ça devrait être acquis à l'entrée en BLOC1, donc il faudrait changer le système pour qu'ils puissent apprendre cela en première année, ou alors il faut insérer quelque chose entre le secondaire et l'université pour leur permettre d'acquérir ça. Pour moi dans l'état actuel du système avec les masses d'étudiants qu'on a, on ne peut pas leur apprendre l'autonomie et à se responsabiliser en BLOC1. » (AC)

« Je ne pense pas que le monitorat s'enracine dans cette conception d'un dispositif d'aide à l'acquisition de l'autonomie, c'est je crois un dispositif plus traditionnel avec transmission de savoirs. On ne réfléchit pas à "c'est quoi être étudiant en BLOC 1, qu'est-ce qu'on fait là, qu'est-ce qu'on vise à acquérir, qu'est que l'université ?" Ce sont des questions qui n'arrivent pas là, qui ne sont pas posées là, on est juste là pour fournir des sortes de notes d'un cours simplifié, donc si on n'arrive pas avec un certain nombre de compétences, ça ne sert à rien d'assister au monitorat. » (AC)

« Ce n'est pas actuellement l'objectif premier de mon travail d'assistante en BLOC 1 parce qu'alors il faudrait qu'on intègre encore plus la question de la méthode dans notre monitorat. On l'intègre déjà beaucoup mais ça se présente plus comme des petits conseils entre deux lignes à l'intro du monitorat ou à la conclusion. » (AC)

La majorité des **assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH** s'accordent au contraire pour considérer que l'autonomie ne peut pas être envisagée comme un pré-requis en BLOC1, mais plutôt comme une compétence à acquérir progressivement avec le soutien de l'enseignant·e. Comment ? En les aidant à opérer la transition entre enseignement secondaire et université et à trouver la bonne façon de concilier l'exercice de la liberté qu'offre l'université avec la nécessité de prendre ses responsabilités et de devenir acteur de ses apprentissages.

« Je suis d'accord avec l'idée de l'autonomie pour autant que l'on reconnaisse qu'il y a une période de transition. Ce n'est donc pas un prérequis mais c'est clairement une compétence à acquérir en BLOC1. Selon moi les étudiants ne sont pas résistants à l'apprentissage de l'autonomie mais ils sont perdus et se demandent comment faire. J'observe un déclic au 2ème quadrimestre, c'est à ce moment-là, après la session de janvier, qu'ils comprennent que ça repose sur eux, que c'est leur responsabilité et ils essaient de s'y mettre, en tout cas ceux que je vois, qui viennent au monitorat. » (AC)

« Il peut y avoir encore un certain apprentissage de l'autonomie la première année, parce que cette autonomie elle n'est pas tout à fait acquise, il faut un coup de main. » (MDL)

« Les assistants peuvent encourager et expliquer pourquoi c'est important de travailler de manière régulière, on peut rassurer les étudiants, répondre à leurs questions et parfois recadrer un peu si on voit qu'ils n'ont pas compris toutes les subtilités entre secondaire et université. Et on essaie de faire ça avec beaucoup de bienveillance parce qu'on comprend bien que ce n'est pas toujours évident de faire la transition. » (AC)

Parmi celles et ceux qui envisagent l'apprentissage de l'autonomie comme faisant partie de leur rôle d'**assistant-chercheur**, certain·es estiment que cette spécificité du métier d'assistant·e en BLOC1 n'est pas « *explicite* » et que cet accompagnement se fait « *par la force des choses.* » Comment ? En mobilisant sa propre expérience d'étudiant·e, pour prodiguer des conseils, des trucs et des astuces, en les invitant à se responsabiliser vis-à-vis de leurs études et en les incitant à adopter une posture réflexive et critique. D'autres estiment au contraire que la spécificité du métier d'assistant·e en BLOC1 en matière d'accompagnement de l'acquisition de l'autonomie est explicite et se traduit concrètement dans l'organisation processuelle d'une série d'activités planifiées.

« Alors c'est vrai que la spécificité du métier d'assistant en BLOC1 c'est accompagner l'acquisition du métier d'étudiant, d'aider à l'apprentissage de l'autonomie, d'aider à devenir autonome. C'est vrai mais ce n'est pas explicite, ce n'est pas un truc qu'on nous a dit. Mais c'est par la force des choses un peu ce qu'on transmet quand on donne cours en BLOC1. Donc c'est ce qu'on fait, mais ce n'est pas explicite, et je trouve que ça devrait l'être plus. » (AC)

« Je mobilise beaucoup ma propre expérience d'étudiante pour leur donner des trucs et des astuces, j'explique comment j'étudiais. Il faut leur apprendre le métier d'étudiant en explicitant les coulisses du métier. » (AC)

« Je pense que ce qu'on leur enseigne par rapport à l'autonomie ça fait du sens et ça les aide. L'exercice qu'on fait avec eux de rendre explicite des choses implicites, pour beaucoup d'entre eux c'est vraiment bien, même des trucs basiques du type utiliser des bics de couleur quand on lit les textes, noter dans les marges, se mettre dans un endroit calme pour lire et pas lire sur son portable dans le métro, c'est ce qu'on fait en leur demandant au TP de nous dire comment ils ont préparé leurs textes. C'est évident pour nous mais pour eux tu te rends compte que ça ne coule pas du tout de source tous ces petits trucs, et tu vois que ça résonne. A part rendre les choses explicites, au moins veiller à ça, les écouter, leur faire sentir qu'on les considère aussi, ça c'est le rôle de l'enseignant. » (AC)

« En BLOC1 on les accompagne véritablement dans les apprentissages en ayant des évaluations intermédiaires, des deadlines où ils doivent remettre une partie du travail pour apprendre à travailler régulièrement. » (AC)

« L'assistant accompagne l'apprentissage de l'autonomie pour qu'en BLOC2 ils aient acquis la capacité de s'approprier les consignes pour organiser leur travail, de faire des recherches par eux-mêmes, donc une série de tâches qu'ils doivent être capables de faire seuls. Le BLOC1 prépare à la gestion de l'autonomie. C'est un travail de capacitation, d'empowerment, pour devenir responsable de ses choix, de ce qu'on fait et de comment on le fait. » (AC)

« Il y a certainement une spécificité du métier d'assistant en BLOC1 qui est la partie d'accompagnement de l'étudiant pour leur donner, au-delà de la matière, de tout ce qui est fond, les clés pour savoir répondre à des consignes, s'organiser en fonction d'échéances, tenir la constance à travers l'année. (...) Il faut faire beaucoup de rappels sur Moodle, il y a beaucoup de mails, celles et ceux qui oublient ceci ou cela, je les relance et en fait on voit au cours de l'année que ça commence à rouler, qu'ils commencent à acquérir cette autonomie, quand ils arrivent ils sont un peu perdus et il faut beaucoup les encadrer. » (AC)

Si une série **d'académiques et d'APH** admettent que le soutien à l'acquisition de l'autonomie en BLOC1 relève de leur responsabilité, ils·elles estiment que dans un cours magistral en grand auditoire cela passe principalement par l'explicitation des attentes et des consignes. Au-delà de ça, l'apprentissage de l'autonomie peut être accompagné dans le cadre de dispositifs méthodologiques spécifiques organisés en-dehors des cours auxquels les étudiant·es peuvent recourir en cas de besoin.

« Est-ce qu'ils comprennent les attentes en matière d'autonomie, je n'en sais rien, mais ce que j'essaie de faire quand j'ai des attentes vis-à-vis d'eux, que ça soit d'autonomie ou de lecture, je leur exprime noir sur blanc. Je ne pars pas de l'idée qu'ils ont les mêmes attentes que moi, donc j'essaie de clarifier au maximum. » (ACA)

« Oui, alors soutenir dans le sens donner le matériel qui leur permet de faire les liens. Je dis souvent, "attention on est déjà aux trois quarts du quadrimestre, si vous n'avez pas encore de notes, c'est un problème. Veillez à ceci et cela", ce genre de chose. Mais pas plus que ça, j'avoue. » (ACA)

« Oui, je pense que le prof a un rôle à jouer dans le développement de cette autonomie et qui est celui d'assurer, de présenter et de rappeler le cadre. L'autonomie est possible dès lors qu'on a intégré les règles. Parce que l'autonomie, c'est la capacité à avancer en se donnant ses propres objectifs, mais à avancer dans le cadre qui est imposé, et donc je pense que le rôle du prof, c'est celui d'assurer le cadre, de le rappeler, de l'expliciter, de veiller au fait que l'étudiant l'a compris et qu'il puisse, dans ce cadre, exercer son autonomie. » (APH)

« Le rôle de l'académique dans l'apprentissage de cette autonomie pour moi aujourd'hui, compte tenu de l'évolution de la population étudiante, c'est d'expliciter ce qu'autrefois on n'explicitait pas, c'est-à-dire expliciter davantage les spécificités de la démarche universitaire, expliciter davantage les objectifs que le cours se fixe et en quoi les objectifs du cours rencontrent les objectifs de la formation en général. Donc c'est expliciter aussi les différents dispositifs pédagogiques qu'on va mettre à disposition, expliciter ce qu'on va chercher à tester à l'examen, donc tenter de tacler au maximum le facteur stress pour laisser chacun en pleine mesure de déployer son potentiel de connaissance à l'examen. » (ACA)

4. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES

4.1. Massification et hétérogénéité du public étudiant : une réalité contrastée

La massification de l'enseignement supérieur observée tout au long du XXème siècle dans la plupart des pays européens concerne bien évidemment aussi l'Université Saint-Louis, où les assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH sont confrontés depuis deux décennies à l'accroissement continu du nombre d'étudiant·es qui composent les auditoires de cours, les groupes de TP, de monitorat, de séminaire et de cours de langue. Mais comme le soulignent de nombreux répondant·es à l'enquête, l'enseignement de masse n'est pas une réalité dans toutes les facultés et dans toutes les années d'études, de sorte que l'expérience d'enseignement est plutôt hybride, enseignement de masse en BLOC 1 en DROIT et ESPO, sauf en horaire décalé et dans certains cours des filières bilingues/trilingues, et enseignement de proximité les années suivantes.Enseignement de proximité en PhLSH même en BLOC1. En termes de conditions d'exercice du métier, tous·tes les enseignant·es ne sont donc pas logé·es à la même enseigne. Outre le fait que donner cours en très grand auditoire peut être éprouvant nerveusement et physiquement, l'enjeu principal de l'enseignement de masse c'est non seulement la quantité de travail requis au moment des examens mais aussi les innombrables demandes de contacts personnalisés et les sollicitations par mail, via Moodle, etc., qui se révèlent envahissantes et chronophages. Ce qui interroge le principe de l'égalité de traitement en termes d'attribution de charge de cours en vigueur à l'USLB à la différence de ce qui se passe à l'UCL où un système de valorisation a été mis en place pour prendre en considération les contraintes spécifiques de certains types d'enseignement, par exemple, l'enseignement en très grand auditoire en BLOC1. Si l'expérience de l'enseignement de masse ne concerne pas tous les enseignant·es de BLOC1, l'hétérogénéité du public étudiant semble, en revanche, un donné de base pour la majorité des assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH dans les quatre facultés. Le constat est donc celui d'un ensemble diversifié de groupes, en termes de compétences à l'entrée, de comportements et de rapport au savoir qui s'objective dans la composition des groupes de TP ou des auditoires de cours selon les trois filières, trilingue, bilingue et unilingue.

4.2. Évolution du public étudiant

S'appuyant sur leurs années d'expérience d'enseignement comme académique et/ou ex-assistant-chercheur, voire même leur expérience d'ex-étudiant·e, à l'Université Saint-Louis,la majorité des répondant·es s'accordepour constater que le public étudiant a nettement évolué depuis 20 ans,évolution qui consiste en une plus grande diversité sociale et une plus grande disparité en matière de compétences, de motivation et de rapport aux études. Sur le plan des compétences et prérequis pour entamer des études universitaires, il y a unanimité pour constater d'importantes lacunes en matière de maîtrise de la langue française (lexique, grammaire et orthographe) qui se manifestent dans la formulation des idées, la construction d'un raisonnement intellectuel et la capacité d'abstraction. En concordance avec le constat établi par les participant·es aux deux focus-group thématiques organisés en 2021 sur « *les bagages avec lesquels les étudiant·e·s arrivent à l'université* » et « *les attentes que les membres du personnel en contact avec les étudiant·e·s ont à leur égard et à la manière de les leur communiquer* », les étudiant·es actuel·les semblent entamer des études universitaires dans une perspective professionnalisante, voire utilitariste, pour « *avoir un diplôme* » qui permet « *d'éviter le chômage et de décrocher un emploi bien rémunéré* », ou comme une suite « *normale et obligée* » de leurs études secondaires, le public actuel semblant venir à l'université par obligation sociale, sans véritable intérêt pour la filière d'études, qui peut être choisie par défaut, ou simplement « *pour essayer et voir comment c'est.* » Un grand nombre d'entre eux·elles étant des « *primo-universitaires* » issus de milieux sociaux défavorisés et « *éloignés du monde universitaire* », ils·elles sont tenu·es de se familiariser avec un monde inconnu possédant ses codes, ses règles, ses attendus dont la découverte sur le tas constitue un élément clé du processus d'affiliation (Coulon, 1997). Enfin, beaucoup de

ces étudiant·es sont dans l'obligation de travailler non seulement pour financer leurs études mais aussi pour subvenir à leurs besoins et/ou à ceux de leur famille. L'arrivée de ces « *nouveaux profils* » semble se traduire par une progressive disparition d'étudiant·es de niveau moyen ainsi que par le développement d'une mentalité de « *droit acquis* » et de « *l'enseignant au service de* » ainsi que par un rapport plus familier, moins vertical, avec les enseignants·es et même une certaine désinvolture dans la façon de communiquer et de se comporter. Se voit ainsi confirmée l'hypothèse formulée dans le document cadre de la recherche-action « Lutter contre l'échec. Repenser la relation pédagogique » de l'expérience « *d'un désajustement entre d'une part, les règles et les intérêts d'une démarche universitaire dont les enseignants sont les porteurs et les représentants, et d'autre part des publics plus bigarrés, moins lisibles, qui donnent l'impression tantôt de ne pas percevoir le sens ou l'intérêt du jeu et de ses règles, tantôt tout simplement de ne pas les comprendre quelles que soient les tentatives d'enfoncer le clou.* » (Document Cadre LCE, 2019 : 9)

4.3. Décalage entre représentations et attentes des études universitaires

L'enquête atteste que les attentes des enseignant·es en termes d'engagement dans les études, de motivation, de curiosité, de persévérance, de compréhension des règles, de maturité et de sens des responsabilités ainsi que de participation active au cours, au TP, au monitorat, au séminaire ou au cours de langue, même si cette participation n'est pas explicitement obligatoire, sont loin d'être satisfaites ce qui génère chez les enseignant·es un fort sentiment de décalage entre leurs représentations et attentes de l'université et des études universitaires et celles d'étudiant·es « *qui n'ont pas l'air de savoir où ils sont et pourquoi ils y sont* » et « *qui s'attendent à ce qu'on les accompagne gentiment vers la réussite et qu'on fasse tout à leur place.* » Le sentiment de décalage est renforcé par le défaut de participation qui se traduit soit par de l'absentéisme soit par une attitude passive des étudiant·es « *venu·es au cours* » ou au TP, qui « *sont là sans y être vraiment* » et se contentent de rester assis et d'écouter sans rien faire : pas de prise de notes, pas de travail de résolution d'exercices, pas d'interaction avec l'enseignant·e ou les pairs. Le taux élevé d'absentéisme aux séances de TP et monitorat en BLOC 1 est source de dilemmes pédagogiques pour les assistants-chercheurs : faut-il rendre la participation obligatoire ? Mais dans ce cas, vu le nombre élevé d'étudiant·es qui y seraient présent·es, serait-il encore possible d'effectuer le travail correctement ? Et quel sens y-a-t-il à contraindre des étudiant·es à prendre part à des activités d'enseignement sans préparation, sans engagement dans le travail, sans intérêt ? Ou au contraire à obliger la participation de celles et ceux qui travaillent de leur côté et qui n'ont pas besoin d'être aidé·es ? A ce premier dilemme s'en ajoute un deuxième relatif à la tension entre égalité de traitement et égalité des chances, dilemme également souligné par les académiques. Accorde-t-on suffisamment de temps et d'attention aux étudiant·es en grande difficulté ? Et quid des meilleur·es étudiant·es qui voudraient pouvoir aller plus loin avec l'enseignant·e qui n'en a pas le temps ? Du fait de ces tensions et dilemmes, l'impact de l'évolution du public étudiant sur l'exercice du métier d'enseignant·e ressort clairement de l'enquête. Ainsi, interrogés sur les éventuels facteurs de démotivation et de crainte éprouvés dans l'exercice de leur métier d'enseignant·e en BLOC1, les académiques et APH mentionnent la non-participation au cours ainsi que la massification et l'hétérogénéité du public étudiant, résultant en un taux élevé d'abandon et d'échec, la combinaison de ces différents facteurs pouvant engendrer la crainte de la perte du sens du métier. A cela s'ajoute la crainte de ne pas être suffisamment inclusif ou au contraire de ne pas être suffisamment exclusif, donc de ne pas pouvoir relever le défi de la promotion conjointe de l'excellence et de l'inclusion.

4.4. Exercice du métier d'étudiant·e et autonomie : pré-requis ou compétence à acquérir ?

S'appuyant sur l'état de l'art de la littérature relative aux apports de la recherche en sociologie de l'enseignement supérieur et en sciences de l'éducation des 20 dernières années, le document-cadre du projet « *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Un diagnostic-recherche-action d'envergure sur*

l*es publics et parcours étudiants à l'USL-B* » fait explicitement référence à la notion de « métier d'étudiant» (Coulon, 1997 ; Romainville, 2000). Dans le cadre de l'enquête nous avons par conséquent voulu connaître le positionnement des enseignant·es par rapport à la pertinence de la notion de « métier d'étudiant » pour caractériser le type de « contrat pédagogique » passé entre enseignant·es et étudiant·es. Inconnue de bon nombre d'assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH, la notion de métier d'étudiant·e, et celle d'autonomie qui la sous-tend, ne suscitent pas l'adhésion de l'ensemble des répondant·es à l'enquête, confirmant ainsi le clivage déjà exprimé à ce sujet lors des focus-group thématiques organisés en 2021. Il y a d'un côté celles et ceux qui jugent pertinent de parler de « métier d'étudiant » avec ses exigences en termes de compréhension et d'appropriation des codes universitaires, de motivation et d'engagement dans les études, d'être acteur de ses apprentissages, tous traits de l'exercice du métier d'étudiant qui exigent de l'autonomie. Il y a, de l'autre côté, celles et ceux qui contestent la pertinence de la notion de métier d'étudiant pour deux types de raisons divergentes. Soit parce que, du fait de différences sociales, économiques et culturelles, tous les étudiant·es ne sont pas logé·es à la même enseigne, qu'étudier à plein temps en toute autonomie est « un luxe » que matériellement certain·es ne peuvent pas se permettre, soit parce que la notion de métier relève d'une vision néo-libérale de l'université, axée sur la rentabilité, dans une logique de professionnalisation des études universitaires qui détourne l'université de sa mission de formation de citoyens éclairés et critiques et de transformation intellectuelle. En conséquence, les avis des répondant·es sont très partagés sur la question de savoir si l'autonomie comme fondement de l'exercice du métier d'étudiant·e est considérée comme un pré-requis en BLOC1 ou comme une compétence à acquérir progressivement tout au long de la première année d'études avec le soutien de l'enseignant·e.Il y a ainsi d'un côté des enseignant·es qui estiment que c'est un pré-requis parce que telles qu'elles sont actuellement conçues, organisées et pratiquées les activités d'enseignement en BLOC1 requièrent, plus ou moins explicitement, cette capacité d'autonomie. De l'autre côté, il y a ceux qui s'accordent au contraire pour considérer qu'il s'agit d'une compétence à acquérir progressivement dans le cadre d'un accompagnement, plus ou moins explicite et formalisé, de l'enseignant·e dont c'est la responsabilité. Ces deux manières de se représenter les étudiant·es, déjà autonomes ou autonomes en devenir, qui coexistent parmi les enseignant·es induisent, comme le souligne le document-cadre de la recherche LCE, deux façons différentes de concevoir la relation pédagogique : une conception « traditionnelle » de la relation inégalitaire maître/élève dans laquelle la contrainte est plus légitime et les attentes en terme d'autonomie ou de responsabilité à l'égard des étudiant·es sont moins exigeantes ; une conception récente, plus en phase avec les évolutions sociétales, de relation contractuelle dans laquelle l'enseignant·e est en droit d'attendre de l'étudiant·e présupposé·e autonome et acteur·trice de ses apprentissages qu'il·elle assume l'entièreté des conséquences de ses actes et de ses décisions, y compris le recours aux services de soutien spécialisés en cas de difficulté, la responsabilité de l'enseignant étant de mettre à disposition de l'étudiant ce qui est raisonnablement nécessaire pour qu'il fournisse le travail attendu, conduisant après sanction à l'obtention des crédits. La co-existence, révélée par l'enquête, de ces deux conceptions au sein des équipes enseignantes en BLOC1 souligne la nécessité de veiller à poursuivre les échanges sur les « *éléments minimaux indispensables sur lesquelles les parties prenantes de la relation d'enseignement doivent être d'accord pour que celle-ci ait du sens* », afin, comme le soulignent les auteurs du projet LCE, d' « *expliciter les termes du contrat que nous passons avec les étudiants* » et définir la façon dont ces termes sont communiqués aux étudiant·es. Un débat approfondi, résultant en une prise de décision, sur le type de contrat pédagogique promu par l'institution, semble une première étape nécessaire à partir de laquelle concevoir, dans un contexte de massification et d'hétérogénéité du public étudiant, le projet pédagogique d'une « *université inclusive* » capable de relever le redoutable défi, exprimé à diverses reprises par les répondant·es, de « *tenir ensemble excellence et inclusion* ».

4.5. Perspectives pratiques

Pour relever le défi de l'excellence et de l'inclusion, les pistes d'action formulées par quelques répondant·es sont les suivantes :

- Un filtre à l'entrée, *« pas nécessairement un examen d'entrée, mais la conscientisation des étudiants au type de formation qu'ils vont recevoir »*, qui pourrait prendre la forme d'un dispositif de type Booste ton Bac intégré aux enseignements *« la première semaine de BAC1 serait une semaine de formation obligatoire, ils vont en cours et en fait c'est une formation à la prise de notes, etc., donc une formation spécifique donnée par des enseignants de chaque fac, formation commune mais avec une spécificité disciplinaire. »*
- La différenciation de l'enseignement en TP assurée, soit par le recrutement d'étudiants-assistants qui secondent l'assistant-chercheur : *« il faut permettre un enseignement différencié donc augmenter le personnel assistant quitte à ce que ce soit avec des étudiants-assistants pour qu'on dispose d'une main-d'œuvre moins chère à qui on offre, en échange, une expérience professionnelle »*, soit par la composition de groupes de TP différenciés selon le niveau attesté par un test obligatoire : *« Dans l'idéal c'est plus d'encadrement et de différenciation dans certains cours en organisant des groupes de TP selon les niveaux, ils passent un examen obligatoire en maths au début et sur cette base là on les oriente vers certains groupes de TP différenciés, quitte à augmenter le nombre de TP pour les plus faibles, ça pour moi c'est la solution idéale. Mais la question c'est le financement. » (AC)*
- Le renoncement au principe de la liberté qui structure l'enseignement universitaire par l'instauration en BLOC1 d'une cote de présence au cours et/ou au TP pour présenter l'examen et, ainsi que le prévoit la récente réforme du Décret Paysage l'obligation effective de participation des étudiant·es qui redoublent leur première année d'études aux cours de remédiation existants. *« Peut-être que la façon actuelle de bisser qui est de dire 'voilà tu vas juste recommencer exactement dans les mêmes conditions', c'est peut-être ça le problème. (…) Si tu es bisseur c'est que tu as besoin de remédiation, punt. Donc rendre obligatoire d'assister aux cours de remédiation qui existent déjà mais auxquels ils n'ont pas assisté. Ces cours devraient être dédiés aux bisseurs et faire officiellement partie du programme de cours des bisseurs. Cela pourrait par exemple aussi être dédié à analyser leurs examens, parce que ça c'est un truc qui manque beaucoup c'est le feed-back sur les examens. » (AC)*
- Une approche programme portée par un collectif enseignant en cohésion dans chaque faculté : *« Je crois très fort à l'approche-programme, au fait que si on veut faire de nos étudiants des citoyens actifs et créatifs, il faut qu'on le mette en acte nous-mêmes, dans notre capacité à faire équipe, et qui ne voit pas un individualisme rampant être diffusé dans nos propres cours. Je pense que ça nécessite en amont que même si on a une diversité de personnalités, on ait un accord fort sur un noyau dur de vision commune dans les différentes facultés. (…) Donc un noyau dur d'académiques qui portent une même vision de la faculté, qui permet d'avoir un ancrage collectif fort et de continuer à drainer des publics d'élite à côté d'un public bruxellois avec toutes ces difficultés. » (ACA)* Cette proposition est en cohérence avec les recherches en sociologie des organisations éducatives qui ont montré que la plausibilité d'implantation d'un changement de projet pédagogique nécessite un travail de légitimation auprès de tous les acteurs concernés afin de rendre souhaitable le changement promu et d'avancer vers son institutionnalisation (Dupriez, 2015). *« Auprès des enseignants, un tel travail requiert de tenir compte de leurs représentations, de travailler à partir des questions qu'ils se posent et des enjeux qu'ils identifient pour progressivement construire, avec eux, une représentation transformée de l'action pédagogique souhaitable. »* (Dupriez, 2015 : 159) Sans oublier de tenir compte dans ce débat que les pratiques promues ou appelées à être remplacées, au nom de l'égalité des chances et de la démocratisation, sont aussi des pratiques sociales qui peuvent entrer en tension avec la fonction traditionnellement assignée à l'école, et davantage encore à l'université, de sélection et de tri des élèves/étudiant·es « méritant·es » et de production d'une élite. En outre, il convient d'expliciter ce qui, dans les conditions objectives du travail enseignant, empêche ou facilite, la transformation des pratiques pédagogiques. *« Dans cette perspective, au-delà de la promotion du changement pédagogique, il importe de raisonner sur les conditions objectives du travail enseignant et de s'assurer que ces conditions soient favorables à la transformation souhaitée des pratiques. En d'autres termes, au-delà de la légitimité cognitive et normative d'une réforme, il importe de raisonner également à propos de sa légitimité pragmatique, en s'assurant que la réforme ne rencontre pas trop d'obstacles dans l'expérience et l'activité quotidienne des enseignants. »* (Dupriez, 2015 : 160)

PARTIE 3 L'EXPÉRIENCE DE LA RELATION PÉDAGOGIQUE

Depuis une trentaine d'années, la recherche en pédagogie universitaire s'est développée de manière importante en Belgique francophone et néerlandophone, comme dans la plupart des pays européens (De Ketele, 2010 ; De Ketele & Lebrun, 2019 ; Donnay & Romainville, 1996 ; Romainville, 2000, 2006) conduisant à l'émergence « *d'un réel mouvement de mutation des pratiques pédagogiques* » (Romainville, 2006 : 8) observables à l'université. Etant donné ce contexte pédagogique en mutation, il a paru pertinent dans le cadre de l'enquête LCE, de cerner la perception de ce renouveau pédagogique auprès des enseignant·es de BLOC1. C'est l'objet de cette troisième partie qui est scindée en deux sections.

- La première section rend compte de la conception de l'enseignement des enseignant·es, lors de leur entrée dans le métier, selon l'alternative transmission et/ou accompagnement, et sur une éventuelle évolution de cette conception au fil de l'expérience pédagogique.
- La deuxième section, intitulée « responsabilité et pouvoir d'agir », rend compte de la conception des enseignant·es sur leur rôle en matière de remédiation et d'innovation pédagogique ainsi que sur leurs pratiques d'évaluation.

1. LE MÉTIER D'ÉTUDIANT·E

La littérature scientifique (Frenay, 2006 ; Paivandi, 2016) s'accorde pour placer les modèles pédagogiques sur un continuum allant d'une conception « magistro-centrée » de l'enseignement, c'est-à-dire un modèle d'enseignement transmissif, centré sur l'enseignant·e qui privilégie les contenus, à une conception centrée sur l'étudiant·e et ses apprentissages, le modèle adopté orientant le choix des pratiques pédagogiques, c'est-à-dire toutes les actions mises en œuvre par l'enseignant·e, de manière plus ou moins consciente, en vue de faire acquérir des connaissances et/ou des compétences aux étudiant·es.

1.1. Transmission et/ou accompagnement ?

CONCEPTION DE L'ENSEIGNEMENT EN BLOC1	Assistant-chercheur	Maîtres de langue	Académiques et APH	TOTAL
Mixte des deux pour répondre au besoin d'accompagnement des étudiant·es	12	4	12	**27**
Principalement transmission de connaissances/matière	9	0	7	**16**
Transmission faute de moyens pour faire de l'accompagnement	7	0	7	**14**
Principalement accompagnement	1	0	2	**3**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Un quart des **assistants-chercheurs et des académiques** déclarent concevoir leur rôle d'enseignant·e principalement comme de la transmission de contenu/matière, et ce depuis le début d'exercice de leur métier.

> « L'enseignement c'est transmettre du savoir, et c'est mon but. Donc j'ai envie de transmettre du savoir, je n'ai pas envie de le faire dans le mode "voilà des petits trucs, je ne suis pas là pour vous donner des tuyaux". Je suis là pour donner des outils corrects pour bien réussir l'examen. » (AC)
>
> « Quand j'ai commencé j'étais plutôt dans la conception de la transmission de savoirs et de méthodologie, mais vraiment pas l'accompagnement individualisé, parce que j'ai très vite été consciente que je ne donnais pas cours à cinq étudiants. Donc dès le départ j'ai su que ce serait plus donner des consignes, donner des règles, des façons de faire. » (AC)

« En BLOC1, c'est de la transmission, c'est vraiment cette optique-là, de transmission, de compréhension de la matière. Essayer de fixer des principes généraux, qu'ils adoptent des réflexes et une réflexion critique. » (ACA)

« Si vous avez un auditoire de 400, 500 étudiants, c'est essentiellement de la transmission active, je dirais. C'est-à-dire, ce sont des cours ex cathedra où on transmet, mais en même temps où je les pousse à poser énormément de questions, en leur disant « aucune question n'est ridicule et je peux répéter dix fois les choses s'il le faut et je le répéterai différemment », mais ça reste de la transmission. » (ACA)

« A mon sens, le premier rôle du prof, c'est la transmission, c'est vraiment le rôle du prof, à tous les niveaux, même en Master. Maintenant, c'est clair qu'en BLOC1 il y a plus d'accompagnement, c'est-à-dire beaucoup plus de "Qu'est-ce que c'est qu'être universitaire ?" (...) Donc il y a parfois des choses très prosaïques qui doivent être transmises, ça se passe comment concrètement un examen à l'université ? Donc donner ce genre d'information. Mais le premier rôle c'est vraiment la transmission de la matière et aussi la transmission d'une forme d'éthos qui me semble importante. » (ACA)

Pour un autre quart **d'assistants-chercheurs, de maîtres de langue, d'académiques et d'APH** le volet transmission est moins un choix qu'une contrainte faute de moyens et de temps pour pouvoir faire de l'accompagnement.

« Je vois plus ça comme de l'accompagnement mais le volet accompagnement n'est pas systématique, je m'aperçois que je donne encore pas mal cours, parce qu'il y a 400 étudiants. Donc je suis toujours dans une posture de prof en auditoire et je donne un cours qui est objet de la matière, je zappe les moments de discussion ou d'échanges parce que ça n'a aucun sens. » (AC)

« Avec la réforme ils ont fortement diminué le nombre d'heures de TP parce qu'un prof qui est parti a dit que la partie accompagnement ne servait à rien et que la partie transmission était prioritaire, qu'avec moins d'heures de TP on pouvait assurer la transmission. Je ne suis pas d'accord avec ça parce que je trouve qu'on manque clairement de temps et qu'on ne fait pas assez d'accompagnement et que les étudiants en auraient besoin. » (AC)

« Je suis vraiment plutôt dans un modèle de transmission, même en BLOC1, et je crois que c'est en partie parce que je n'ai pas le temps d'investir plus dans l'accompagnement. Donc ça reste plutôt un cours magistral où je transmets un savoir. » (ACA)

« Au début c'était plus le côté transmission. Mais j'ai vite remarqué qu'ils avaient aussi besoin d'un accompagnement plus individualisé même si je n'arrive pas à le faire vraiment parce qu'on a énormément d'étudiants et que c'est compliqué. » (MDL)

« Transmission de la matière de façon organisée avec des slides autour de la matière et du syllabus, on fait le taf et puis voilà. Mais j'ai toujours voulu aussi accompagner. (...) Le problème c'est que je n'ai pas le temps d'accompagner tout le monde, même si en TP je dis toujours que je suis dispo pour accompagner, c'est-à-dire discuter du parcours universitaire, des choses plus informelles, et qu'ils peuvent me contacter pour le faire. » (AC)

L'autre moitié des assistants-chercheurs, des maîtres de langue, des académiques et APH envisagent leur enseignement comme « *un mixte des deux* », principalement pour s'adapter aux demandes d'accompagnement, voire de coaching, des étudiant·es. Il apparaît que la combinaison des deux volets résulte moins d'un choix effectué d'emblée que d'une évolution de l'expérience d'enseignement en BLOC1 dont la spécificité serait certes de transmettre des contenus mais aussi d'accompagner l'entrée dans les apprentissages.

« En fait, notre rôle en BLOC1, c'est former dans la matière qu'on nous a attribuée mais c'est aussi leur apprendre à être étudiants à l'université. On essaie d'accompagner au mieux l'entrée dans le métier d'étudiant en BLOC1, mais ce n'est pas toujours simple. » (AC)

« Pour moi les deux doivent être combinés et je pense qu'on arrive dans une société qui requiert les deux. On ne peut plus faire que de la transmission. C'est comme ça aussi qu'on apprend le mieux, en étant actif. (...) Il faut les impliquer, ça ne fonctionne plus d'être juste transmissif, on ne capte plus l'attention. (...) J'aime bien trouver de techniques pour capter l'attention des étudiants et voir que ça les intéresse. (...) J'ai envie qu'ils soient contents de venir et qu'ils apprennent des choses en s'amusant. » (AC)

« Le travail de l'enseignant est un accompagnement et une transmission, l'un ne va pas sans l'autre. Il y a toujours un accompagnement parce que c'est un gros changement de vie, ils découvrent des étudiants provenant de milieux sociaux qu'ils n'ont jamais fréquenté. (...) Je leur dis souvent : "Si vous avez un problème extrascolaire il faut me le dire". Certains le font (...) Pour moi l'enseignant est aussi un coach pour tous les étudiants. » (MDL)

« Pour moi, ça doit être les deux. Il faut nécessairement transmettre, il faut poser des bases, un vocabulaire, une méthode de raisonnement, une méthodologie et la rigueur qui va avec. Mais ça doit aussi être un accompagnement, parce que les académiques doivent participer à la prise de conscience, dès les premières semaines, du volume de travail, des attentes qu'on a. Et suggérer les meilleures manières d'y répondre ou d'y faire face. (...) Donc je trouve qu'on doit avoir ce rôle-là, on n'est pas juste là pour exposer un savoir et puis vérifier la restitution de ce savoir à la fin, ça en tout cas pour moi, ça, n'a pas d'intérêt. » (ACA)

« Donc bien sûr c'est de la transmission, c'est clair, mais je pense qu'ils demandent plus. (...) J'aimerais pouvoir être un coach, parce que je pense qu'ils n'aiment plus qu'il y ait quelqu'un qui se contente de donner la théorie et d'expliquer. Ce qu'ils nous demandent de faire, c'est vraiment de les aider. (...) Maintenant, c'est plutôt "je ne peux plus avancer, aidez-moi, s'il vous plaît". Donc, oui, plutôt comme un coach. Et voilà pourquoi je pense que je dois changer mes cours. Parce que pour l'instant, il y a toujours trop de transmission et pas assez d'accompagnement. » (ACA)

« J'ai vraiment changé dans ma représentation de mon rôle et aussi de ce que je faisais en auditoire au départ. J'ai fait une erreur qui semble assez répandue chez les nouveaux académiques, c'est que je mettais vraiment l'essentiel de mon énergie, de mon temps, à ce que la matière soit correcte, complète, riche etc. Beaucoup plus qu'à la manière de transmettre la matière et donc beaucoup plus que sur le dispositif d'apprentissage. Puis j'ai été davantage sur l'idée que l'essentiel, c'était d'allumer l'intérêt donc, dans cet auditoire, j'avais pris une série de codes d'animateur télé ou de stand-up, donc par exemple j'avais un micro baladeur ou un micro-cravate, je ne donnais pas cours derrière le pupitre. Et puis finalement, chemin faisant, je me suis rendu compte que ça, c'était une attitude qui était somme toute assez élitaire. Et qui mettait en difficulté des étudiants et des étudiantes qui venaient de milieux moins favorisés et qui étaient vraiment déstabilisés par ça. Maintenant je conçois davantage mon enseignement comme de la transition, comme quelque chose de beaucoup plus cohérent. Je me vois maintenant comme un super prof de rhéto dans un auditoire de 350 personnes. C'est beaucoup moins fun de donner cours comme cela, mais ça a beaucoup plus de sens sur le plan de la portée de ce qu'on veut faire ici à Saint-Louis, en donnant cours en BLOC1. » (ACA)

« En BLOC1, je me sens dans les deux, c'est-à-dire qu'effectivement, les cours ex-cathedra sont des cours de transmission, de contenu, je dirais de fond, mais je ne me représente pas comme étant uniquement dans la transmission. J'essaie de prendre appui sur leurs questions, quand il y en a, sur leurs difficultés, pour transmettre autrement, adapter la façon dont je présente les choses pour rebondir par rapport à leurs interrogations, pour essayer d'inscrire autant que possible le contenu que je cherche à transmettre dans quelque chose qui fait sens pour eux, qui les interpelle et qui suscite leur curiosité. Donc ça me semble être un travail d'accompagnement, je dirais, de l'éveil de leur curiosité pour la matière, pour la discipline à laquelle ils se forment. » (ACA)

Quelques assistants-chercheurs et académiques déclarent que le mixte des deux logiques penche délibérément du côté de l'accompagnement.

« Je suis plutôt dans l'idée de l'accompagnement.J'avoue que le fait que j'avais suivi ces monitorats, que j'étais à leur place quatre ans plus tôt, m'a vraiment permis de ne pas "faire le prof", je savais bien que ce n'était pas ça qui était attendu de moi. C'est vrai qu'au fil des années je me suis rendu compte qu'il fallait beaucoup plus expliciter les attentes, je leur dis au début exactement ce qu'ils doivent être capables de faire à la fin. » (AC)

« Idéalement les deux. Au fur et à mesure où j'ai fait le cours en BLOC1, je me suis rendu compte que chaque année j'ai allégé la partie transmission et je renforçais de plus en plus le dispositif d'accompagnement. Le fait d'être au premier quadrimestre joue un rôle assez fort, parce qu'au premier quadri, on a vraiment des étudiants qui ne savent pas étudier du tout. Du coup, le but était bien sûr de leur transmettre des connaissances, mais surtout de leur apprendre à apprendre. J'évalue aussi ce que je pense être la valeur du cours à la valeur du dispositif d'accompagnement qui le soutient. » (ACA)

« Clairement accompagnement et très peu transmission. La transmission, je la considère comme étant de leur donner le background, la base conceptuelle nécessaire pour pouvoir apprendre par la pratique. (...) Mais sinon il n'y a rien de transmissif à proprement parler dans mes enseignements. Donc l'idée, c'est que le transmissif, c'est le cadre et que ce qui se passe dans le cadre est impliquant et nécessite un accompagnement très clair. (...) Donc les aspects transmissifs, c'est plutôt sur la mobilisation des ressources, des notions, des principes, sinon c'est à 98% de l'accompagnement. Alors, évidemment, le revers de la chose c'est que ce suivi-là personnalisé, ça passe par évidemment beaucoup de corrections, beaucoup de préparation, de travail sur Moodle. Je fais beaucoup de tableaux et de documents partagés donc à chaque fois, plusieurs espaces de travail collaboratifs. Et donc chaque étudiant a accès à tout, à tous mes retours, mes accompagnements pour chaque étudiant, ils peuvent aller voir aussi ce que d'autres ont eu comme retour de ma part, donc c'est un accompagnement très nourri. » (ACA)

Ainsi qu'on le voit à la lecture des verbatims, l'enjeu est de définir ce qu'on désigne par « transmission » et « accompagnement ». Les verbatims révèlent que les deux notions sont loin d'être univoques et qu'elles recouvrent une nébuleuse d'attitudes et de pratiques qui souvent se recoupent. La transmission ne porte-t-elle que sur de la matière ? S'agit-il d'accompagnement du cours magistral sous forme de rappel, de révision ou de répétition, ou bien d'accompagnement des étudiant·es dans leur parcours d'apprentissage sous forme de « feedback » réguliers ? Accompagner est-ce donner des informations, expliciter des consignes et des règles ? Ou l'accompagnement consiste-t-il à se mettre à l'écoute des difficultés, valoriser les interactions, les échanges, soutenir la confiance en soi ? Deux conceptions différentes de l'accompagnement ressortent des verbatims des a**ssistants-chercheurs et des maîtres de langue**. Dans la première conception, l'accompagnement consiste à instaurer, de façon ponctuelle, des moments d'échanges avec les étudiant·es, afin de s'assurer de leur bien-être et de les mettre en confiance, de manifester attention, écoute et bienveillance. Dans la deuxième conception, l'accompagnement vise à expliciter régulièrement les attendus afin de stimuler l'entrée dans l'action, l'engagement dans des activités pratiques, dans un souci de responsabilisation, voire d'individualisation, à tout le moins dans les petits groupes de TP.

« Donc c'est leur parler de manière un peu informelle après les TP ou pendant les pauses, les rassurer sur certaines choses. Mais d'abord prendre le temps de les écouter dire ce qui les intéresse, même si au début il n'y a pas grand-chose qui les intéresse. Et les semaines suivantes en parler pour entretenir le truc et les amener petit à petit à développer certaines compétences qui en principe ne sont pas celles qu'on te dit que tu dois développer en tant qu'étudiant, dans le sens où c'est de l'ordre de l'implicite. Donc ça c'est le genre de chose qui n'est pas au programme du TP mais que je trouve utile de transmettre.» (AC)

« J'espère, en tout cas je crois, que très vite ils comprennent que je suis là pour faire en sorte que ça se passe bien, donc je les mets en confiance, et dans les deux groupes que j'ai eu ici tout le monde a parlé même les plus timides, même ceux qui ont un intérêt un peu plus restreint. (...) Le mot que je communique le plus c'est la bienveillance. (...) J'essaie je crois d'accrocher tout le monde, au minimum les mains sont tendues, parfois je les attrape par le collet pour les faire remonter dans le train, parce qu'il n'y a pas de mystère, si on vient les chercher ils accompagnent volontiers le mouvement. » (AC)

« Le format traditionnel du TP où on présente un exercice au tableau et tout le monde le résout seul puis tu le résous au tableau, c'est comme ça que font 90% des assistants, c'est de la transmission. Mais ce que je fais maintenant avec des travaux de groupe et des « feed backs » individuels par semaine, ça c'est plutôt de l'accompagnement, ce que je trouve mieux. Et qui ne me prend pas forcément plus de temps, c'est juste une autre façon de faire qui est plus responsabilisante pour les étudiants. (...) C'est une approche plus individualisée, c'est plus motivant pour les étudiants, pour travailler pendant l'année parce que le format traditionnel des TP où on fait des exercices collectifs ça donne la possibilité de ne rien faire pendant l'année. » (AC)

« J'en ai si peu, du coup après deux semaines, on sait quel niveau ils ont, on sait qu'un tel on peut lui donner des exercices de dépassement et un tel il va falloir expliciter chaque semaine "pour la semaine prochaine tu vas étudier ton vocabulaire et préparer ton exercice de grammaire". » (AC)

« L'accompagnement je l'entends plus par rapport à mon rôle de "feed back", quand un étudiant m'interpelle oralement ou après avoir relu un travail. C'est "OK maintenant je vais t'orienter vers ce que tu devrais faire et te dire quand tu es sur la bonne voie", ça c'est le niveau d'accompagnement que je remarque le plus dans ma pratique. » (AC)

Complémentaire à la transmission, qui reste centrale, la pratique de l'accompagnement, considérée comme spécifique de l'activité d'enseignement en BLOC1, signale donc un léger changement de posture destiné à inciter l'étudiant·e « *à se prendre en main* » et à croire en sa capacité d'action. Mais comme le soulignent plusieurs **assistants-chercheurs** ce changement de posture est une difficulté de l'exercice de leur métier. Il y a en effet un équilibre à trouver entre transmission et accompagnement individualisé ou par petits groupes de profils spécifiques, ce qui représente une forte charge mentale et peut conduire au risque de « burn-out ». Car le temps imparti est limité, le nombre d'étudiant·es est élevé, et ils·elles ne partagent pas les mêmes attentes, n'ont pas les mêmes demandes, ce qui peut engendrer des tensions, voire des conflits.

« Il y a des moments où je ne sais pas très bien comment réagir devant des étudiants qui n'ont aucune idée de ce qu'ils font là, qui viennent en touristes. Je n'ai pas les outils pour faire quelque chose et pas vraiment l'envie non plus. Je ne veux pas jouer au psychologue, ce n'est pas mon rôle. Les étudiants qui ne savent pas très bien pourquoi ils ont choisi ces études, qui ne savent pas non plus ce qu'ils feront plus tard dans la vie, mais qui jouent quand même le jeu, là oui c'est mon boulot, même s'ils ne sont pas très bons, s'ils ont des difficultés, là c'est mon rôle de les conseiller, de les accompagner. » (AC)

« C'est un gros investissement psychologique parce que c'est se rendre disponible pour tous les groupes, pour tous types de demandes, provenant des étudiants les moins avancés, les moins au fait des codes, les moins performants d'une certaine manière, jusqu'à des très bons étudiants avec qui j'ai énormément de plaisir aussi, j'en prends autant à faire en sorte qu'un étudiant moyen réussisse qu'à faire en sorte qu'un très bon étudiant fasse un travail encore meilleur. J'insiste là-dessus parce que je ne veux pas privilégier les étudiants moyens, donc l'aspect psychologique est important. Quand on passe comme hier, par exemple, il y a 40 groupes, 40 sujets différents, donc des questions très différentes, seulement 7 minutes par groupe pour réaliser l'entretien de suivi sinon cela ne rentre pas dans plage horaire. Donc toutes les 7 minutes il faut changer de groupe, de thématique, de questions, de conseils, de réactions face à l'avancée des étudiants, donc la charge mentale est très importante. » (AC)

« Je donne des rappels théoriques à tout le monde au début du TP et puis après c'est du travail individuel et c'est pour ça que c'est très compliqué quand ils sont plus que 30 de donner assez d'attention à tout le monde. (...) Il y a eu des moments où je me suis engueulé avec des étudiants parce qu'ils ne comprenaient pas pourquoi je ne voulais pas juste leur donner la réponse, pourquoi je faisais ce que je faisais, leur poser des questions pour qu'eux-mêmes répondent correctement. Il y avait une fille qui ne voulait pas rentrer dans ce jeu-là, à la fin je me suis engueulé avec elle, on était dans le TP elle me criait dessus, je lui criais dessus, parce qu'elle estimait que mon job c'était de donner la réponse, et elle ne comprenait pas pourquoi je ne voulais pas faire ce qu'elle attendait. J'ai été émotionnellement très touché par cet incident-là. » (AC)

1.2. Qualités d'un·e bon·ne enseignant·e en BLOC1

QUALITE D'UN·E BON·NE ENSEIGNANT·E EN BLOC1	Académiques et APH
Veiller à la communication : expliciter les attentes, soutenir l'interaction, se tenir à l'écoute	7
Capacité de vulgarisation, qualité pédagogique	7
Qualité de structuration du cours et des supports de cours	10
Susciter l'intérêt, garder l'attention, communiquer la passion pour la matière	6

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

On retrouve une conception de l'accompagnement comme volet relationnel complémentaire au volet transmissif dans les verbatims des **académiques et des APH**. Si le cours magistral reste la forme d'enseignement la plus couramment utilisée en BLOC1, il y a derrière cet intitulé une variété de pratiques enseignantes, résultat de choix pédagogiques différents, consistant surtout à veiller à la qualité de la communication par l'explicitation des attentes ainsi qu'au soutien à l'interaction et aux échanges dans les cours et en-dehors des cours. L'identification des qualités qui caractérisent un·e bon·ne enseignant·e en BLOC1 indique aussi qu'une partie d'entre eux·elles développent des pratiques pédagogiques visant à communiquer la passion pour la matière, éveiller la curiosité intellectuelle, capter et garder l'attention des étudiant·es.

« L'écoute. Je pense qu'il faut nécessairement écouter la façon dont les étudiants reçoivent l'enseignement. Donc être attentif à la façon dont ils appréhendent la matière, et aussi leur donner de la disponibilité et aussi de l'accessibilité et de l'empathie. (...) Je ne voudrais pas qu'un étudiant considère qu'alors qu'il fait partie d'une énorme communauté d'autres étudiants et d'adultes, il n'avait personne à qui parler avant de commettre l'irréparable que l'irréparables soit physique ou simplement d'abandonner les études. (...) Je ne suis pas psy, je ne suis pas assistante sociale, mais au moins, je sais leur dire "Il y a tel service qui peut t'aider pour ça, tu pourras aller voir tel", je peux au moins les orienter vers les ressources. » (ACA)

« Pour commencer il faut une bonne transmission, donc être clair non seulement dans la matière mais aussi dans ses attentes. Qu'est-ce qu'on attend de vous ? Clairement indiquer quel est le but du cours. Et, si possible aussi, de pouvoir les aider quand ils rencontrent des problèmes et pour cela ils doivent aussi oser venir vers nous. Donc essayer d'avoir une bonne interaction aussi bien pendant le cours que pendant la pause ou après le cours. (...) Donc pour moi la grande question, c'est savoir comment bien communiquer avec eux. » (ACA)

« Donc, je pense, mais il y a des collègues qui sont pas du tout d'accord, qu'il y a un besoin de compétences relationnelles. De percevoir l'auditoire, de percevoir les demandes, les réactions. Je pense que si on a bien pensé sa relation avec les étudiants et qu'on a ces compétences relationnelles, on sait assez vite percevoir ce qui n'est pas compris, ce qui pose problème et pourquoi ça pose problème. Donc, pour moi, un des objectifs majeurs en BLOC1 c'est de rendre explicites les attentes de l'université, de rendre explicites les attentes des enseignants, des assistants, qu'est-ce qu'on attend d'eux. Et donc ça, c'est aussi une difficulté, mais aussi, je pense, une des fonctions de la première année qui est aussi faite pour se planter et leur permettre de s'améliorer, d'ajuster le tir, de vraiment avoir un rapport réflexif. Donc pour moi, c'est ça la fonction du BLOC1 aussi. » (ACA)

« Je n'aime pas trop dire ça parce que ça fait un peu cinéma mais je pense qu'en BLOC1, dans un cours ex cathedra avec beaucoup d'étudiants, il ne faut pas avoir peur et il faut quelque part aimer faire un show, sinon ça ne passe pas. Deuxième chose, il faut impérativement rendre son cours très vivant, donc pas être assis et lire son cours. Et il faut pousser à l'interaction, même dans les grands groupes. Je pense que ce sont les trois qualités nécessaires. » (ACA)

« Capter un auditoire de 1000 personnes, ce n'est quand même pas évident du tout. Il faut donner envie, donc aimer la matière qu'on enseigne et transmettre cette envie, cette passion par rapport à sa matière, et ça vaut pour BLOC1, BLOC2 et BLOC3. Je vois bien dans les évaluations que les étudiants y tiennent très fort. » (ACA)

« Pourquoi est-ce que des professeurs sont très appréciés d'année en année, ont des évaluations formidables ? Parce qu'ils arrivent à dominer un auditoire, à être intéressant, à être simple sans être jargonnant, à en même temps tirer vers le haut. C'est le professeur qui suscite l'adhésion des meilleurs, titille l'intelligence des étudiants mais en même temps avec bienveillance pour ceux qui sont moins bons, moins doués, moins impliqués. Une forme de charisme, de Body Language qui fait que le geste, la parole, les images, l'ensemble, c'est un cocktail qui va capter ou pas l'attention. » (APH)

Une autre partie des **académiques et APH** privilégie la qualité didactique du volet transmissif en insistant sur l'importance de la structuration du cours et de l'explication claire, rigoureuse et systématique, ainsi que sur la qualité des supports de cours.

« La qualité pédagogique, évidemment, ça veut dire être clair, ne pas être embrouillé, ne pas chercher ses mots, être clair, être structuré. Et être capable en permanence d'évaluer s'il faut redire avec d'autres mots, redire avec un exemple, donc être capable de prendre distance de ce qu'on dit pour se demander si c'est vraiment compris. Mais ça implique à chaque fois une souplesse et une flexibilité dans la manière d'enseigner. » (ACA)

« C'est un enseignant qui est capable de dire de manière simple les choses, qui est capable de reformuler des concepts ou des principes théoriques plus abstraits dans des formules simples, dans des exemples concrets actuels, qui est capable de faire un peu la médiation vers justement un type de savoir plus abstrait, plus théorique. Donc cette capacité à jouer sur les deux tableaux, transmettre du contenu abstrait complexe, et le formuler aussi de manière simple dans un langage accessible, je crois que c'est essentiel. » (APH)

« Je crois qu'en BLOC1 il y a une grande responsabilité sur le long terme d'une organisation de la matière qui soit claire, limpide. Où en sommes-nous dans le cours ? Quelle est la première partie ? Quelle est la deuxième partie ? Je crois qu'il y a une tâche en termes de structuration de la matière qui est fondamentale, parce que les étudiants sont souvent un peu perdus dans la matière. Et puis évidemment c'est important qu'il y ait de bons supports de cours. (...) Je pense que ça serait la clé, c'est que les gens ne soient pas perdus, sachent vraiment où ils en sont, donc vraiment la clarté et la structuration, ça, c'est essentiel pour moi. » (ACA)

« Pour moi bien enseigner c'est intéresser les étudiants, surtout dans une matière qui paraît à priori rébarbative. Ça passe par la plus grande clarté possible, la plus grande synthèse, pour ne pas se perdre dans des controverses inutiles et essayer de rendre les choses pédagogiquement systématiques. Toujours repérer où on est. Donc, quand on commence, je rappelle les épisodes précédents, si je puis dire, voilà où on est dans le plan général. Et puis, en termes d'intérêt, ça passe aussi par des modes d'enseignement qui varient. Je peux circuler, je peux changer de ton, je peux lire un extrait, je peux faire une blague. J'essaye donc, pour garder l'attention, de varier le propos. Je pose des questions à haute voix, je demande de répondre, donc un peu tous les ingrédients qui permettent de capter l'attention. » (APH)

2. RESPONSABILITÉ ET POUVOIR D'AGIR : REMÉDIATION, INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET ÉVALUATION

2.1. Rôle de remédiation

Etant donné la diversité du public étudiant en termes de compétences, d'attitude et de comportements à l'entrée dans les études, mise en évidence dans la deuxième partie du présent rapport, les enseignant·es font l'expérience d'un décalage entre leurs attentes en matière d'autonomie et d'exercice du métier d'étudiant et la réalité « d'étudiant·es perdu·es » qui leur donnent l'impression de ne pas percevoir ces attentes, de ne pas comprendre les règles et les intérêts de la démarche universitaire, voire même de ne pas savoir ce qu'est une université et pourquoi ils·elles s'y sont inscrit·es. En outre, ce sentiment de décalage est renforcé par le constat d'importantes lacunes en matière de compétences de base, et tout particulièrement pour la maîtrise de la langue française à l'écrit, et dans une moindre mesure à l'oral, chez un grand nombre d'étudiant·es. Dès lors que l'évaluation des acquis d'apprentissage repose principalement sur la production écrite (travaux et examens écrits), se pose la question de savoir si la lutte contre l'échec passe par de la remédiation en ce domaine, dans quel cadre celle-ci peut s'opérer et à qui en revient la charge.

ROLE DE REMEDIATION	Assistants-chercheurs	MDL	Académique et APH	TOTAL
OUI dans l'idéal, NON en pratique par manque de temps et de compétences, orientation vers le SOAR	14	4	10	**28**
NON, cela ne fait pas partie de mon rôle	7	1	8	**16**
OUI de façon collective en TP, orientation vers le SOAR pour cas individuel	6	0	0	**6**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Un tiers des **assistants-chercheurs, des maîtres de langue, des académiques et APH** affirment clairement que la remédiation ne fait partie de leur travail et ne relève pas de leur responsabilité. Des dispositifs de remédiation sont prévus par l'institution, charge aux étudiant·es qui en ont besoin d'y recourir.

> « La remédiation ce n'est pas mon boulot. Mon rôle c'est de pointer les lacunes dans les corrections/évaluations, je le fais sans arrêt. Ce n'est pas possible de remédier vu le nombre d'étudiants que j'ai, et je ne suis pas convaincu non plus que c'est mon rôle. Mon rôle c'est d'évaluer, de signaler ce qui ne va pas et de faire appel à la responsabilité de l'étudiant pour qu'il apporte une amélioration. » (AC)
>
> « Si la difficulté est de l'ordre de ne pas savoir rédiger en français, je les oriente vers le SOAR. J'estime que ce n'est pas mon travail à moi. Surtout que le SOAR répète tout le temps qu'il est dans cette logique d'aller vers ces étudiants pour essayer de les récupérer, donc ce n'est pas ma tâche. » (AC)
>
> « Ce n'est pas mon boulot. Au TP on n'a pas le temps de faire un suivi individuel. Dans l'attribution des TP ce n'est pas pensé en termes de remédiation, on est là pour la masse qui avance au rythme du cours. Ceux qui ont besoin d'un suivi personnel, il y a des outils pour ça. » (AC)
>
> « Non la remédiation n'incombe pas à l'enseignant. L'enseignant son métier, c'est d'enseigner, c'est transmettre et de prévoir, en collaboration avec d'autres, des dispositifs qui permettent à ceux qui n'ont pas compris de pouvoir comprendre. Mais je pense que c'est un autre métier, celui de prévoir des dispositifs spécifiques pour remédier aux lacunes. » (APH)
>
> « Pas dans le cadre des grands auditoires. En tant qu'assistante, oui, tu donnes les TP, tu vois qu'il y a quelqu'un qui a vraiment un problème et là tu peux le rediriger, mais comment veux-tu détecter ces lacunes dans un grand auditoire ? En BLOC1, s'il y a un examen écrit et que ça va pas du tout, on pourrait dire "Je mets une pastille rouge et demande que systématiquement mes étudiants passent en remédiation". » (ACA)
>
> « Je pense que ça ne relève pas de ma responsabilité. Et je ne me sens même pas formé pour ça, ça fait partie de l'enjeu aussi, ce n'est pas par mauvaise volonté ou parce qu'il y a un manque de temps, il y a aussi un manque de compétences. C'est un peu le problème, on est des docteurs spécialistes dans notre domaine, spécialistes dans notre discipline, et ce qu'on sait bien faire, c'est parler de ça, la remédiation de lacunes, je ne me sens pas équipé pour le faire. » (ACA)

Plus de la moitié des **assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH** déclarent au contraire que la remédiation doit être une préoccupation de l'enseignant·e et relever de sa responsabilité. Dans l'idéal cela devrait donc faire partie de leur métier d'enseignant·e mais en pratique c'est impossible faute de temps, de moyens et de compétences. Il apparaît toutefois que des actions de remédiation peuvent être réalisées lorsque cela concerne l'ensemble du groupe d'étudiant·es.

> « Dans l'idéal, l'assistant devrait pouvoir remédier, mais impossible de mettre ce principe en œuvre par manque de temps et de moyens. Et aussi concrètement se pose le problème de l'identification des besoins : qui ? quoi ? Dans la mesure du possible j'incorpore la remédiation dans la matière du monitorat, ceux qui y participent peuvent mettre en œuvre mais il faut qu'ils viennent pour en profiter. » (AC)
>
> « Sur certains points, on peut remédier, parce qu'on constate que les carences ou les lacunes sont assez communes. Je pense par exemple à l'utilisation des codes, typiquement là on une marge de manœuvre parce qu'on va faire des exercices un peu moins compliqués dans le contenu mais plus compliqués dans l'utilisation du code pour faire le trajet avec eux. On peut prendre le temps parce que cela les concerne tous. » (AC)
>
> « Idéalement c'est de ma responsabilité de remédier, idéalement ça devrait être intégré dans un cours pour que le groupe fonctionne. Mais voilà le temps de travail est tel qu'on ne peut pas se permettre d'ajouter des séances de remédiation, parce que pour une remédiation efficace il faut presque de l'individualisation. » (MDL)

« Il m'est très difficile de remédier et d'aider les plus faibles, la structure ne s'y prête pas du tout. Il faudrait pour ça faire des groupes spécifiques pour les faibles, mais c'est un casse-tête organisationnel. (...) On offre une remédiation mais peu d'étudiants y viennent parce qu'ils sont déjà très chargés et en plus on organise ça le soir tard ! » (MDL)

« Je ne sais pas très bien ce qui est exactement inclus dans remédiation, mais je suis impliquée en partie dans la préparation des monitorats, leur plan m'est soumis chaque semaine, je le construis avec les assistants. C'est moi aussi qui tient le forum Moodle, qui peut recevoir toutes questions et où je prends vraiment le temps parfois de réexpliquer beaucoup de parties du cours par écrit donc jusqu'à la veille de l'examen, c'est aussi destiné à ça. Ce n'est pas possible de faire plus. Je trouve que mes assistants font déjà énormément de boulot par rapport à leur proportion d'équivalent temps plein et par rapport à leur salaire et donc je ne me verrais pas leur demander d'en faire davantage. » (ACA)

« Chaque enseignant est quand même responsable de pouvoir indiquer à l'étudiant qu'il a un problème. On a un vrai rôle quand même de lui dire s'il y a un problème de méthode, s'il y a un problème de compétences ou de connaissances. Là, il faut que le prof fasse un effort pour que l'étudiant comprenne la difficulté. » (ACA)

Dans ces conditions, il y a accord des répondant·es pour considérer qu'en cas de constat de lacunes et/ou difficultés importantes chez des étudiant·es, leur rôle consiste à orienter vers les dispositifs de remédiation spécifiques organisés par la faculté et par le SOAR, comme le cours de français ROMA1113, et à inciter les étudiant·es concerné·es à y participer. Mais le non-recours à ces dispositifs de remédiation est élevé, ce que certain·es répondant·es expliquent par des « *problèmes organisationnels* » (conflit horaire ou horaire tardif) du fait de la non-intégration dans le fonctionnement universitaire, par un « *manque d'information sur l'offre*» ainsi que « *par passivité et manque de prise de conscience* » des étudiant·es.

« Si quelqu'un n'a pas les bases on lui suggère des pistes pour les acquérir par lui-même : refaire les exercices des années précédentes, aller aux périodes de remédiation spécifiques mises en place par la fac qui sont organisées en fin de journée entre 18 et 20h. Ou on va les envoyer vers le SOAR. » (AC)

« Chaque année on fait un TP avec le SOAR où après l'épreuve intermédiaire de novembre ceux qui ont raté peuvent venir chez moi pour parler de ce qui n'a pas été dans la compréhension d'un texte et dans la façon dont ils ont répondu à la question. Et puis ils peuvent passer auprès de quelqu'un du SOAR qui va expliquer ce qui n'a pas été dans la formulation des phrases, le choix des mots. C'est une forme d'expertise que je n'ai pas et qu'elles ont et chaque fois que je les écoute je suis très impressionné par leur expertise, donc c'est hyper important de bénéficier de ces ressources-là. » (AC)

« Il y a vis-vis des langues toute une série de croyances, c'est terrible la fréquence des représentations négatives sur leurs capacités, ce n'est même pas la langue en elle-même qu'ils trouvent moche mais c'est par rapport à leurs propres capacités. Donc les étudiants hamsters, ils remuent beaucoup d'air parfois en toute bonne foi et font beaucoup d'efforts, évidemment il y a des fainéants aussi, mais ils sont dans une logique négative, d'enfermement dans la répétition. Et là il y a besoin d'un accompagnement personnalisé, de type psy, mais qui n'est pas dans l'attribution de l'enseignant. Je pense que le SOAR peut un peu travailler sur ces questions-là, en tout cas pour la prise de conscience de ce type de mécanisme. » (MDL)

« Il y a, pour le français, le cours ROMA1113 vers lequel je les oriente dès le début de l'année. J'ai aussi invité le titulaire à venir l'expliquer dans mon cours. Après je pense qu'il avait peu d'inscrits, donc je ne pense pas que beaucoup d'étudiants le font, pourquoi, sans doute parce qu'ils ont déjà beaucoup de cours, aussi parce que c'est facultatif et qu'ils ne saisissent pas l'enjeu non plus. » (AC)

« Alors pour remédier au problème de la langue française on peut orienter les étudiants vers un cours de français ROMA 1113 mais force est de reconnaître que ce système ne fonctionne pas pour une raison d'organisation. C'est un cours conçu pour les étudiants de romanes donc organisé en fonction des horaires de ces étudiants spécifiques, donc l'horaire ne convient pas, il y a conflit horaire et ils n'y vont pas parce qu'ils ne vont pas rater un vrai cours pour une remédiation en français ! » (AC)

« Je comprends qu'ils puissent être perdus devant tout ce qu'on leur propose. Ils arrivent ici ils ont droit à Booste ton Bac, ils ont les conseils du SOAR, des assistants, et puis ceux qui viennent de gauche et de droite, il y a trop d'infos, il y a Moodle, il y a aussi des trucs sur Facebook, sur Instagram. Il faut vraiment structurer et simplifier l'info parce que trop d'infos tue l'info. Et surtout le problème c'est qu'on attend qu'ils aillent eux-mêmes vers l'info. » (AC)

« C'est une réforme du programme pour moi qu'il faudrait. Je suis incapable aujourd'hui d'expliquer à mes étudiants les dispositifs pédagogiques qui existent pour eux. Incapable de les renvoyer à une page qui donne une vision panoramique, une vue hélicoptère de ce qui existe et de leur expliquer le lien entre eux, et ça, pour moi, c'est un vrai déficit, ou pour le dire de façon positive un vrai enjeu. » (ACA)

2.2. Innovation pédagogique

Le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur se traduit concrètement par l'invitation faite aux enseignant·es universitaires de mobiliser les savoirs pédagogiques issus de la recherche expérimentale pour se démarquer de la simple transmission ex-cathedra et oser l'innovation pédagogique (De Ketele & Lebrun, 2019) en expérimentant différents modes d'apprentissage, par exemple mettre les étudiants « en situation », leur permettre de s'inter-évaluer, développer des dispositifs de « classes inversées », etc. Qu'en est-il à l'USLB ?

DEVELOPPEMENT D'INNOVATION PÉDAGOGIQUE	Assistants-chercheurs	MDL	Académique et APH	TOTAL
OUI, c'est nécessaire et cela m'intéresse	7	1	14	**22**
NON, par manque d'incitation et/ou manque de temps	15	2	10	**27**

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Il ressort de l'enquête que près de la moitié des **assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH** n'ont pas cherché à développer de l'innovation pédagogique, dans certains cas, faute d'intérêt, mais surtout faute d'incitant à le faire ainsi que par manque de temps.

« C'est vrai que je suis de ce point de vue là un enseignant assez classique. Pour deux raisons. La première, c'est que je pense quand même qu'un cours classique bien donné, ça passe, les étudiants sont positifs. Mais il y a quand même aussi en partie un manque de temps. Par exemple, incorporer plus de supports audiovisuels dans un cours, j'y ai bien pensé mais j'ai manqué de temps pour le faire, pour les chercher, les trouver, et réfléchir à comment les intégrer. » (ACA)

« Tu n'es pas poussé à innover surtout que pour un cours j'ai eu un prof différent chaque année. Donc c'est moi qui leur explique ce qu'il faut faire, donc forcément comme ça roule, ça les rassure, parce que pour eux c'est la première fois. Donc forcément il n'y a pas la place pour l'innovation ce qui montre l'importance d'avoir une stabilité dans la relation prof/assistant pour avoir des cours qui sont vraiment originaux d'année en année. » (AC)

« Moi j'ai toujours aimé trouver des trucs innovants qui motivent les élèves. (...) J'adore mes collègues, on est une chouette équipe, mais au niveau péda et didactique, je trouve qu'il y a des choses qui ne vont pas. Mais ce n'est pas mon job de dire qu'il faut tout changer, je suis une des dernières arrivées, ce n'est pas à moi de dire "maintenant je suis là on va tout changer". J'essaie de le faire petit à petit, de temps en temps d'amener une idée. » (MDL)

« Je trouve que le niveau d'exigence en langue est très scolaire ici, très traditionnaliste. Je préférerais autrement mais je ne suis pas libre de le faire, d'innover, parce que je suis nouveau venu dans l'équipe et pas forcément ici pour longtemps. Je constate qu'il y a une mentalité propre à Saint-Louis, à laquelle je dois m'adapter. » (MDL)

L'autre moitié des répondant·es qui ont pris des initiatives en termes d'innovation pédagogique considèrent que c'est nécessaire principalement pour accroître l'interactivité et la participation des étudiant·es. Le passage à l'enseignement en ligne lors de la crise du COVID semble avoir déclenché une dynamique d'usage des outils numériques qui se poursuit.

> « Au niveau innovation pédagogique, vraiment je n'arrête pas, notamment la création de jeux, sur tout et n'importe quoi, expression orale, improvisation, fluidité, etc. ça marche bien, ils sont très contents et j'observe une bonne évolution dans la maîtrise de l'oral. En littérature, j'essaie aussi avec des quizz ou des lignes du temps. » (AC)
>
> « Le Covid a fait que j'ai du très vite apprendre à donner cours en distanciel, ce qui était très compliqué au départ, surtout parce que j'avais trois cours différents. Ça m'a fait me poser des questions notamment sur les relations avec les étudiants ce qui fait que j'ai essayé un truc ou l'autre, par exemple Wooclap. Pour le séminaire, j'ai mis en place un jeu de société et quelques activités pour apprendre à se connaître les uns et les autres et ça a bien pris, c'était apprécié. » (AC)
>
> « Oui, j'ai besoin de nouveautés. Par exemple, j'ai créé des jeux pour illustrer des théories, et ça marche bien. Autre chose que je fais de plus en plus régulièrement, c'est utiliser des outils en ligne. Par exemple, avec le confinement, je me suis mise à Wooclap. J'ai le projet de mettre en place une plateforme en ligne où je pourrais poster régulièrement des études de cas, je voudrais que ce soit en ligne justement pour que ce soit plus interactif et plus accessible, et que ça ait l'air beau, parce que Moodle, ce n'est pas toujours parfait. » (ACA)
>
> « En grand auditoire, un QCM toutes les 15 minutes, c'est plus ou moins la seule singularité que j'ai pu mettre en place, si ce n'est peut-être l'utilisation de supports audiovisuels. J'ai construit un cours sur la base de films, donc j'ai essayé de construire mon cours sur une base concrète et accessible. » (ACA)
>
> « Oui, une des choses que j'ai mises en place en BLOC1, c'est qu'à chaque séance, il y a la matière du cours, et, comment est-ce que cette séance-là, cette matière-là pourrait se traduire en question d'examen et donc ils ont pour chaque séance des questions. En retravaillant leurs notes, ils peuvent préparer ces questions-là et au moment de l'examen, il n'y a aucune surprise parce que les questions sont piochées parmi ces questions-là. Et par ailleurs, il y a des séances de méthodologie dans le courant du quadrimestre pour savoir comment est-ce qu'on fait pour répondre à ces questions, comment est-ce qu'on fait une problématique, comment est-ce qu'on rédige la réponse à une question dans le cadre de cet examen avec le temps imparti. On fait aussi un examen blanc, donc tout leur donner en main pour que l'examen ne soit pas du stress, de la surprise, mais quelque chose qui se prépare et qui se travaille, qui permet de s'approprier la matière plutôt que juste recracher par cœur, qu'on puisse en retenir quelque chose. » (ACA)
>
> « Dans un de mes cours les étudiants doivent améliorer des notices Wikipédia, si leur travail est bon, il est publié, il passera quelques années sur Internet et il est sur un bon site, donc c'est du coaching éditorial. Je ne sais pas si c'est tellement nouveau sur le plan pédagogique ou plutôt je ne crois pas mais on a simplement eu l'idée, il n'y a personne qui nous a inspirés, et on a travaillé à nouveau à deux avec mon assistante sur comment formater cette nouvelle tâche, ce nouveau type de travail. » (ACA)
>
> « Parmi les dispositifs, il y en a que j'ai tenté, mais en sachant que c'était un peu dingue. Par exemple, le défi de la classe inversée en grand auditoire de première, sur base volontaire, en demandant à une dizaine d'étudiants s'ils étaient partants pour venir travailler avec moi, en amont. Et puis je les ai coachés avec un assistant de mon équipe, à 3 ou 4 reprises. J'ai relu leur préparation et c'est eux qui ont présenté le cours. Alors c'était très chouette comme dispositif avec l'équipe qui s'est présentée, mais que je ne referais pas parce qu'il n'y a rien à faire, en première année, le niveau atteint, même en étant bien coaché, maintenait des zones d'ombre dans la transmission aux autres étudiants et donc l'auditoire était relativement insatisfait de la solution globale, même si ça donnait une bonne synergie. C'est une première tentative que je suis heureuse d'avoir testée mais que je ne referais pas. » (ACA)

Une minorité d'enseignant·es constatent, avec regret, la permanence d'une conception magistro-centrée (Frenay, 2006) de l'enseignement en BLOC1, qu'ils·elles considèrent comme inadaptée à l'hétérogénéité du public étudiant qu'accueille l'université, inadaptation que révéleraient les taux élevés d'abandon et d'échec

en première année. Ils·elles déplorent ainsi le fait que les leçons de l'expérience du confinement et de l'enseignement en distanciel provoquée par la crise du COVID n'aient pas été tirées en matière d'innovation pédagogique, que « *tout ait repris comme avant* », sans volonté de capitaliser sur les acquis en matière d'enseignement numérique dans le double objectif d'améliorer la qualité des apprentissages et de faire un meilleur usage des ressources enseignantes.

« Je suis désolée mais on marche sur la tête, j'adore les collègues, les profs sont des gens intelligents mais c'est tellement "top down", c'est encore un enseignement du siècle dernier. Parce qu'il n'y a pas la formation pédagogique mais surtout parce qu'ils ont peur. Mettre les gens en mouvement, leur demander d'interagir c'est prendre le risque d'avoir des feedbacks sur soi aussi et d'être remis en cause, et ils ne sont pas habitués à ça. Ils ont l'impression que c'est impossible de faire travailler en sous-groupes les 150 personnes devant eux, c'est une question de connaissance pédagogique mais aussi une question de confiance en soi. (...) Je suis persuadée pourtant que c'est le "way forward", qu'on ne pourra plus faire l'économie de ça. Il y a un manque de feedback et de responsabilisation dans l'apprentissage des étudiants et quand je dis responsabilisation je ne pense pas que ce sont les étudiants qui doivent faire plus que ce qu'ils font maintenant, je pense que ce sont les profs qui doivent modifier la manière de faire cours et de faire apprendre. Évidemment ça doit se faire progressivement, parce qu'ils sont tous habitués à faire et à avoir des cours ex cathedra, et c'est difficile de faire participer les gens. » (AC)

« Je me demande si ce n'est pas le modèle du cours magistral qui est questionné, je pense qu'il vient d'une époque où on avait un public beaucoup plus homogène, un public plus blanc, plus lettré. Je ne sais pas si ce modèle fonctionne encore aujourd'hui, j'ai l'impression qu'il laisse beaucoup de gens sur le côté. Je sais que plein de gens tiennent énormément à ce modèle prestigieux du prof orateur qui déverse son savoir et donc qu'on n'arrivera pas à le retirer de la tête des vieux profs. Mais quand je réfléchis à ce que j'ai finalement retenu de mes cours en grands auditoires, je ne suis pas persuadée du système. » (AC)

« Alors je trouve que ce qui est devenu difficile par rapport aux étudiants de jour, en particulier en BLOC1, c'est que j'ai vu monter en puissance un nombre de plus en plus important d'étudiants qui travaillent la journée, qui travaillent éventuellement le soir aussi, et donc qui ne suivent pas l'enseignement, c'est à dire ne viennent pas dans les séances de cours, ne participent pas aux cours. Pour moi, ça change complètement la donne par rapport aux outils qu'on utilise pour garder les étudiants dans le coup, donc, l'enjeu, par exemple, de l'enregistrement vidéo des séances de cours. Alors c'est sûr que ce n'est pas gai de donner cours pour 12 ou 13 étudiants dans l'auditoire, mais pour moi, ce qui doit être la jauge, le baromètre, c'est si on garde le même nombre d'étudiants impliqués qu'auparavant. Si on garde un nombre équivalent d'étudiants qui remettent le travail intermédiaire, puis le travail final, pour moi, c'est réussi. (...) Je pense que les modes d'implication des étudiants qu'on doit utiliser et sur lesquels on peut compter doivent être diversifiés, y compris donc via des modes d'implication qui sont de l'ordre du numérique et du différé dans le temps. C'est très déstabilisant, on n'est pas habitués à ça, on n'est pas formés à ça, surtout moi qui suis en plus d'une autre génération, je regarde extrêmement peu de vidéos, donc ce n'est pas du tout ma culture. » (ACA)

« C'est plus cette année-ci que j'ai l'impression de régresser. Je ne suis pas du tout satisfaite de la manière dont on est repartis, j'ai l'impression d'une parenthèse avec le temps de COVID et qu'on est repartis sur des enseignements inchangés. Je trouve qu'on n'a pas suffisamment capitalisé sur les avancées. » (ACA)

« Pour mes cours, j'ai passé un temps énorme comme tout le monde avec des montages de capsules vidéo. La grande question, c'est maintenant, quoi faire avec ? Est-ce qu'on continue à raconter chaque année ce contenu de la même façon ou est-ce qu'on va essayer de bénéficier de ce contenu de la capsule vidéo pour offrir ça aux étudiants et pour trouver une façon de vraiment travailler sur l'interaction dans les cours magistraux, pour vraiment activer encore plus les étudiants ? » (AC)

« J'ai eu l'occasion d'en discuter un peu avec la titulaire qui est persuadée que l'avenir de l'enseignement ce n'est certainement pas de déverser un savoir sans se préoccuper de ce qui arrive avec ce savoir, mais plus de pouvoir avoir un vrai échange entre étudiants et prof, parce que si les étudiants viennent voir le prof en cours, s'il n'y a pas de plus-value par rapport à la vidéo alors quel est l'intérêt du présentiel ? Je pense que beaucoup d'étudiants se disent cela. » (AC)

« Les étudiants attendent de nous un enseignement qui la plupart du temps se présente sous la forme d'un enseignant qui déverse alors pourquoi ça ne pourrait pas être une vidéo ? Qu'est-ce que ça change pour eux ? Ils sont très peu nombreux à poser des questions pendant le cours, ils envoient des questions après le cours. Les vidéos c'est super chouette comme base d'enseignement, pour débarrasser le temps d'enseignement du prof de ça, parce que ce n'est pas ça enseigner. Enseigner c'est vraiment échanger avec les étudiants pour faire comprendre les choses. C'est pour ça que les classes inversées c'est très chouette mais qu'il faut repenser les programmes parce qu'il faut penser au temps de travail de l'étudiant. Ça ne s'improvise pas, il faut le penser avec beaucoup de rigueur, ça doit être court, complété de supports écrits supplémentaires, des lectures etc... C'est une autre manière de penser l'enseignement qu'on ne peut pas improviser, mais c'est passionnant et c'est ça qui va faire revenir en cours activement les étudiants, parce qu'ils auront bossé avant et pourront échanger avec le prof et le collectif d'étudiant, on apprend collectivement, entre pairs. Donc j'espère qu'on va tirer les leçons de l'enseignement à distance pour changer les choses mais avec qualité, en ayant bien réfléchi, que ce soit quelque chose qui fonctionne, qui a été testé et évalué scientifiquement. » (AC)

« Par suite de l'expérience de l'enseignement en ligne du fait du Covid, la question de la généralisation des vidéos des cours a été un peu discutée au CORA et au Conseil de Fac. La décision qui a été prise c'est de mettre à disposition les vidéos sur Moodle pour les étudiants en HD, même s'il semble que les étudiants le demandent pour tous les cours, ce qui suscite une grosse réticence de la part des enseignants. J'espère qu'on ne va pas y venir, parce que je crois à l'importance de la relation non seulement avec les enseignants mais aussi avec les autres étudiants qui sont dans une situation identique. Je crois que le Covid nous a donné l'opportunité d'expérimenter beaucoup de choses, nous a fait avancer très vite dans ce domaine, on a appris les limites plus rapidement. » (MDL)

« Bien sûr ils disent qu'il ne faut pas baisser le niveau, mais c'est quoi baisser le niveau ? L'excellence a bon dos, qui dit que donner un cours ex cathedra c'est l'excellence ? (...) Ce que je veux dire c'est qu'on n'est pas obligé de baisser le niveau si on enseigne autrement pour faire une meilleure utilisation du temps des profs parce que pour le moment une vidéo pourrait les remplacer. A partir du moment où ce sont des cours ex cathedra qui ne changent pas beaucoup, pourquoi ne pas utiliser des vidéos plus courtes et consacrer les cours à des interactions réelles ? Il y a plein de pays où on fait ça et ça marche, donc il faudrait le faire progressivement et guider les étudiants en 1ère année, par exemple faire des projections vidéo où ils sont ensemble pour la regarder et avoir derrière un truc interactif avec le prof. Alors je précise qu'il y a beaucoup d'étudiants qui ont décroché pendant le Covid et donc qui n'ont pas regardé les vidéos mises à disposition, il faut en tenir compte. Donc une modalité intermédiaire serait qu'ils puissent se retrouver en petits groupes entre eux dans une salle de cours, pour réfléchir ensemble et se poser des questions sur ce qu'ils viennent de visionner. Et aussi tenir compte du fait que quand on enseigne, voir la réaction des étudiants permet de réguler son enseignement, de réguler son débit, de voir si on a dit quelque chose qui n'est pas clair, c'est rassurant et ça permet d'améliorer sa façon d'enseigner. Si je devais enregistrer des vidéos, je le ferais « en live » avec des étudiants. Si les étudiants ont visionné la vidéo du cours et acquièrent ainsi la théorie, si on les fait travailler en sous-groupes, et on leur demande de faire une présentation orale devant le prof qui alors repasse derrière pour souligner les grands concepts qui ont été moins bien compris à partir de ce qu'il a vu dans les présentations. Ça ne prend pas plus de temps au prof, il donne le même temps, parce que si le cours en vidéo est construit par petits modules certains peuvent être modifiés quand c'est nécessaire en fonction de l'évolution de la matière, mais le prof ne doit pas tout refaire chaque année. On pourrait aussi demander aux étudiants d'apprendre et d'étudier une partie de matière et de l'enseigner aux autres, c'est l'idée d'un apprentissage en chaine où chacun apporte sa contribution à la connaissance collective. On perd beaucoup de temps en faisant du descendant, le prof donne le cours top down et puis moi je dois repasser parce qu'ils n'ont pas compris, donc beaucoup de temps passé à refaire la même chose. Si on gardait ce temps là pour faire des exercices après qu'ils aient vu les vidéos, ça prendrait moins de temps et ça serait plus efficace, parce qu'on pourrait voir où ils n'ont pas compris et agir à ce niveau-là. Pour le moment on leur dit les choses, mais si ce n'est pas compris et bien c'est tant pis pour leur gueule, je peux réexpliquer un petit peu quand ils posent des questions en monitorat, mais ce n'est pas la même chose que si le prof réexplique dans le détail, parce que moi j'ai une heure trente et lui en a trois. C'est pour mieux utiliser les ressources humaines. (...) Donc je propose qu'on utilise des vidéos, et qu'on organise pour les étudiants de BLOC1 des projections accompagnées. Donc 3 heures : 1h30 de projection et 1h30 d'interactions Q/R avec les profs et les assistants pour faire des exercices en sous-groupes. Bref faire en sorte que les étudiants comprennent ce qu'il y a derrière les mots, parce qu'ils étudient les mots mais ne voient pas ce qu'il y a derrière, ils ne comprennent pas comment ça se traduit concrètement. Donc ils essaient de retenir des choses qui ne font pas sens pour eux. » (AC)

Si l'innovation pédagogique est jugée nécessaire, quelques répondant·es mettent en garde contre la logique du « *tout ou rien* », que peut par exemple représenter le dispositif de la classe inversée, qui pose non seulement la question du coût en termes de préparation pour l'enseignant·e et pour les étudiant·es mais aussi

celle de l'acculturation progressive à un mode d'enseignement participatif et impliquant radicalement différent du mode transmissif du cours ex cathedra qui semble demeurer la norme dans la plupart des cours de BLOC1 à l'université, nonobstant une série d'aménagements en lien avec les outils numériques.

« Cette année, en présentiel, on est passé en mode d'enseignement de classe inversée, et les TP aussi, ce qui fait qu'il y a plus de TP que ce qui était prévu au départ, ce que j'ai proposé moi-même. Donc deux séances de TP par chapitre de cours. (...) C'est un investissement énorme parce qu'il faut absolument que les étudiants aient préparé, et quand ils arrivent il faut avoir un échange avec eux. L'objectif est qu'ils aient travaillé avant de nous voir et qu'ils se mettent au travail avec nous en séance. Donc qu'ils participent activement. Alors on a eu des retours très positifs d'étudiants sur cette formule de TP mais aussi des retours négatifs, parce que la difficulté c'est le fait qu'on a des étudiants disparates, il y a des étudiants qui sont prêts à être autonomes, pas beaucoup mais il y en a, et qui ont juste besoin d'outils pour se mettre au travail et faire les choses et qui vont anticiper, mais il y en a aussi pas mal qui sont très passifs. » (AC)

« L'innovation pédagogique ça doit être progressif. La classe inversée c'est de la participation à 100% alors que ce à quoi ils sont habitués à l'école et dans les autres cours à l'université c'est entre 0 et 10% de participation. Pour un prof participer c'est poser des questions "est-ce que ceci ou cela ?" et les gens peuvent répondre tout haut dans l'auditoire, ça c'est le summum de la participation au cours. Donc forcément les étudiants qui sont confrontés à cela tout le temps, ne peuvent pas s'en sortir avec la classe inversée. Et puis pour que le prof puisse demander une participation active cela veut dire qu'il doit se coordonner aussi en termes de charge de travail entre les différents cours sinon le risque c'est que cette charge de travail soit trop importante. Donc ce temps de prépa ne doit pas être ajouté aux heures de cours mais devrait comme dans les pays anglo-saxons être considéré comme le cours lui-même. Donc le temps de prépa est compté dans le temps des cours mais pas en plus. Ou alors il faut organiser la prépa pendant le cours, ce qu'on fait au cours c'est préparer la classe inversée de la fois d'après. C'est une question de logique du système. » (AC)

« Il y a parfois des soucis d'ordre organisationnel par exemple on n'avait pas anticipé qu'ils avaient par exemple deux travaux pour d'autres cours la même semaine que celle à laquelle, moi, j'avais prévu de leur faire faire un travail, donc ils me disent à la dernière minute "on a deux travaux en même temps que le vôtre, est-ce qu'on peut repousser les choses ?" (...) En fait, un problème que je rencontre, c'est finalement la confrontation entre les différents types de cours, j'ai beau leur expliciter ma méthode pédagogique, mes dispositifs, il y a une culture avec laquelle ils viennent et donc parfois ce n'est pas simple de parvenir très vite à leur faire comprendre que ce n'est pas possible de ne pas venir à mon cours et de juste passer l'examen, que c'est problématique parce qu'ils rateraient. Il y en a quand même encore un ou deux chaque année qui débarquent à la fin en disant "Désolé, je n'avais pas compris que c'était ça", donc ça ce sont des problèmes que je rencontre encore un peu aujourd'hui, mais de moins en moins. » (ACA)

« Quand on a rebasculé en distanciel l'année dernière, j'ai co-construit tant avec les étudiants en décalé qu'avec les étudiants de jour. J'ai pris les 2 premières heures de cours en distanciel pour savoir quelles étaient leurs attentes, qu'est ce qui les motiverait comme manière de donner cours en distanciel. Et on a vraiment construit un dispositif pédagogique en recréant sur la fin de la troisième heure de cours et en faisant de la théorie avant. Et c'est un processus qui a été évalué au fur et à mesure et ça a vraiment donné des très bons résultats, mais de nouveau avec la limite, que tu n'attrapes dans tes filets que ceux qui, à la limite, ont déjà réussi. Dans le sens où j'ai fonctionné, dans cet intercours virtuel, avec je dirais 70, 80 étudiants, ce qui doit équivaloir à 15% de l'auditoire que j'avais. Et je pouvais déjà te dire à ce moment-là, avec les interactions que j'avais avec eux que ces 15%, je les mènerais à la réussite en juin, ce qui s'est vérifié parce que j'ai checké après, j'avais la liste. C'est toujours, la même chose, c'est ma grande frustration c'est que j'ai l'impression que tous les dispositifs qu'on met en place permettent ça, c'est déjà très bien, mais permettent à ceux qui ont de toute façon réussi, d'augmenter leur niveau, très bien, en revanche on loupe les étudiants qu'on devrait vraiment parvenir à accrocher. » (ACA)

2.3. Responsabilité et modalités de l'évaluation

Comme le souligne Marc Romainville dans un ouvrage consacré à la pratique enseignante en mutation à l'université (Rege Colet et al., 2006), l'évaluation constitue, « *le talon d'Achille de toute pratique pédagogique* ». Il ajoute que ce « *jardin secret de l'exercice du métier d'enseignant-chercheur* » fait désormais l'objet de nombreuses interrogations à la suite du constat qu'elle est « *trop souvent réalisée, à l'université, en l'absence de standardisation et d'explicitation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquels les acquis des étudiants sont appréciés.* » (Romainville, 2006 : 11) Qu'en disent les enseignant·es qui ont répondu à notre enquête ? Pour ce qui concerne la responsabilité de l'évaluation des acquis des étudiant·es, il ressort qu'il s'agit, en règle générale, d'une responsabilité partagée entre le(s) académique(s) titulaire(s) de cours et le ou les assistant-chercheur(s). Mais, comme le signale un·e assistant·e « *le volet évaluation est très à l'échelle du prof, c'est un peu le moment où l'assistant ne perd pas vraiment la main, mais se retrouve sur le siège arrière, la responsabilité finale de l'évaluation est chez le prof* ». Ce que confirme un·e académique.

> « L'évaluation des étudiants pour le cours que j'ai en BLOC1, c'est une responsabilité partagée avec un collègue. (...) On élabore un questionnaire, on le fait circuler auprès des assistants et on remodifie en fonction de leur retour. Sur cette base, la troisième étape c'est l'examen, la quatrième étape, les assistants qui nous aident à la correction corrigent chacun 10 questions, nous les retourne, on fait une première évaluation avec eux du niveau de la correction. Une fois qu'on est au point, on les lance. (...) Une fois qu'on récupère le tout, puisqu'on estime que c'est nous les responsables, donc les assistants n'ont jamais à porter le poids d'une correction qui serait mal faite et donc on fait, des coups de sonde sur une vingtaine de questionnaires pour voir si c'est équilibré ou pas. (...) C'est nous qui mettons la cote finale en repassant en diagonale sur l'ensemble de l'examen. Ce ne sont pas les assistants qui sont responsables de la cote finale, ils ne corrigent jamais tout un examen, ils corrigent des questions qu'on identifie comme les plus faciles parce qu'elles sont fermées ou bien elles sont clairement balisées en termes de réponse. » (ACA)

Concrètement, il apparaît que le travail d'évaluation de l'**assistant-chercheur** d'un TP ou d'un monitorat dans lequel il n'y a pas de travail écrit à corriger va consister en la préparation et à la correction, en tout ou en partie, de l'examen écrit ou de l'examen oral. Il s'agit, comme le soulignent beaucoup de répondant·e·s, d'un travail collégial, la collégialité étant aussi destinée à garantir l'équité.

> « Les titulaires interrogent les étudiants dans un examen oral qu'ils organisent avec la participation des assistants. L'examen s'organise en une heure avec 40 minutes de préparation, ils passent 10 minutes chez l'un et 10 minutes chez l'autre. On les fait passer chez deux personnes pour varier la subjectivité et permettre à l'étudiant d'être plus à l'aise avec un tel ou un tel. (...) Cela dure toute la matinée, et puis l'après-midi on organise une réunion pour parler des étudiants qui sont passés. (...) C'est un bon système on est en collégialité, c'est mieux qu'un écrit qu'on corrige tout seul à la chaîne. » (AC)
>
> « Pour les monitorats il n'y a pas d'évaluation, mais je participe à la correction des examens écrits du cours, et on ne m'a jamais demandé de revenir sur mes notes. Mais ce qu'on fait c'est que les 100 premières copies on les repasse ensemble pour voir si on est sur la même longueur d'onde en termes d'impartialité, on voit si on a noté différemment, et donc on s'ajuste comme ça mutuellement. » (AC)
>
> « C'est moi qui corrige les examens écrits, ce que mes collègues trouvent plutôt anormal, mais moi je suis content d'avoir un prof qui délègue et me fout la paix, donc quand j'ai un examen noté 9 je le montre au prof et lui décide ce qu'il en fait. » (AC)
>
> « A l'examen il y a une partie théorie et une partie exercices. C'est vrai que les exercices sont faits et corrigés par les assistants, et en général ça compte pour 40% ou 50% des points. Donc de fait les assistants interviennent dans l'évaluation mais ça reste sous la hiérarchie ou le contrôle du prof qui dit "voilà dans l'examen je veux qu'il y ait cette partie-là d'exercices et que tu la prépares". Je vais aussi corriger cette partie mais la pondération des points c'est le prof qui décide. Donc la responsabilité finale de l'évaluation est chez le prof. Autant on a beaucoup de marge de manœuvre pour la partie péda dans les TP autant à l'examen le prof est plus stressé et il cadre. » (AC)

Pour les cours de langue assurés par les **maîtres de langue** en BLOC1 la responsabilité de l'évaluation est également partagée collectivement depuis la conception jusqu'à la correction des examens écrits, le nombre élevé d'étudiant·es en BLOC1 rendant impossible d'organiser un examen oral, ce qui est jugé regrettable. Il est suggéré qu'il serait nécessaire d'améliorer le contenu des examens en langues.

> « On prépare les examens tous ensemble, on se répartit les tâches, et quand la prépa est complète, il passe entre les mains de l'équipe et chacun y met son grain de sel. » (MDL)
>
> « Tous les étudiants ont le même examen par niveau de cours. Chaque maître de langue prend un nombre de copies et évalue, mais ce ne sont pas forcément nos étudiants, il y a des copies d'étudiants qu'on ne connaît pas, qu'on n'a pas eu en cours. » (MDL)
>
> « En BLOC1 c'est un examen écrit. Vu le nombre énorme d'étudiants, c'est impossible d'avoir un oral, même si on trouve que ce serait bien de les interroger sur la compétence orale aussi parce qu'il y a des étudiants qui se débrouillent mieux à l'oral qu'à l'écrit, mais ce n'est juste pas faisable pratiquement.» (MDL)
>
> « Les examens sont selon moi mal préparés parce que les maîtres de langue ne sont pas formés pour cela. Je propose qu'on améliore en travaillant collectivement : écrivons ensemble un examen et faisons l'évaluation ensemble. » (MDL)
>
> « Je me dis qu'on va devoir faire mieux. Je trouve que nos examens ne ressemblent pas à grand-chose franchement. Les étudiants sont eux-mêmes étonnés parce que pour l'examen en langue du CE1D en 2ème secondaire, ils doivent pouvoir écrire un texte de 150 mots alors qu'à l'examen ici ils doivent écrire maximum quatre lignes. On leur fait aussi étudier des contenus de texte. (...) Il faudrait plutôt vouloir qu'ils sachent faire quelque chose avec la matière vue, par exemple on leur donne le choix entre trois sujets et ils doivent écrire quelque chose là-dessus, plutôt que d'étudier par cœur le contenu d'un texte. Il y a des étudiants très faibles qui étudient par cœur les textes et qui les reproduisent dans l'examen, pour avoir des points, alors qu'ils sont incapables de dire trois mots en classe ! » (MDL)

Il ressort des entretiens avec les **académiques et les APH** qu'en raison du nombre très élevé d'étudiant·es en BLOC1, le recours à l'examen oral est devenu très compliqué à organiser. Une série d'entre eux·elles ont donc abandonné l'oral au profit de l'examen écrit, ce que certain·es regrettent, d'autre pas. Le format de l'examen écrit est variable, il est parfois préparé par un examen à blanc, il peut aussi être organisé sous forme d'examen à livre ouvert. On note l'insistance sur l'importance de la compréhension de la matière, pour tordre le cou à l'idée, encore très prégnante chez beaucoup d'étudiant·es, qu'à l'université il suffirait d'étudier par cœur pour réussir.

> « On n'a plus le temps de faire des examens oraux, ça me manque terriblement, parce que je trouve que c'est vraiment le meilleur feedback de ton cours. (...) Mais comment veux-tu interroger près de 500 étudiants, c'est une session de 3 semaines ! Alors il y en a qui le font avec les assistants, mais ce n'est pas la même chose, ça me pose un peu un problème, que ça soit un assistant qui n'a pas donné le cours qui interroge sur la matière. » (ACA)
>
> « J'ai fait des examens oraux mais je suis passé à l'écrit en raison du nombre d'étudiants, mais ce n'est pas la seule raison. Je pense aussi que globalement je suis plus objectif comme évaluateur quand j'ai un examen écrit sur lequel je peux revenir, que je peux comparer à d'autres, que je peux comparer avec mon corrigé. A l'examen oral, j'avais des difficultés parfois avec des étudiants qui ne répondent pas aux questions ou des étudiants qui pleuraient. Je trouvais que c'était plus difficile humainement, je préfère l'écrit. » (ACA)
>
> « Donc d'un côté, il y a toujours un examen écrit, avant c'était oral, maintenant plus. L'examen permet de vérifier au niveau des connaissances, au niveau de la compréhension, au niveau des applications, donc les différents aspects. Je demande aussi d'effectuer un travail. Avant, j'utilisais un travail individuel, mais avec le nombre d'étudiants qui a augmenté, on a opté pour un travail de groupe, ce qui pose des problèmes parce qu'il y a des « free riders », des étudiants qui ne font rien. Là je pense que je dois mieux gérer cette dynamique de groupe, que je dois interroger les étudiants là-dessus, si tout s'est bien passé ou pas. » (ACA)

« Au niveau de l'évaluation, il y a des travaux pratiques et il y a aussi des examens avec un minimum de restitution parce que je crois que ça les oblige à être précis et rigoureux dans l'étude, et surtout des questions ouvertes de compréhension, d'application, de réflexion à partir de la matière. Ce que je leur demande, ce que je cherche à évaluer, c'est leur capacité à utiliser la matière dans l'analyse d'une situation qui leur est présentée. J'accorde beaucoup plus d'importance en termes de points à ces questions-là mais je ne néglige pas pour autant les questions de restitution, donc je les oblige aussi à étudier de façon précise la matière. » (APH)

« L'examen à livre ouvert je l'ai systématisé pour tous mes modes d'évaluation qui sont sous forme d'examen, parce que la mémoire n'a en tant que telle, pas de sens et donc restituer par cœur, ça, ce n'est pas l'université. (...) Cela me paraît vraiment très important de bien marquer ce qui est la caractéristique des études universitaires aussi dans nos modes d'évaluation. » (ACA)

« Je fais exprès de faire un examen 360° où je veux tester à la fois leur capacité de connaissance et de reproduction mais aussi leur intelligence d'application et enfin leur réflexion. Il y a trois niveaux dans l'examen, trois aspects. Le premier volet, de la reproduction, c'est pour l'étudiant qui essaye d'être un perroquet. C'est une étude. Il fait le perroquet très bien. Mais ça ne vaut que pour 50% des points ou 60%, ça dépend. Puis il y a l'application. Je prends le problème par le bas et je donne aux étudiants des faits et il doit résoudre le problème. Et là on constate 2 choses, on constate qu'il y a d'abord les perroquets qui sont paumés parce que malheureusement, il ne doit pas reproduire mais commencer à réfléchir et à appliquer. Et puis à l'inverse, on a des étudiants extrêmement brillants qui comprennent tout de suite les bonnes questions à se poser, les réponses potentielles à donner mais ce sont des étudiants qui malheureusement n'ont parfois pas assez étudié mais ils ont l'intelligence pratique et comme ça vaut jusqu'à 30 ou 40% des points, ils peuvent encore réussir. Et puis la troisième dimension inévitable ici, c'est la réflexion. Il y a des valeurs, il y a des systèmes, il y a moyen de réfléchir à des choses qui paraissent justes, injustes, et comment on pourrait les améliorer et donc il y a au moins une question de réflexion. Et là, évidemment, l'étudiant qui fait les trois, il fait 18, il fait 19 sans problème, mais ça permet de fonctionner à différents niveaux d'exigence. Et de ne pas se contenter du simple perroquet reproducteur. » (APH)

En dépit de la quantité de temps que cela représente, une série d'enseignant·es ont fait le choix de maintenir l'examen oral, qui peut être combiné à une épreuve écrite, par souci d'entrer en contact avec l'étudiant·e, et éventuellement de pouvoir le·la « *repêcher* » s'il·elle fait « *fausse route* », ce qui est source de gratification pour l'enseignant·e, mais aussi de malaise lorsque les étudiant·es sont en difficulté et que l'examen se passe mal.

« Je donne des oraux depuis toujours, je n'ai jamais donné mon examen par écrit. Ils tirent au sort un formulaire qui contient une série de questions, j'ai fait mes questionnaires pour que nécessairement ça les balade, pour éviter l'aspect "Oh, mais ce n'est pas de chance. C'est justement çà que je n'ai pas étudié". Ils ont 1/4 d'heure pour préparer. (...) Je fais un examen quand même assez interactif, donc je ne les laisse pas déballer leur réponse pour, à la fin, dire "Ben non tu t'es planté", dès que ça ne va pas j'essaie de les interrompre, de les réorienter, donc ça permet aussi de voir si quand on les aiguille, il se passe quelque chose ou pas. » (ACA)

« A l'examen quand je suis confrontée à un étudiant vraiment cata, et que je sens qu'il y a un gros blocage, alors là je vais prendre le temps de discuter de ce qui ne s'est pas bien passé, de demander comment la personne a étudié, quelle méthode elle a utilisé, de suggérer des trucs qui ont bien fonctionné pour moi quand j'étais étudiante. C'est le privilège de l'examen oral de passer du temps là-dessus si on n'a pas encore explosé notre chrono. Je pense qu'on a tous à cœur de le faire, parce qu'on en a parlé entre collègues, mais le problème c'est que ce n'est pas toujours apprécié par les profs parce qu'ils sont là "faut être réaliste, on ne peut pas faire ça avec tout le monde". » (AC)

« Oui la responsabilité de l'évaluation est cruciale surtout quand on le fait oralement et donc qu'on passe 15, 20 minutes en tête à tête avec l'étudiant. Moi ça m'a énormément marquée comme étudiante donc j'ai envie de pouvoir être une bonne expérience pour les étudiants. (...) Quand j'ai un étudiant qui ne maîtrise pas bien le vocabulaire, ce n'est pas la priorité pour moi, parce que c'est clairement du biais social et du coup j'avoue que c'est un étudiant pour qui je vais avoir la main plus légère en termes de cotation. (...) Donc je pratique de la discrimination positive par rapport aussi au temps d'examen. Évidemment, le prof n'est pas très content, il ne soutient pas ce genre de pratique, il demande "mais où est la limite ?" Et si c'est raté, je prends le temps de faire un petit retour péda pour voir ce qui s'est passé, ce qui n'a pas été. Et s'il y a un plus gros souci alors j'explique la possibilité des aménagements raisonnables, quelle démarche, etc., ou bien j'oriente vers le SOAR. » (AC)

« Au moment de l'examen, il y a des étudiants qui arrivent chez moi, qui finissent par réussir et puis qui fondent en larmes en expliquant que c'est la cinquième fois qu'ils repassent le cours. Je creuse avec eux pour savoir pourquoi, qu'est-ce qui n'a pas fonctionné ? C'est la représentation d'une montagne qu'ils se font et de l'incapacité à l'attaquer, et une représentation de nos attentes et de la posture qu'on peut avoir qui les rend complètement muets et donc là je pense qu'il y a sans doute aussi un travail d'accompagnement à pouvoir faire avec un certain nombre d'étudiants, d'un relais avec un retour qu'on pourrait faire, ce que je fais parfois sur certains examens oraux, accompagné par le SOAR, pour décrypter les blocages psychologiques qui ont pu se faire. Il se peut qu'à un moment, on ait un mot malheureux par rapport à un étudiant et qu'il bloque. (...) Et là je pense que c'est vraiment important de pouvoir offrir aux étudiants un relais sur le côté pour éviter qu'une perte de confiance s'installe. » (ACA)

« L'examen oral qu'on fait en BLOC1 avec ces 800 étudiants, je n'ai évidemment pas vu les 800 mais j'en ai vu presque une centaine. (...) Beaucoup ne le passent pas, mais ceux qui le passent ont clairement un sentiment de proximité avec l'enseignant avec lequel ils ont passé cet examen. On parle de ce qu'ils ont fait, de ce qui manque, c'est du coaching individuel quasiment sur l'examen. Donc ça c'est assez exigeant pour nous, ça nous prive de pas mal de temps pour plein de choses, mais ça nous tient ici collectivement encore à cœur. C'est plus facile de juste donner ces heures de cours, qu'on les donne à 800 ou à 50 ça ne change pas grand-chose, et de ne pas faire passer des examens oraux. Mais nous on le fait parce qu'on sent que ça marche, tu sens un résultat fort dans le chef des étudiants, on arrive à en tirer pas mal vers le haut, soit des très bons qui deviennent excellents, soit des personnes qui ont beaucoup de difficultés mais qui s'en sortent. Et ça, c'est très boostant, c'est très motivant, pour un enseignant, c'est une forte reconnaissance. » (ACA)

La responsabilité de la correction d'un travail écrit remis par les étudiant·es dans le cadre du TP ou du séminaire incombe en règle générale à l'**assistant-chercheur**. Il y a accord pour considérer que la correction des travaux écrits est très coûteuse en temps, ce qui implique de limiter les commentaires de « feed-back ».

« Je m'occupe des travaux et le prof s'occupe des examens. Corriger 150 travaux ça prend trois semaines et corriger les examens ça prend quatre jours ! Pour l'évaluation, c'était très flou, donc j'ai repris une grille que j'avais eue en Master et qui était très bien, donc ça fonctionne comme ça. Je suis étonné du fait que le prof n'avait rien à me proposer, si je n'avais pas eu ce cours là en Master je ne sais pas sur base de quel critère on aurait évalué ! Donc tu te demandes comment ils faisaient avant ! » (AC)

« Pour un cours, ma charge est la correction de travaux, ce qui prend énormément de temps. Je prends très au sérieux ce travail d'évaluation. Quand on me dit "ah fais une lecture rapide, générale", je ne peux pas m'y résoudre parce que c'est tellement important. Il faut vraiment essayer de comprendre ce que les étudiants veulent dire. C'est une lourde responsabilité et je dois dire que je suis vraiment étonnée de constater qu'il n'y a aucune vérification des profs, tout est là ce n'est pas caché, tout a été publié sur Moodle, mais je suis surprise que personne n'ait regardé ce que je fais. » (AC)

« La correction des travaux c'est vraiment très lourd, ils ont chaque fois entre 20 et 40 pages, ce qui est énorme, et en plus dans un français très approximatif qui rend le travail très déprimant et très pénible pour en sortir quelque chose de quand même évaluable. Là je viens de corriger des travaux que je trouvais vraiment mauvais en termes d'expression écrite, je ne comprenais rien, il y a des phrases sans verbe, etc. Donc tu as envie de dire "c'est illisible c'est zéro" mais tu sais très bien que ce n'est pas sur ça que ça va s'améliorer et donc qu'en août tu vas devoir te retaper tout ! Forcément tu commences à chercher des points à droite et à gauche, à sortir ce critère du français en le mettant un peu de côté pour dire "bon OK là il y a quand même quelques éléments d'analyse pertinents qui apparaissent". » (AC)

« Si c'est un très bon travail et que les étudiants ne vont pas consulter la copie, je fais des petits commentaires mais je ne m'étends pas. Si le travail est mauvais là je commente beaucoup. Mais si on se met à écrire beaucoup pour tous les travaux corrigés, on passerait vraiment beaucoup trop de temps pour des travaux que personne ne vient voir. » (AC)

« L'avantage c'est que je dispose d'une grille de type format A4 avec 6 critères, et une pondération genre 0-5, 6-9, 10-13, 13-16, 17-19, 20/20. Et je mets des couleurs donc ça va très vite. (...) Les assistants qui sont dans la logique de tout commenter, alors qu'en fait il y a 30% des étudiants qui consultent les copies, ils mettent beaucoup plus de temps que moi. En termes de charge de travail ça me semble important de penser l'évaluation pour que ce soit efficace, transparent, permettant à l'étudiant de comprendre ses erreurs, et en même temps pour ne pas perdre un temps fou à le faire. » (AC)

« C'est vrai que c'est toujours assez compliqué, même en termes de temps parce que les attentes des profs et de l'institution ne sont pas les mêmes que celles des étudiants. Les étudiants attendent que l'on corrige avec précision leur travail, presque chaque mot, et d'un autre côté on a une injonction à la rapidité dans la correction de la part des profs. (...) J'ai eu un recours d'étudiants disant "madame n'a pas laissé des traces au bic rouge sur une page du travail et pourtant elle a enlevé des points". J'y repense tout le temps quand je corrige, donc je passe plus de temps parce que j'appréhende ce genre de situation. » (AC)

La responsabilité de l'évaluation peut être mal vécue par certains **assistants-chercheurs** alors que d'autres le vivent sans état d'âme particulier car « *cela fait partie du jeu* ». Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer le malaise dans l'évaluation. Il y a, premièrement, le sentiment de ne pas être suffisamment formé à comment évaluer et d'apprendre à le faire sur le tas. Deuxièmement, il y a la question du « quoi évaluer » donc le défaut d'explicitation de la finalité de l'évaluation à l'université. Avec comme conséquence, la crainte de mal faire et de ne pas être équitable.

« Corriger, c'est vraiment une partie de mon métier que je déteste, c'est la pire partie du métier. Chaque année, deux fois par an, quand je dois corriger les travaux, j'ai envie de quitter le métier. Je déteste parce que je vois des gens qui ont fait des efforts mais qui ne sont pas suffisants, donc du coup je les pète quand même. » (AC)

« Je n'ai pas de problème existentiel avec l'évaluation, cela fait partie du jeu ! » (AC)

« J'aime bien l'évaluation, je me sens à l'aise avec ça, je ne me sens pas du tout injuste et je n'ai pas de souci avec la discrimination positive. » (AC)

« Je trouve qu'on pourrait être plus formé à l'évaluation, parce qu'on le fait en apprenant sur le tas, j'applique des conseils que j'avais reçu avant, mais c'est vrai qu'on devrait être plus encadré. » (AC)

« La formation de l'assistant à la méthode d'évaluation serait nécessaire parce que c'est très difficile d'évaluer même avec une grille, on apprend avec l'expérience mais au début c'est très difficile. (...) Ce qui pose la question de la légitimité de l'évaluation: quand j'ai commencé, j'étais à peine plus âgé et expérimenté que les étudiants, quelle légitimité j'avais pour leur donner des notes, décider de leur réussite ou leur échec ? » (AC)

« Il y a clairement un problème de formation à ce niveau-là. D'abord parce qu'on a toujours été évalué comme ça, donc on répète. Et il y aussi le fait qu'on n'en parle pas. Quand je suis arrivée on m'a dit "vous allez devoir corriger ces travaux" mais c'est moi qui ai dû aller vers les collègues pour demander comment ils corrigeaient et s'ils avaient des grilles. On ne m'a jamais dit "tu corriges ça comme ça". Cela fait partie de la liberté d'enseignement, je fais comme je veux. Personne ne s'en occupe sauf quand il y a un problème c'est-à-dire quand il y a un taux d'échec trop élevé. (...) On a tendance à se focaliser seulement sur l'évaluation finale, sur le résultat qui doit avoir l'air plausible. On est tous imprégnés de cette logique-là. » (AC)

« C'est une partie compliquée du travail d'assistant parce qu'on évalue toujours en fonction d'un certain idéal à quoi on veut amener les étudiants et cette question n'est jamais très claire. Est-ce que c'est simplement acquérir un certain nombre de savoirs ou de compétences ou est-ce acquérir un savoir critique ? Je ne sais jamais trop ce que j'évalue, un peu des trois je crois. On ne sait pas à quoi sert l'université et j'ai l'impression qu'on navigue un peu à vue sur la façon dont on évalue. Je n'ai pas l'impression que l'évaluation fasse l'objet d'une réflexion en termes de finalité surtout qu'on est dans une situation en BAC1 de 850 copies à corriger. (...) J'ai aussi un peu de mal avec l'évaluation des travaux parce que j'ai l'impression qu'il y a un peu des préjugés en termes classistes. C'est difficile de se dire "je participe à un certain type de système en dévalorisant une certaine façon d'écrire et de rédiger". C'est très compliqué d'accepter son rôle là-dedans une fois qu'on en a conscience. » (AC)

« Dans la manière d'évaluer, en gros, il y a deux grandes options : soit on a une évaluation stricte et on fait passer peu de monde, soit on élargit un peu les critères et on s'adapte un petit peu au niveau des étudiants. (...) Parce que les étudiants ont pour la plupart un très mauvais niveau en français donc se dire qu'il y a une exigence universitaire mais en même temps ces étudiants ont fait un parcours en 1ère BAC. Donc c'est se demander qui on va envoyer en 2ème BAC, qui va continuer ? C'est le tiraillement entre la production d'une élite intellectuelle et l'accessibilité à tous et à toutes qui est un atout très important de Saint-Louis. Je vois qu'en BAC2, il y a un fameux écrémage qui se fait et ce sont clairement ceux qui viennent des milieux moins favorisés qui sont mis de côté. Tout ça fait que la fonction d'évaluation est vraiment très difficile. » (AC)

Pour atténuer le poids de cette responsabilité, la majorité des **assistants-chercheurs** utilisent une grille pour l'évaluation des travaux écrits, grille élaborée, soit par l'assistant·e en accord avec l'enseignant·e titulaire soit par le collectif d'assistant·es dans le souci d'objectiver la correction et la notation pour éviter le manque d'équité.

« C'est indispensable d'avoir une grille d'évaluation, surtout s'il y a plusieurs assistants, pour l'objectivation et pour montrer leurs erreurs aux étudiants et établir le lien avec la note. Pas juste avoir une note et quelques vagues commentaires dans la copie. Il y a des échanges entre assistants sur l'évaluation, certains s'en préoccupent, d'autres pas du tout je crois. (...) Il n'y a pas de retour des profs sur la note qu'on donne, il n'y a jamais de demande de révision de la copie par le prof. (...) Il y a concentration sur les résultats dans le monde enseignant : c'est la note qui importe (réussite/échec). » (AC)

« Pour l'évaluation des travaux, on a des grilles qui sont très détaillées. Chaque fois que j'ai un cas compliqué je l'expose au prof et on prend la décision ensemble. (...) Le travail de correction prend beaucoup de temps, mais je suis rassurée parce que je sais que je ne fais pas n'importe quoi, que grâce aux grilles l'arbitraire est réduit, je peux justifier la note mise, ce qui est important pour leur apprentissage du métier d'étudiant, mais beaucoup n'en tiennent pas compte ! » (AC)

« La grille d'évaluation en tant qu'outil c'est intéressant. Je m'en suis imposée une pour le séminaire, parce que là c'est moi qui corrige et personne n'a rien à me dire. J'ai créé cette grille sur base de plusieurs grilles transmises par des collègues pour le même cours. Mais la grille n'est pas une solution miracle. Il y a trois façons différentes d'utiliser une grille qui fait qu'on a pas du tout les mêmes résultats. Si je reprends le cas du cours que j'ai évalué en janvier, j'ai opté pour le troisième système, donc j'ai évalué en mode "c'est moitié ou pas", donc comme c'est sur trois, acquis plus que 1,5, pas acquis, moins que 1,5. Mais la prof m'a dit "ah non pour ces catégories là je veux que tu retires un point par faute". C'est un peu compliqué pour moi parce que comme je travaille dans la durée avec les étudiants, j'observe leur évolution, et donc j'ai envie de souligner par des points les étudiants qui se sont bien améliorés, sans que cela veuille dire qu'ils sont capables de faire le travail attendu. » (AC)

Quelques **académiques, APH, maîtres de langue et assistants-chercheurs** insistent sur l'importance de l'évaluation continue et de l'évaluation formative, trop peu utilisée à l'université où l'on a tendance à privilégier l'évaluation certificative centrée sur les notes. Un·e académique qui a opté pour l'innovation pédagogique et mis en place le système de la classe inversée, insiste sur l'importance que revêt l'évaluation continue et impliquante dans ce dispositif innovant.

« Ici on parle tout le temps de points et de tests. Je préfèrerais faire plus d'évaluation continue parce que je suis moins centré sur les points, plus orienté vers l'évaluation continue. » (MDL)

« Pour moi, l'évaluation fait partie du processus, du fait qu'on leur demande de participer très régulièrement et qu'on organise des tests réguliers, ce sont vraiment des étapes. (...) Souvent il m'arrive de leur faire faire des travaux ou des tests où je ne me mets pas de note parce que je veux qu'ils lisent les commentaires sur leur copie, j'estime que c'est plus porteur pour eux, que l'évaluation soit une façon de faire un diagnostic de l'endroit où ils se trouvent à ce moment-là. » (MDL)

« Evaluer c'est plus qu'octroyer une note, c'est sans doute un problème pour des enseignants mais j'ai envie de dire aussi pour les étudiants. Je le constate pour les consultations de copie, c'est l'occasion d'avoir un feedback sur leur travail écrit, mais les étudiants ont fini les examens, donc ceux qui viennent consulter ce sont généralement les étudiants qui ont eu 17, et pas les autres. Donc c'est vrai que l'évaluation est inachevée en quelque sorte faute de feedback réel. » (AC)

« En BLOC1, où il y a de 450 à 500 personnes, c'était un examen écrit, l'assistante et moi on faisait moitié-moitié en termes de correction de copies, mais c'était très frustrant, et elle m'a dit « mais est-ce qu'il n'y a vraiment pas moyen de faire autrement ? » On a essayé plusieurs choses et finalement, on fait une évaluation continue donc ça veut dire trois examens pendant le semestre sur base de la projection d'un petit documentaire de 20 minutes en rapport avec le cours, on pose des questions et c'est à livre ouvert. Ils aiment bien. Si on veut qu'ils décodent l'actualité, le monde autour d'eux, faisons ça pour l'examen plutôt que du par cœur, qui est de moins en moins pertinent. » (ACA)

« C'est depuis quelques années seulement, mais mon exigence de base maintenant, même pour un cours en gros auditoire, c'est que je ne veux pas qu'il y ait 20 points qui soient joués le jour de l'examen écrit de première session, qui est sur 20. Ils ont beaucoup de quiz et c'est 10% des points, ils ont les tests de TP qui ont lieu en cours d'année avec les assistants et c'est 4 points, et le reste c'est à l'examen. À court terme, j'arriverai à ce que 40% des points soient joués avant la fin du cours, pour l'instant je suis à 30%. » (ACA)

« Je pense que c'est intéressant de leur expliciter dès le départ la conception de l'évaluation, de dire il y a mon évaluation, mais aussi l'évaluation par les pairs et donc pour moi, l'aspect impliquant passe par là aussi, donc quelque chose que je mets en place, c'est expliciter ça dès le départ et de favoriser l'accrochage avec des évaluations réparties sur tout le quadrimestre. Favoriser aussi la relation entre moi et eux, mais aussi une forme de contrôle écosystémique, c'est-à-dire d'impliquer à chaque fois du travail par deux, par trois, où il y a quelqu'un qui joue le rôle de rapporteur par écrit dans le document partagé, un qui joue le rôle de rapporteur oralement où je force en fait les échanges entre deux groupes. Donc, ils sont obligés d'être présents. (...) Ils savent que s'ils n'effectuent pas le travail, ça va porter préjudice à un collègue, à un pair, et donc je les force à jouer le jeu aussi pour les collègues. (...) Mon examen, il vaut pour 10 ou 20% des points pour chaque UE parce qu'ils ont des évaluations qui, à chaque fois, tiennent compte de ce qui se passe avant, ce qui leur permet de s'améliorer et on voit une nette amélioration, en fait, entre l'évaluation un et deux et l'évaluation sept et huit. Pour moi les méthodes d'évaluation permettent l'amélioration et s'ils voient qu'ils s'améliorent, ça les motive et, du coup, ils viennent pour avoir les points, ils viennent, ils me disent aussi dans les feedbacks que le fait qu'ils s'améliorent, les pousse à venir. En fait, pour moi, l'examen n'est plus du tout le moment d'une quelconque détection, c'est beaucoup trop tard, donc c'est pour ça que les examens chez moi valent 10 ou 20%, ça fait partie du dispositif d'évaluation, mais c'est l'aboutissement. Ma vision des choses, c'est que tout ce qui se passe avant doit les amener à réussir tout le processus qui est clôturé par l'examen. » (ACA)

3. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES

Depuis une trentaine d'années, la recherche en pédagogie universitaire s'est développée de manière importante en Belgique francophone et néerlandophone, comme dans la plupart des pays européens (De Ketele, 2010, 2014 ; De Ketele et Lebrun, 2019 ; Donnay et Romainville, 1996 ; Romainville, 2000, 2006 ; Romainville et Michaud, 2012) conduisant à l'émergence « *d'un réel mouvement de mutation des pratiques pédagogiques* » (Romainville, 2006 : 8) dans le cadre de l'injonction « *implicite et générale à l'innovation pédagogique* » (Pollet et Romainville, 2022 : 5) et au recours aux outils digitaux et aux ressources numériques, en particulier dans le domaine de l'évaluation des acquis des étudiant·es. L'évolution des pratiques pédagogiques se traduit concrètement par la diffusion du concept d'accompagnement (Paul, 2002, 2007, 2009, 2015) dans le système universitaire, où il fait désormais partie du vocabulaire politico-administratif, comme en atteste la Déclaration de politique communautaire 2019-2024 du gouvernement de la FWB qui, face à un taux d'échec jugé trop important dans l'enseignement supérieur, préconise la création, en complément des dispositifs d'aide à la réussite déjà existants, d'un plan stratégique d'accompagnement devant aboutir à la mise en œuvre d'une approche concertée de l'accompagnement au sein de chaque institution (De Clercq, 2022). L'enquête auprès des enseignant·es en BLOC1 atteste de la diffusion du concept d'accompagnement et de tentatives de l'intégrer dans les activités d'enseignement, éléments susceptibles de jeter les bases d'une réflexion et d'une formalisation d'une « approche concertée » de l'accompagnement dans l'université inclusive que veut devenir l'USLB.

3.1. Conception de l'enseignement en BLOC1 : transmission et accompagnement

L'enquête révèle en effet un net partage entre, d'une part, une moitié d'enseignant·es qui déclarent avoir toujours conçu leur rôle d'enseignant·e principalement comme de la transmission de contenu/matière ainsi que celles et ceux qui disent se tenir à de la transmission moins par choix que par contrainte faute de moyens et de temps pour pouvoir faire de l'accompagnement, et d'autre part, l'autre moitié d'enseignant·es qui envisagent leur enseignement comme « *un mixte des deux* », principalement pour s'adapter aux demandes d'accompagnement, voire même de coaching, des étudiant·es. Quelques **assistants-chercheurs et académiques** déclarent que le mixte des deux logiques penche délibérément du côté de l'accompagnement. On aperçoit toutefois à la lecture des verbatims que les deux notions sont loin d'être univoques et qu'elles recouvrent une nébuleuse d'attitudes et de pratiques qui souvent se recoupent. La transmission ne porte-t-elle que sur la matière du cours ? S'agit-il d'accompagnement du cours magistral sous forme de rappel, de révision ou de répétition, ou bien d'accompagnement des étudiant·es dans leur parcours d'apprentissage sous forme de « feedback » réguliers ? Accompagner est-ce communiquer des informations sur les modalités de l'évaluation, expliciter des consignes et des règles ? Ou l'accompagnement consiste-t-il à se mettre à l'écoute des difficultés, à valoriser les interactions, les échanges, à soutenir la confiance en soi ? Du côté des **assistants-chercheurs et des maîtres de langue**, il apparaît que la pratique de l'accompagnement intervient de façon ponctuelle en complément de la transmission, qui reste centrale, et qu'elle combine un mixte de relationnel et de pédagogique, destiné à mettre en confiance, à manifester attention, écoute et bienveillance et à inciter l'étudiant·e à se prendre en main et à mobiliser son pouvoir d'agir. Mais, comme le soulignent plusieurs assistants-chercheurs, ce changement de posture est une difficulté de l'exercice de leur métier car le temps imparti est limité, le nombre d'étudiant·es est élevé, et ils·elles ne partagent pas les mêmes attentes, n'ont pas les mêmes demandes, ce qui peut engendrer des tensions, voire des conflits. On retrouve une conception de l'accompagnement comme volet relationnel complémentaire au volet transmissif dans les verbatims des **académiques et des APH**. Si le cours magistral reste la forme d'enseignement la plus couramment utilisée en BLOC1, les verbatims indiquent que cet intitulé recouvre une variété de pratiques pédagogiques consistant surtout à veiller à la qualité de la communication par l'explicitation des attentes ainsi qu'au soutien à l'interaction et aux échanges dans les cours et en-dehors des cours. Les qualités qui caractérisent

un·e bon·ne enseignant·e en BLOC1, révèlent aussi le souci, chez une partie des **académiques et APH**, de développer des pratiques pédagogiques visant à communiquer la passion pour la matière, à éveiller la curiosité intellectuelle, à capter et garder l'attention des étudiant·es, tandis qu'une autre partie privilégie plutôt la qualité didactique du cours magistral en insistant sur l'importance de la structuration du cours et de l'explication claire, rigoureuse et systématique, ainsi que sur la qualité des supports de cours. Il apparaît ainsi que, héritiers d'une pédagogie de la transmission, principal modèle de référence de la formation universitaire en Belgique, les enseignant·es exercent pour la plupart leur métier sans formation pédagogique et se transforment en accompagnateurs en prenant appui le plus souvent sur leur expérience et leur bon sens, se montrant concernés par les dimensions motivationnelles et méthodologiques de l'action de l'étudiant·e, ce qui les conduit à se décentrer quelque peu de la préoccupation pour « la qualité de l'enseignement » pour davantage s'intéresser à la « qualité de l'apprentissage », tout en étant réalistes sur le peu de place qu'ils·elles peuvent accorder à l'accompagnement dans un contexte de maintien d'une structuration classique des enseignements universitaires en cours magistraux, TP/TD, séminaires et de conditions matérielles contraignantes (cours en grands auditoires, horaire et programme, personnel enseignant limité).

3.2. Responsabilité et pouvoir d'agir : remédiation, innovation pédagogique, évaluation

Remédiation : Un tiers des **assistants-chercheurs, des maîtres de langue, des académiques et APH** affirment clairement que la remédiation ne fait partie de leur travail et ne relève pas de leur responsabilité. Des dispositifs de remédiation sont prévus par l'institution, charge aux étudiant·es qui en ont besoin d'y recourir. Plus de la moitié des enseignant·es déclarent au contraire que la remédiation doit être une préoccupation de l'enseignant·e et relever de sa responsabilité, donc qu'idéalement cela devrait faire partie de leur métier d'enseignant·e mais qu'en pratique c'est impossible faute de temps, de moyens et de compétences. Il apparaît toutefois que des actions de remédiation peuvent être réalisées lorsque cela concerne l'ensemble du groupe d'étudiant·es. Dans ces conditions, il y a accord des répondant·es pour considérer qu'en cas de constat de lacunes et/ou difficultés importantes chez des étudiant·es, leur rôle consiste à orienter vers les dispositifs de remédiation spécifiques organisés par les facultés et par le SOAR, comme le cours de français ROMA1113, et à inciter les étudiant·es concerné·es à y participer. Mais le non-recours à ces dispositifs de remédiation est élevé, ce que certain·es répondant·es expliquent par des « problèmes organisationnels » (conflit horaire ou horaire tardif) du fait de la non-intégration dans le fonctionnement universitaire, par un « manque d'information sur l'offre » ainsi que « par passivité et manque de prise de conscience », rejoignant ainsi le constat établi à l'issue des focus group thématiques organisés en 2021. Ce qui renvoie à la double question des actions à mettre en place pour renforcer la participation des étudiant·es qui ont besoin de remédiation, en particulier la question délicate de l'obligation, et du type d'acteur dont c'est la charge.

Innovation pédagogique : Le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement supérieur se traduit concrètement par l'invitation faite aux enseignant·es universitaires de mobiliser les savoirs pédagogiques issus de la recherche expérimentale pour se démarquer de la simple transmission ex-cathedra et oser l'innovation pédagogique (De Ketele et Lebrun, 2019) en expérimentant différents modes d'apprentissage, par exemple mettre les étudiants « en situation », leur permettre de s'inter-évaluer, développer des dispositifs de « classes inversées », etc. Qu'en est-il à l'USLB ? Il ressort de l'enquête que près de la moitié des **assistants-chercheurs, maîtres de langue, académiques et APH** n'ont pas cherché à développer de l'innovation pédagogique, dans certains cas, faute d'intérêt, mais surtout faute d'incitant à le faire ainsi que par manque de temps. L'autre moitié des répondant·es a pris des initiatives en ce domaine principalement pour accroître l'interactivité et la participation des étudiant·es, le passage à l'enseignement en ligne lors de la crise du COVID ayant déclenché une dynamique d'usage des outils numériques qui se poursuit, en tant que complément à l'enseignement ex-cathedra. Dans ce contexte, une minorité d'enseignant·es constatent, avec regret, la permanence d'une conception magistro-centrée (Frenay, 2006) de l'enseignement en BLOC1, qu'ils·elles considèrent comme inadaptée à l'hétérogénéité du public étudiant qu'accueille l'uni-

versité, inadaptation que révéleraient les taux élevés d'abandon et d'échec en première année. Ils·elles déplorent ainsi le fait que les leçons de l'expérience du confinement et de l'enseignement en distanciel provoquée par la crise du COVID n'aient pas été tirées en matière d'innovation pédagogique, que « tout ait repris comme avant », sans volonté de capitaliser sur les acquis en matière d'enseignement numérique pour améliorer la qualité des apprentissages et faire un meilleur usage des ressources enseignantes. Toutefois, tout en jugeant l'innovation pédagogique nécessaire, ces mêmes répondant·es mettent en garde contre la logique du « tout ou rien » que peut par exemple représenter le dispositif de la classe inversée, qui pose non seulement la question du coût en termes de préparation pour l'enseignant·e et pour les étudiant·es mais aussi celle de l'acculturation progressive à un mode d'enseignement participatif et impliquant radicalement différent du mode transmissif du cours ex cathedra qui semble demeurer la norme dans la plupart des cours de BLOC1, nonobstant une série d'aménagements en lien avec les outils numériques. C'est encore une fois la question de l'égalité des chances qui est ici posée, soit le risque que seul·es les étudiant·es acculturé·es se saisissent et profitent des dispositifs pédagogiques susceptibles de favoriser l'adhésion, la participation et l'implication, moteurs de la réussite, tandis que les autres n'y participent pas faute d'en comprendre le sens et l'intérêt. On retrouve ici aussi le constat établi lors des focus group thématiques organisés en 2021 de la non-compréhension d'un type de public étudiant de l'importance d'une participation active dans une démarche d'apprentissage, structurée en étapes, par l'enseignant·e, ce qui renvoie encore une fois à l'interrogation sur l'orientation, le choix et les représentations des études universitaires, aux raisons pour lesquelles ces étudiant·es s'inscrivent à l'université, ce qu'ils·elles viennent y chercher.

Evaluation : Comme le souligne Marc Romainville dans un ouvrage consacré à la pratique enseignante en mutation à l'université (Rege Colet et al., 2006), l'évaluation constitue, « *le talon d'Achille de toute pratique pédagogique* ». Il ajoute que ce « *jardin secret de l'exercice du métier d'enseignant-chercheur* » fait désormais l'objet de nombreuses interrogations à la suite du constat qu'elle est « *trop souvent réalisée, à l'université, en l'absence de standardisation et d'explicitation des dispositifs, des procédures, des exigences et des critères sur la base desquels les acquis des étudiants sont appréciés.* » (Romainville, 2006 : 11) Qu'en disent les enseignant·es qui ont répondu à notre enquête ? Pour ce qui concerne la responsabilité de l'évaluation des acquis des étudiant·es, il ressort qu'il s'agit, en règle générale, d'une responsabilité partagée entre le(s) académique(s) titulaire(s) de cours et le ou les assistant-chercheur(s). Mais, comme le signale un·e assistant·e « *le volet évaluation est très à l'échelle du prof, c'est un peu le moment où l'assistant ne perd pas vraiment la main, mais se retrouve sur le siège arrière, la responsabilité finale de l'évaluation est chez le prof* ». Concrètement, la préparation et la correction de l'examen écrit ou de l'examen oral relève d'un travail collégial, la collégialité étant destinée à garantir l'équité. Quant à la responsabilité de l'évaluation d'un travail écrit remis par les étudiant·es dans le cadre du TP ou du séminaire, une tâche jugée très chronophage, elle incombe aux assistant-chercheurs. Cette responsabilité peut être mal vécue par certains **assistants-chercheurs** alors que d'autres le vivent sans état d'âme particulier car « *cela fait partie du jeu* ». Plusieurs raisons sont invoquées pour expliquer le malaise dans l'évaluation. Il y a, premièrement, le sentiment de ne pas être suffisamment formé à comment évaluer et d'apprendre à le faire sur le tas. Deuxièmement, il y a la question du « quoi évaluer » donc le défaut d'explicitation de la finalité de l'évaluation à l'université. Avec comme conséquence, la crainte de mal faire et de ne pas être équitable. Pour atténuer le poids de cette responsabilité, la majorité des assistants-chercheurs utilisent une grille pour l'évaluation des travaux écrits, grille élaborée, soit par l'assistant·e en accord avec l'enseignant·e titulaire soit par le collectif d'assistant·es dans le souci d'objectiver la correction et la notation pour éviter la partialité. Pour les cours de langue assurés par les **maîtres de langue** en BLOC1 la responsabilité de l'évaluation est également partagée collectivement depuis la conception jusqu'à la correction des examens écrits, le nombre élevé d'étudiant·es en BLOC1 rendant impossible d'organiser un examen oral, ce qui est jugé regrettable. Il est suggéré qu'il serait nécessaire d'améliorer le contenu des examens en langues. Il ressort des entretiens avec les **académiques et les APH** qu'en raison du nombre très élevé d'étudiant·es en BLOC1, le recours à l'examen oral est devenu très compliqué à organiser. Une série d'entre eux·elles ont donc abandonné l'oral au profit de l'écrit, ce que certain·es regrettent, d'autre pas. Le format de l'examen écrit est variable, il est parfois préparé par un examen à

blanc, il peut aussi être organisé sous forme d'examen à livre ouvert. Concernant l'objet de l'évaluation, on note l'insistance sur l'importance de la compréhension de la matière, pour tordre le cou à l'idée, encore très prégnante chez beaucoup d'étudiant·es, qu'à l'université il suffirait d'étudier par cœur pour réussir. En dépit de la quantité de temps que cela représente, une série d'enseignant·es ont fait le choix de maintenir l'examen oral, qui peut être combiné à une épreuve écrite, par souci d'entrer en contact avec l'étudiant·e, et éventuellement de pouvoir le·la « repêcher » s'il·elle fait « fausse route », ce qui est source de gratification pour l'enseignant·e, mais aussi de malaise lorsque les étudiant·es sont en difficulté et que l'examen se passe mal. Quelques **académiques, APH, maîtres de langue et assistants-chercheurs** insistent sur l'importance de l'évaluation continue et de l'évaluation formative, jugée trop rare à l'université où l'on a tendance à privilégier l'évaluation certificative centrée sur les notes. Un·e académique qui a opté pour l'innovation pédagogique et mis en place le système de la classe inversée insiste sur l'importance que revêt l'évaluation continue et impliquante dans ce dispositif innovant qui relativise fortement le poids de la note obtenue à l'examen final.

3.3. Perspectives pratiques

Visée et objet de l'accompagnement à la réussite

Comme le souligne De Clercq (2022), si chaque institution d'enseignement supérieur est tenue d'élaborer et mettre en œuvre une approche concertée de l'accompagnement à la réussite, ne convient-il pas, au préalable, de s'accorder sur ce que l'on entend par réussite et par échec ? Autrement dit, d'interroger la dimension strictement administrative de la réussite et de l'échec permettant d'envisager que celle-ci comporte une forte dimension qualitative et subjective, les voies de la réussite pouvant, dans l'expérience étudiante, s'avérer multiples (De Clercq et al, 2014). Ainsi, par exemple, la réduction à un échec d'une réorientation à la fin d'une première année d'études universitaires vers une formation professionnalisante en HE et l'obtention d'un diplôme, loin d'être vécue comme un échec peut relever au contraire d'une stratégie délibérée d'étudiant·es qui envisagent cette année de transition universitaire comme une année de formation complémentaire à celle acquise en secondaire et préparatoire à la réussite dans le supérieur (Paivandi, 2016 ; Annoot, 2019). De même, un redoublement n'est pas forcément synonyme d'échec pour des étudiant·es qui, du fait de leur éloignement de la culture universitaire, ont besoin de plus de temps pour opérer la transition entre enseignement secondaire et universitaire, s'intégrer et s'affilier et devenir acteur·trices autonomes de leurs apprentissages. Idem pour un·e étudiant·e qui finance ses études dans le cadre d'un emploi salarié et qui atteint l'objectif, qu'il·elle s'est fixé·e au départ, de faire et réussir sa première année d'études en deux ans. La récente réforme du décret Paysage qui fixe l'acquisition en deux ans des 60 ECTS indispensables à la réussite en BLOC1 pour la poursuite du parcours n'ouvre-t-elle pas la voie à une conception plus compréhensive de l'expérience étudiante qui induit une conception de l'accompagnement à la réussite moins comme un dispositif technique et normatif que comme la mise en place d'un processus fondé sur « *un triptyque 'personne-ressource – relation (tendanciellement) symétrique – co-construction'* » (Paivandi, 2016 : 100) ?

L'accompagnement comme nouvel agir professionnel

Accompagner, au sens strictement sémantique signifie en effet, selon Paul, « *se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui : à son rythme, à sa mesure, à sa portée* » (Paul, 2009 : 5), étant entendu que ce vers où il s'agit d'aller avec la personne accompagnée c'est « *vers elle-même : vers le lieu de sa propre puissance d'où toute efficience sur sa vie découle, puisque c'est de cette intégrité réamorcée que la suite (choix, décisions, actions) est initiée et que s'élabore ce tissu relationnel dans lequel elle prend place et sens.* » (Paul, 2009 : 5) Dans cette optique, l'idée de cheminement prévaut sur celle de but à atteindre. Plutôt que d'apporter des réponses ou trouver des solutions, il s'agit d'accompagner la personne à se questionner afin de construire le problème, la focalisation sur le problème de l'étudiant·e soulignant qu'il s'agit d'un accompagnement dans la situation existentielle présente, donc avec une perspective pragmatique où ce qui compte, et sans doute aussi ce qui conte, c'est le développement de compétences et l'acquisition de nouvelles attitudes cognitives telles que la réflexivité et la problématisation. (Paul, 2009) Envisagé en ce

sens, l'accompagnement en BLOC1 vise à faire évoluer le paysage pédagogique en accordant de l'importance à l'apprentissage, à la socialisation et à l'autonomie de l'étudiant·e. Il s'agit d'un nouveau paradigme qui implique tant l'étudiant·e que l'enseignant·e, l'adhésion des « deux partenaires » à ce nouveau modèle étant un enjeu crucial car ils sont invités à revoir leurs rôles habituels et à participer à la mise en place d'un nouveau contrat pédagogique. L'expérience d'accompagnement acquise depuis plusieurs années par les conseillères pédagogiques du SOAR dans le cadre d'entretiens individuels, à la demande, atteste de la difficulté d'amener les étudiant·es à entrer dans cette démarche de réflexivité et de problématisation, de ne pas attendre qu'une « solution miracle » leur soit fournie pendant l'entretien mais de se mettre en mouvement pour trouver (en) eux et en elles-mêmes les ressources qui vont leur permettre d'avancer. Cette difficulté éprouvée par des conseillères pédagogiques, formées à la pédagogie, expérimentées, et bénéficiaires d'une formation continuée en « coaching », laisse entrevoir le défi que représente l'intégration de l'accompagnement aux activités d'enseignement des assistants-chercheurs, des académiques et des APH. L'accompagnement tend à introduire un changement radical du rôle de l'enseignant·e, qui passe d'une position d'« *expert·e* » à celle de « *personne-ressource* » invité·e à adopter une posture qui implique « *une mise sous le boisseau de ses expertises pour une posture en retrait, en veille, en retenue.* » (Paul, 2007 : 256) L'accompagnateur peut ainsi soit partir du « *déjà là chez l'accompagné·e* », c'est-à-dire des difficultés ou lacunes académiques observées qui nécessitent des remises à niveau de sorte que l'accompagnement relève de la logique de remédiation/renforcement, soit partir « *des ressources non exploitées et non reconnues par l'accompagné·e* » que l'accompagnateur aide à dévoiler et à faire reconnaître, l'accompagnement participant alors « *à la construction identitaire de l'étudiant en articulant un ensemble de problèmes vécus et en dévoilant un potentiel non identifié ou reconnu au départ par l'accompagné.* » (De Ketele, 2014 :79) Il est manifeste qu'il s'agit, comme le soulignent Cosnefroy et Annoot (2014) d'un tournant pédagogique important pour les enseignants-chercheurs qui s'impliquent dans cette démarche et qui sont amenés à s'éloigner des rives familières de l'enseignement magistral pour expérimenter d'autres formes d'agir professionnel. Il s'agit tout autant d'une rupture dans la culture pédagogique de l'université ce qui implique de s'interroger sur la façon dont l'institution envisage de faire face à la tension engendrée, chez les enseignants-chercheurs, entre une pédagogie centrée sur l'apprentissage de l'étudiant·e et celle davantage focalisée sur la transmission de savoir, cette dernière conception demeurant dominante, comme le révèle l'enquête, malgré l'existence de pratiques innovantes développées par quelques enseignant·es. Ce qui souligne l'enjeu crucial de l'adhésion des acteurs concernés à la philosophie de la démarche d'intégration de l'accompagnement dans les cours et dans les programmes, faisant de l'accompagnement une responsabilité collective et partagée. (De Clercq, 2022) Dans l'état actuel des ressources enseignantes, il semble plus raisonnable d'envisager que le SOAR et la CAP mobilisent leur expertise pédagogique respective pour former à l'accompagnement quelques assistants-chercheurs dans chaque faculté ce qui permettrait une meilleure intégration dans les activités d'enseignement des actions de remédiation/renforcement auprès des étudiant·es qui en ont besoin, réglant ainsi l'épineux problème de l'identification du public concerné et de la non-participation aux activités de remédiation existantes. Ce nouveau dispositif serait développé en parallèle des diverses actions d'accompagnement, individuel ou collectif, mises en œuvre par le SOAR dont les moyens devraient être renforcés, en particulier les moyens alloués à la formation et à l'encadrement des étudiants-assistants (buddies).

<u>Réflexion sur la place réservée à l'écrit dans la formation universitaire</u>

Dans la deuxième partie du présent rapport consacrée au public étudiant, il y a unanimité des assistant·es, maîtres de langue, académiques et APH pour constater d'importantes lacunes en matière de maîtrise de la langue française, principalement du français écrit, et dans une moindre mesure du français oral. Le diagnostic étant celui d'un problème général d'appauvrissement de la langue française tant au niveau du lexique, que de la grammaire et de l'orthographe, les lacunes en matière de maîtrise du français se manifestant, comme le soulignent les enseignant·es chargé·es de la correction des travaux et des examens écrits, dans la formulation des idées, la construction d'un raisonnement intellectuel et la capacité d'abstraction. Sans surprise c'est principalement dans le domaine du français écrit que des actions de remédiation/renforcement sont jugées indispensables pour assurer la réussite en BLOC1 étant donné

l'importance réservée à l'écrit dans l'évaluation des acquis. Le décalage entre les attentes en matière d'écrit dans l'enseignement universitaire et la capacité des étudiant·es à les satisfaire incite à la poursuite de la réflexion initiée par la CAP en matière de littéracie universitaire. Convient-il d'interroger le lien entre la réussite académique et la maîtrise de l'écrit en tant que compétence transversale ? Quelles sont les conceptions des enseignant·es en matière d'écrits universitaires (types d'écrits, types de filières) qui déterminent les pratiques d'accompagnement et d'évaluation ?

PARTIE 4 REPRÉSENTATIONS ET RÉALITÉ DES MÉTIERS D'ENSEIGNANT·E EN BLOC1

Cette quatrième partie consacrée aux représentations et à la réalité de l'exercice des métiers d'enseignant·e en BLOC1 est scindée en trois sections.

- Dans la première section, après avoir envisagé les représentations du métier d'assistant-chercheur chez les académiques, nous examinons comment les assistants-chercheurs concilient les différentes facettes de leur métier et s'ils·elles l'envisagent comme un « vrai métier », pour conclure par leurs besoins en termes de soutien pédagogique et de formation en cours de carrière ainsi que par leur position en matière de formalisation d'une formation pédagogique pour l'exercice du métier d'enseignant·e universitaire.
- Dans la deuxième section, nous envisageons la conciliation des différentes facettes du métier de maître de langue, leurs besoins en termes de soutien pédagogique et de formation en cours de carrière ainsi que leur position en matière de formalisation d'une formation pédagogique pour l'exercice du métier d'enseignant·e universitaire.
- Dans la troisième section, après avoir envisagé les représentations du métier d'académique chez les assistants-chercheurs, nous examinons comment les académiques et APH concilient les différentes facettes de leur métier pour conclure par leurs besoins en termes de soutien pédagogique et de formation en cours de carrière ainsi que par leur position en matière de formalisation d'une formation pédagogique pour l'exercice du métier d'enseignant·e universitaire.

1. LE MÉTIER D'ASSISTANT-CHERCHEUR

1.1. Comment les assistants-chercheurs se sentent·ils·elles perçu·es par les académiques ?

Les conditions d'entrée dans le métier d'assistant-chercheur, marquées par un accompagnement/encadrement limité de la part des enseignant·es titulaires, peuvent surprendre voire déconcerter, comme on a pu le lire dans la première partie du présent rapport, mais sans entraîner le sentiment d'être « *la secrétaire* » ou « *la petite main* ». La liberté octroyée par les professeur·es est interprétée comme un signe de confiance, une marque de reconnaissance, dans un contexte de surcharge des un·es comme des autres.

> « Je n'ai jamais eu de problème avec les profs, je ne me suis jamais sentie enfermée dans le cliché de l'assistante qui sert le prof. » (AC)
>
> « Je pense que les profs ont une image plutôt positive des assistants. J'ai toujours trouvé qu'on était assez valorisé quand même, que les profs accordaient de l'importance à la partie TP mais après sans y consacrer un temps incroyable non plus, ils font un peu leur vie de leur côté et nous la nôtre, il n'y a pas une interaction folle. » (AC)
>
> « Les profs sont attentifs à ce qui se passe pour nous et veulent nous aider. Ils sont conscients qu'on n'est pas toujours dans des conditions optimales pour bien travailler mais eux-mêmes sont souvent à bout, proches du burn-out. (...) Plein de profs sont prêts à changer plein de choses mais ils n'ont juste ni le temps ni les moyens. » (AC)

Il peut toutefois y avoir quelques « abus » attribués au « cadre flou » des assignations et du rôle et à l'imprécision de l'intitulé « assistant », dont on ne sait pas au juste qui sont les bénéficiaires de « l'assistance » : les profs, les étudiants, les deux à la fois ?

> « Le flou de nos assignations fait qu'on se permet de nous demander de faire des trucs qui sont un peu limite. Du travail administratif, des corrections d'examens. Bien sûr que je dois corriger les examens du prof, je ne sais même pas si c'est mon job ou pas, vu que c'est écrit nulle part. Je corrige une partie des examens et ça à l'air tout à fait normal, cela fait partie du flou artistique de nos assignations. (...) Je me suis parfois retrouvée à faire des trucs et après des collègues me disent « mais enfin ce n'est pas du tout ton rôle », par exemple, surveiller des examens sans que le prof ne soit là. Je n'ai pas envie de donner du temps à comprendre comment ça marche parce que je dois donner du temps à faire en sorte que ça marche. Cela résume une partie de ce qu'est un assistant. » (AC)
>
> « C'est vrai que ce n'est pas clair qui on est.C'est quoi notre rôle ? De qui on est assistant ? On assiste qui ? Il y a vraiment beaucoup de choses à éclaircir. » (AC)
>
> « Les profs sont vraiment contents qu'on soit là, ils nous respectent, mais ils ont aussi un peu tendance à se dire "ah les assistants sont jeunes, plein d'énergie, ils peuvent le faire". Ils ont vite tendance à se reposer sur nous pour faire des tas d'activités extra enseignement. (...) Et il y a des profs du style c'est MON assistante. J'ai des collègues qui doivent faire les photocopies parce que le prof n'a pas le temps. (...) Une prof demande de charger toutes ses publications sur Dial, de faire les bibliographies de ses cours théoriques. » (AC)

1.2. Conciliation des différentes facettes du métier d'assistant-chercheur

La grande majorité des **assistants-chercheurs** ne mentionne que deux facettes dans l'exercice du métier : l'enseignement et la recherche. Du fait de l'hétérogénéité des situations en termes de charge et de conditions de travail, la conciliation de ces deux facettes se pose de manière très différente. Il y a d'un côté celui·celle qui, dans le cadre d'une charge à temps plein, concilie sans difficulté enseignement et recherche doctorale et de l'autre côté celui·celle, qui dans le cadre d'une charge à 60%, est complètement submergé·e par les nombreuses activités d'enseignement sans pouvoir consacrer du temps et de l'attention à la thèse «*qui n'avance pas* ».

> « Moi ça va, je ne me sens pas surchargé mais je sais que des collègues se sentent surchargés. Honnêtement moi l'enseignement ne m'a jamais pris un vrai mi-temps, pourtant je le fais bien je pense. Je fais mon job, je le fais bien, c'est tout, je n'y consacre pas ma vie non plus. Je suis assez content de l'équilibre. » (AC)
>
> « Faire une thèse et donner cours avec une charge à 60% ce n'est pas faisable. Normalement, 60% c'est trois jours de travail donc 24 heures semaines, or à Saint-Louis je donne sept ou huit cours différents (...) Donc beaucoup de cours dans un 60% alors que la moitié de ce 60% devrait être consacré à la thèse, ce qui n'est évidemment pas du tout la réalité. Forcément, le doctorat ça n'avance pas. (...) Ce serait chouette d'avoir un temps plein. Déjà on nous donne un mi-temps qui n'est pas un mi-temps, et on donne plein de cours différents, donner huit cours différents ce n'est pas du tout la même chose que donner le même cours huit fois, je crois que ce n'est pas clair pour tout le monde là-haut. » (AC)
>
> « Donc pour la thèse, je travaille gratuitement, et en fait j'essaie d'obtenir une bourse pour la financer. L'an dernier quand j'ai commencé, on était en distanciel, donc tout mon 50% a été consacré à ma charge d'assistant. Cette année c'est un peu plus light, j'ai mieux réussi à combiner. Le but c'est de décrocher une bourse pour faire la thèse. » (AC)

Entre ces deux extrêmes, il y a tous·tes les autres qui cherchent tant bien que mal à concilier enseignement et recherche. Il est intéressant de constater la récurrence de la formule « en théorie et en pratique » dans les verbatims, qu'il s'agisse d'un mandat exercé à temps plein ou à temps partiel, qu'il y ait ou non un travail de thèse en cours. Soit, une façon de signifier que le schéma officiel « moitié/moitié » est fictif et que le

travail de recherche s'effectue en partie « *à titre gratuit* ».

> « Ma charge s'articule autour de deux volets, l'enseignement et la recherche. Au niveau de la recherche j'emploie mon temps à la rédaction d'articles ou à l'organisation de colloques, conférences. En théorie, ces deux facettes occupent normalement chacune 50% de mon temps, mais ça c'est en théorie. En pratique cela dépend des périodes, parce que les périodes avant et pendant les examens, je suis plus centrée sur l'enseignement tandis que les vacances d'été me laissent plus de temps pour la recherche. » (AC)
>
> « Donc ma charge est de 20%, mais ça c'est théorique, parce que je pense que je suis très souvent à Saint-Louis. (...) Après je me rends très, très, disponible. Les 20% c'est parce qu'il faut bien un rattachement chiffré en % mais je ne sais pas si c'est réel. (...) Mon activité de recherche c'est en principe inclus dans les 20%, mais j'en fais beaucoup plus qui n'est pas incluse dans ces 20%, c'est donc à titre gratuit. C'est ma passion, donc je ne peux pas m'empêcher d'en faire. » (AC)
>
> « Je trouve que cela se combine mal, parce que j'ai tout de suite trouvé du sens dans le métier d'enseignant mais ça a pris beaucoup de place par rapport au volet recherche, et je ne m'en suis pas vraiment rendu compte. (...) Je pense qu'il n'y a pas forcément le temps pour faire un mi-temps de l'un et un mi-temps de l'autre dans ce qui nous est alloué. » (AC)
>
> « Je concilie comme je peux, mais ce n'est pas facile de concilier les deux et il faut parfois jouer des coudes pour ne pas se faire avoir. Il y a la question du calcul des charges qui est énigmatique : j'ai des cours qui valaient 30 heures et sont passés à 25 heures sans explication concrète alors que le travail en soi n'a pas du tout changé. Ces calculs de charge sont absurdes, c'est différent d'une fac à l'autre d'abord, et ensuite il y a des calculs qui ont été faits avant et qui ne correspondent plus à la réalité des choses. » (AC)

Certain·es déclarent privilégier l'enseignement par goût et assument les conséquences éventuellement négatives sur la recherche. D'autres, au contraire, espèrent pouvoir décrocher une bourse pour financer leur doctorat afin de mettre un terme à la charge d'enseignement.

> « Je constate que les collègues beaucoup plus jeunes que moi sont très bienveillants, motivés et intéressés par les questions pédagogiques et pour tous l'enseignement est très important et passe quasi avant la recherche. Si je dois choisir entre bien préparer mon monitorat en y mettant le temps et écrire un article, je choisis l'enseignement, et j'ai l'impression que c'est pareil pour mes collègues. » (AC)
>
> « La recherche pour moi, c'est bien que ce soit là mais je fais le métier d'assistant avant tout pour l'enseignement, ce qui je crois est plutôt rare. La recherche n'est vraiment pas la priorité. » (AC)
>
> « C'est une grosse charge d'assistant, j'ai à peine le temps de travailler sur ma recherche. (...) Je n'ai pas eu le temps d'avancer, je n'ai fait qu'enseigner. (...) J'ai envie de demander une bourse, quand je serai apte pour en demander une, pour réduire la période de doctorat à quatre ans, pas parce que je veux me débarrasser de l'enseignement en tant que tel, c'est juste que je n'ai pas envie de trop traîner pour faire un doctorat. » (AC)

En début de mandat, la conciliation enseignement-recherche se révèle difficile, l'enseignement exigeant beaucoup de temps. En principe, les années suivantes, du temps doit pouvoir se libérer pour la recherche et permettre un équilibre entre les deux activités, pour autant qu'on veille à bien s'organiser et même, disent certain·e·s, qu'on limite son engagement dans l'enseignement en prenant un peu de distance par rapport à cette mission et en limitant ses activités de service à l'institution et à la société pour lesquelles il y a beaucoup de sollicitations. Quelques assistants-chercheurs ont souligné l'impact négatif de la pandémie de Covid sur l'équilibre enseignement-recherche, au détriment de la recherche doctorale.

« Ce n'est pas facile du tout à concilier. Je suis au début du parcours donc c'est plus dur à concilier parce qu'il y a un coût d'entrée dans le métier d'assistant pour les TP. En principe, c'est un rapport 50-50 mais au début c'est un rapport 75-25 en faveur de l'assistanat. (...) Je sais qu'il y a des assistants qui n'ont pas de mal à donner des moins bons TP, mais moi je suis un peu maniaque pour ça, j'ai un peu tendance à beaucoup travailler pour les TP, du coup au détriment de la recherche. » (AC)

« En fin de parcours d'assistant, et parfois plus tôt, beaucoup d'assistants finissent par se refermer sur leurs petites tâches de recherche et d'enseignement justement parce que c'est la seule manière d'arriver à une charge de travail raisonnable. Si tu mets trop de charges de service à l'institution et de service à la société dans ton agenda alors tu es constamment dans du 120, 130%. Au bout d'un moment tu fais le constat que si tu veux avoir un meilleur équilibre de vie c'est mieux de jouer le jeu de faire semblant de ne plus rien voir. Moi-même je suis en train de prendre cette direction pour la fin de la thèse. » (AC)

« Cela se passe très mal. Ces deux années d'enseignement en distanciel ont été terribles. J'en ai parlé à ma titulaire, je lui ai dit "j'ai tout refait, tous les TP ont été retravaillés, donc j'ose espérer que maintenant c'est fini". Maintenant il faut que je me consacre à la recherche. » (AC)

1.3. Assistant-chercheur : un « vrai » métier ?

A la fin de l'entretien avec les assistants-chercheurs, a été posée la question de savoir s'ils·elles percevaient l'assistanat comme un « vrai » métier. Et si oui, comment ce métier s'apprend-il ? A l'exception d'un·e répondant·e, qui estime qu'il ne s'agit pas d'un métier du fait du caractère temporaire limité à six ans et de la pression pour la réalisation de la thèse au détriment de l'enseignement, la majorité n'a aucun doute sur le fait qu'assistant-chercheur est un « vrai métier ». Il y a accord des assistants-chercheurs pour considérer que « *c'est un métier difficile à formaliser* », « *qui s'apprend sur le tas* », par mimétisme, et en bricolant beaucoup.

« Bien sûr que c'est un métier. Il y a beaucoup de gens qui me disent "ah tu es toujours à l'université, tu es toujours étudiant". Je dis « ah non c'est mon métier assistant ». D'ailleurs à l'époque c'était mon métier de rêve, parce que je savais que c'était bien payé et parce que c'est de l'enseignement et de la recherche donc c'est un métier très varié. C'est clairement un métier, pas du tout le même métier que prof d'université, la spécificité du métier d'assistant c'est le rapport aux étudiants. » (AC)

« Je pense que c'est un vrai métier assistant-chercheur, les deux font le métier. Ce qui fait que je peux donner les TP et cours que je fais c'est que je suis chercheur sur le côté, que je peux leur dire dans ma recherche cette problématique de réflexivité voilà comment ça se concrétise. Donc les deux vont ensemble et forment le métier. » (AC)

« Il n'y a pas de doute pour moi que c'est un métier d'être assistant. (...) J'en ai fait mon nouveau métier, après avoir été avocate et je n'ai pas envie de le quitter. (...) Je me sens comme si j'étais enseignante, d'ailleurs c'est ce que je dis "je suis enseignante".(...) Je me rends compte que je commence à être une ancienne et j'entends des remarques du type "ah toi tu es toujours en séminaire en BAC1, c'est dur !" Il y a comme une gradation hiérarchique dans les charges d'assistant, un séminaire de BAC3 est considéré comme plus prestigieux qu'un séminaire de BAC1, et celui-là on va le donner à un jeune inexpérimenté. » (AC)

« Je trouve qu'on bricole, on a aucune idée de ce qu'on fait. (...) On fait en regardant ce que les autres font, ce que les profs font, même si ce qu'ils font n'est pas bon. On imite en permanence quelques chose dont personne ne sait si c'est bon ou pas. Ce qui est bizarre. (...) On est là, contents de faire le métier, enfin pour la plupart, mais on bricole, on fait juste du bricolage il n'y a aucune méthodologie derrière et c'est très bizarre pour une université ! » (AC)

« Effectivement, je l'ai appris sur le tas, en fonction des questions que les étudiants posent, de la façon dont ils comprennent ce que je dis. Je ne sais pas si c'est la meilleure façon de faire mais en tout cas je m'adapte. Cela fait un peu bricolage, c'est un peu artisanal, et c'est cela qui est difficile, c'est du bricolage en fonction de ce que je ressens par rapport aux étudiants. » (AC)

« Complètement d'accord avec l'idée que c'est un métier qu'on bricole sur le tas, parce qu'en fait on part des exercices qu'on a et la première année tu vas faire exactement ce qu'ils ont fait l'année précédente parce que c'est comme ça que tu apprends. » (AC)

Le sentiment de « bricolage » est renforcé pour certain·es répondant·es par le manque d'informations en termes organisationnels et de soutien administratif pour l'accès aux services, aux outils informatiques et autres mis à disposition des assistant·es débutant·es. La journée d'accueil organisée en début d'année académique et le renvoi à un vade-mecum disponible sur l'intranet ne semblent pas suffire, ce qui oblige à beaucoup solliciter les collègues si l'on a la chance d'en avoir, ce qui n'est pas toujours le cas.

« Je voudrais insister sur le fait que les assistants sont très mal informés et soutenus sur le plan administratif. Quand on formule une demande, tout prend beaucoup de temps, tout est lent, personne ne semble vouloir se préoccuper. » (AC)

« Il y a beaucoup de petites choses dont on a l'impression qu'elles sont logiques, mais pour quelqu'un de nouveau ça ne va pas de soi du tout. Par exemple, j'ignorais complètement qu'en tant qu'assistante j'aurais un quota de surveillances à prester. Donc on reçoit le mail, ça nous tombe un peu dessus. Il y a des tas d'autres petites choses comme ça qui paraissent logiques pour ceux qui sont habitués, mais qu'on ne pense pas à dire aux nouveaux, je trouve ça un peu dommage. Pour reprendre l'exemple des surveillances, ok je m'inscris, je reçois les dates et heures, et puis rien d'autre. Donc comment ça se passe, que dois-je faire ? Je n'en sais rien. Donc je me souviens que la première fois où j'ai dû surveiller j'étais vraiment très stressée, parce que je ne savais pas du tout à quoi m'attendre. » (AC)

« Tout est compartimenté, les profs travaillent entre eux, les assistants travaillent entre eux. Les profs décident des trucs entre eux sans nous le dire, ils ont fixé les dates des examens, on a reçu un e-mail, on n'a pas reçu le suivant, donc on était mal informé car certaines dates avaient été modifiées. Le SOAR travaille de son côté, pour les services social et psy il y a une info générale sur le site et pour le reste, débrouillez-vous ! Honnêtement, ça n'encourage pas l'appropriation de l'info et la diffusion auprès des étudiants. (...) Je ne sais pas où je peux poser ce genre de questions de fonctionnement, je ne suis qu'à 20%, je n'ai pas le temps de faire toutes les recherches que je voudrais et de faire toutes les démarches, d'aller dans tous les lieux de réunion, donc peut-être que ça existe un endroit où on peut dire ce genre de choses, mais je n'en ai jamais entendu parler. » (AC)

1.4. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière

SOUTIEN PEDAGOGIQUE ET FORMATION	Assistants-chercheurs
NON avec l'expérience acquise plus besoin de soutien pédagogique	10
OUI, formation courte de type collectif/échange de pratiques sur l'évaluation	7
OUI, en théorie mais NON en pratique par manque de temps et de disponibilité	7

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Un peu plus de la moitié des **assistants-chercheurs** disent ne plus avoir besoin de soutien pédagogique étant donné l'expérience acquise au fil des années mais reconnaissent qu'une offre pédagogique serait utile, sous forme de groupe de partage de pratiques, particulièrement en matière d'évaluation des acquis d'apprentissage.

« Pour des gens comme moi qui font ça depuis cinq ans, on fait comme l'an passé et ça roule. » (AC)

« Maintenant je suis en dernière année, donc dans l'idéal avoir des formations c'est super, mais là où j'en suis, je n'ai pas du tout le temps. Et ce sera le cas de beaucoup d'autres, ce sera vécu comme un ajout d'heures de charge. » (AC)

« A ce stade je n'ai pas vraiment besoin d'accompagnement dans l'exercice du métier parce que la routine est là sauf pour l'évaluation. S'il y avait une formation à l'évaluation je la ferais, même après toutes ces années de pratique. Donc pas une formation ex cathedra, mais des exercices collectifs, ce serait utile. » (AC)

« Dans l'accompagnement général du travail, pourquoi pas une formation sur l'évaluation, si ça existe, si des outils existent. Peut-être une formation mais aussi une explicitation de ce qu'on attend des enseignants. » (AC)

« Une formation sur des aspects très concrets comme comment on fait une évaluation, comment structurer un cours, comment établir des relations avec les étudiants, donc des questions pratiques pour avoir une base. » (AC)

Il y a toutefois insistance sur le problème du manque de temps et de disponibilité pour assister à des séances de formation, raison pour laquelle il est suggéré de concentrer l'offre au début de la rentrée académique ou pendant la période de blocus.

« Le moment idéal pour avoir un peu de formation en tant qu'assistant c'est courant septembre, on ne donne pas encore de TP mais on travaille déjà. Ce moment pourrait être mis à profit, ça n'a pas besoin d'être très intensif, mais des bases. » (AC)

« Ce serait chouette d'avoir des journées de formation pendant la période du blocus pour découvrir les techniques de classe inversée, ou les résultats des enquêtes qui sont faites, parce que si c'est organisé pendant l'année, en semaine quand on donne cours, on ne peut pas assister. Ce serait vraiment bien de nous donner des possibilités de travailler sur notre horizon pédagogique à des moments où on est disponibles. » (AC)

« S'il y a une offre de formation par la CAP, je suis ouverte évidemment, mais le problème qui se pose toujours c'est l'agenda. Si j'ai le choix entre aller à un colloque ou aller à une formation pédagogique, ce n'est pas la formation péda que je vais choisir, c'est clair et net. Le colloque scientifique passera toujours au premier plan. Globalement tout ce qui est opportunité de recherche passera toujours en premier. » (AC)

1.5. Formation pédagogique pour enseigner à l'université

FORMATION PEDAGOGIQUE POUR ENSEIGNER À L'UNIVERSITÉ	Assistants-chercheurs
OUI, obligatoire pour assistants-chercheurs et académiques comme requis pour les autres niveaux d'enseignement et pour valoriser le volet enseignement à l'université mais pas du type agrégation, sous forme de formation courte « maison » incluse dans la charge donc avec décharge	19
OUI, faire offre car utile pour valoriser le volet enseignement à l'université mais PAS obligatoire pour assistants-chercheurs et académiques	7

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

Les **assistants-chercheurs** sont très nombreux à juger « choquant » de constater qu'une formation pédagogique est requise pour enseigner aux autres niveaux d'enseignement mais pas pour enseigner à l'université comme si l'excellence scientifique suffisait à garantir la qualité pédagogique. Ils·elles jugent ce « *vieux privilège* » de l'université, révélateur de la primauté accordée à la recherche scientifique, non seulement dépassé mais aussi et surtout en complet décalage avec les enjeux pédagogiques qui doivent être relevés par l'université aujourd'hui.

« Je trouve très sincèrement scandaleux qu'on puisse donner cours sans avoir aucune formation pédagogique. Si j'étais prof à l'université et que je n'avais pas eu de formation pédagogique, je serais mortifié parce que tu as beau être une sommité scientifique si tu ne sais pas donner cours tu n'as rien à faire en tant que prof. » (AC)

« Oui parce que c'est requis dans les autres niveaux d'enseignement, donc pourquoi pas à l'université ? Un bon étudiant ne fait pas un bon assistant. Idem pour les profs qui sont sans doute d'excellents scientifiques mais pas forcément des bons profs. On en a tous eu. Donc une formation pédagogique, c'est nécessaire, mais pas une formation de 150 heures évidemment. » (AC)

« Quelle proportion de gens a une formation pédagogique ici ? Beaucoup de gens font assistant sans formation pédagogique puis passent à prof sans formation pédagogique, on est tous genre "le borgne qui mène l'aveugle" comme on dit en anglais. Pourquoi on n'utilise pas la recherche en pédagogie pour nous aider à nous outiller, nous armer ? Je ne me l'explique pas. » (AC)

« Pour moi il faudrait qu'on accepte le principe qu'enseigner c'est une activité professionnelle et donc sortir du schéma actuel où l'activité professionnelle c'est la recherche et après, sur le côté, en dilettante, parce que tu le veux bien et que tu es gentil, tu fais de l'enseignement. Donc une activité professionnelle qui exige des compétences pour lesquelles on se forme, qui exige aussi d'être évalué et qui exige tout autant d'attention et d'investissement de la part des individus et de l'institution. Ce serait un signal positif de l'importance qu'accorde l'université à l'enseignement parce que pour moi le problème que je ressens c'est à quel point l'enseignement n'est pas valorisé dans notre parcours global de chercheur. Mon renouvellement comme assistant va dépendre de la qualité de ma recherche je pourrais être le pire enseignant du monde je ne vais jamais être viré pour ça ! » (AC)

« Je trouve ça fou de pouvoir donner cours sans avoir aucune formation et aucune réflexion pédagogique. Je pense que c'est un vieux privilège de l'université qu'il est temps de remettre en question, même si je ne suis pas sûr que ça va résoudre tous les problèmes. Mais quand même je pense que montrer que la facette pédagogique du métier d'enseignant existe en soi et n'est pas seulement un accessoire de la recherche, c'est crucial. » (AC)

« Tous les gens que je connais qui ont suivi les cours de l'agrégation disent que c'est chiant et pas très utile, mais c'est quand même frappant qu'on pose des exigences partout sauf à l'université où on est sensé apprendre la didactique tout seul. Cela me semble une anomalie du système que ceux qui revendiquent le niveau le plus élevé d'exigence éducative soient justement ceux à qui on ne demande aucune compétence spécifique en termes de pédagogie. » (AC)

Deux-tiers des **assistants-chercheurs** sont donc d'accord pour que l'obligation de suivre une formation pédagogique soit formulée au moment du recrutement dans le métier d'assistant-chercheur et d'académique. En termes de modalités, une longue formation du type agrégation est rejetée au profit d'une formation de base « maison » sous forme de moments de soutien au cours de la première année d'exercice du métier, et à la condition que cela soit compris dans la charge de travail.

« Pour moi c'est sûr et certain qu'il faudrait un parcours de formation. On m'aurait dit quand on m'a recruté que je devais faire une formation pédagogique organisée par l'institution, j'aurais été ravi. Être formé dans le cadre de son métier c'est bien, je ne vois pas en quoi ça ne serait pas attractif. S'il y en a que ça rebute c'est que ce ne sont pas les bons candidats pour le poste. Je ne comprends pas pourquoi ce n'est pas une norme. (...) Cette formation doit être incluse dans la charge de l'assistant. Il serait engagé deux ou trois mois plus tôt, période durant laquelle il aurait cette formation de base, et après il commence son enseignement. » (AC)

« Une formation obligatoire quand on entame le métier ce serait utile et ça pourrait être intéressant. Alors pas sous la forme de deux mois consécutifs non-stop mais une suite de modules de deux heures de conseils, où on apprend comment on structure un TP, ou aussi les manières d'interagir avec les étudiants et puis aussi expliquer ce que c'est une classe inversée, des choses qu'on ne connait pas forcément. » (AC)

« Si c'est pour rendre une formation obligatoire pour les assistants qui démarrent ce serait mieux de faire une semaine de workshops avant de commencer mais pas d'exiger l'agrégation. Donc d'accord pour une semaine organisée par l'institution et comprise dans les heures, parce qu'ici je trouve bizarre d'avoir un contrat qui début le 15 septembre alors qu'on travaille deux mois avant pour préparer les cours, sans salaire donc de façon bénévole. » (AC)

« Oui c'est nécessaire de mieux former les assistants. Alors il ne faut pas que ça soit fait au détriment du temps de préparation des cours ni au détriment du temps de thèse. Donc je pense que c'est à l'instar de la décharge qu'on a en 1ère année parce que l'appropriation des cours prend un peu de temps, il faudrait que la décharge soit un peu plus importante de manière à couvrir une formation pédagogique, donc incluse dans la charge, pas ajoutée, sinon c'est au détriment du reste. Ça peut se faire au cours du premier quadrimestre, parce que l'expérience des premières séances de cours permettra d'appliquer ce qu'on vient de voir. » (AC)

« L'idée d'une formation maison, étalée sur une série d'heures incluses dans la charge la première année, donc obligatoire, est la meilleure formule. Avoir une formation sous forme d'accompagnement la première année alors qu'on a déjà pu expérimenter le métier, c'est plus riche qu'apprendre de façon théorique. Mais quid pour tous ces assistants qui ont un mandat de 10%, ils devront faire en plus une formation pédagogique ? » (AC)

Le tiers restant d'**assistants-chercheurs** estime qu'une formation pédagogique lors de l'entrée dans le métier est moins nécessaire pour les jeunes assistants « *fraîchement sortis de l'université* » que pour les académiques. Dans tous les cas, cette formation ne doit pas être obligatoire parce que beaucoup d'assistants-chercheurs qui ont une charge réduite ne peuvent pas se le permettre et qu'il serait aberrant d'avoir un système à deux vitesses.

« Je me suis souvent fait la remarque durant mes études qu'une formation pédagogique pour les assistants ce n'était pas nécessaire mais que pour les profs ça l'était largement. C'est de nouveau la question de l'académique sur son piédestal, indéboulonnable. Pour les assistants je pense que c'est moins utile parce que cela ne fait pas longtemps que nous sommes sortis de nos études, donc on a encore bien en tête les manières de faire de nos assistants, mais cela dit se former ce n'est jamais perdu. Mais je ne pense pas que cela devrait être obligatoire. » (AC)

« Je ne suis pas pour une formation obligatoire, même si je reconnais que peut-être pour certains profs ce serait utile ! (...) Alors peut-être que je me mise trop sur le volontariat parce que je suis comme ça mais qu'on me l'impose en plus de toutes les obligations que j'ai, avec une si petite charge, c'est un peu compliqué. Pour ceux qui sont à 100%, peut-être que oui, mais alors il y aurait un truc à deux vitesses, ceux qui sont bien formés et ceux qui, parce qu'ils ont une charge minime, seraient des assistants de seconde zone, donc ça aurait des effets un peu pervers. » (AC)

« Il est clair qu'il faut valoriser tout ce qui est formation pédagogique dans le parcours des enseignants à l'université, peut-être pas le rendre obligatoire, mais le valoriser, alors comment ? Peut-être en l'incluant dans le rapport d'activités et que ce soit reconnu comme faisant partie du mandat, pas au détriment de la recherche évidemment. Mais je pense qu'on vit dans un monde où c'est important d'être aussi un bon pédagogue. C'est un enjeu important pour que l'université garde son rôle. Il faut garder la qualité de l'enseignement mais en innovant grâce notamment aux vidéos, aux technologies, donc pas rester dans un truc trop scolaire, ex cathedra, parce que là on perd nos étudiants. » (AC)

« Une formation pédagogique à l'entrée du parcours, oui c'est nécessaire, mais je ne le ferais pas sur le mode obligatoire parce qu'il y a des gens qui sont avocats et travaillent dans un cabinet et ont une charge de 10%. Mais cela doit être proposé parce que quand on commence on est un peu perdu, et je crois qu'il y aura des candidats pour la suivre. Un partage d'expériences est aussi une piste intéressante parce que je trouve que les formations pédagogiques sont parfois un peu trop théoriques, trop abstraites, ça manque de concret. Il faudrait que ça soit donné par des enseignants qui ont de la pratique, pas seulement par des pédagogues. » (AC)

2. LE MÉTIER DE MAÎTRE DE LANGUE

La réalité de l'exercice du métier de **maître de langue** est très différenciée selon la faculté et le type de langue qu'ils·elles enseignent, les maîtres de langue en anglais et en néerlandais en BLOC1 en DROIT et ESPO étant confrontés à de grosses cohortes d'étudiant·es très hétérogènes en termes de compétences de base. Les salles de langue étant situées dans le bâtiment Marais, les maîtres de langue ont tendance à rester entre eux dans ce bâtiment faute de temps entre les intercours, ce qui nuit à leur intégration dans le corps enseignant. Défaut d'intégration renforcé par le fait que bien que l'université développe des programmes bilingues et trilingues, pour en faire même « une marque de fabrique », elle ne mobilise pas l'expertise des maîtres de langue dans l'enseignement des langues étrangères.

> « Les maîtres de langue sont des gens qui ont beaucoup d'heures de présence de cours. (...) La principale difficulté de ce métier c'est l'adaptation à des niveaux différents des étudiants, principalement pour l'anglais et le néerlandais, parce que ce sont des grosses cohortes. (...) Donc le défi c'est surtout pour les maîtres de langue anglais et néerlandais parce que ça concerne un nombre élevé d'étudiants, d'autant que maintenant le néerlandais est devenu obligatoire en DROIT. Donc la grosse difficulté c'est l'organisation en début d'année des tests de placement pour 800 étudiants en néerlandais, 800 étudiants en anglais, parce que certains demandent une dispense, donc c'est un véritable casse-tête pour les profs. » (MDL)
>
> « Les maîtres de langue sont un peu parqués au Marais parce que quand tu as cours jusque 12h45 et que tu recommences à 13h30, tu as tendance à rester là. Ce ne sont pas des gens qui se sentent forcément fort impliqués dans l'institution parce qu'ils ont beaucoup d'heures de présence de cours. » (MDL)
>
> « Ce que je trouve bizarre ici c'est qu'il y a une série de programmes bilingues mais il n'y a aucune transversalité. C'est zéro interaction avec nous les maîtres de langue, c'est dommage. » (MDL)

2.1. Conciliation des différentes facettes du métier de maître de langue

Paradoxalement, bien qu'ils·elles soient membres du corps scientifique et non du corps académique, il n'est pas question de conciliation des facettes enseignement et recherche pour les **maîtres de langue** dont il semble que la charge d'enseignement (16 heures par semaine pour un temps plein) soit complétée d'un volet service à la société mais sans inclusion explicite d'un volet recherche. Ce que regrettent des répondant·es qui souhaiteraient que la recherche soit incluse et valorisée dans leur charge afin d'inciter tous les maîtres de langue à faire un minimum d'activité de recherche.

> « Je ne me plains pas mais je ne fais pas recherche à côté. J'ai une collègue qui fait de la recherche, qui a déjà fait un doctorat et qui continue la recherche, mais c'est très lourd de combiner les deux. J'aimerais bien faire de la recherche, notamment sur la motivation des étudiants. Qu'est-ce qui pourrait les motiver, quels thèmes, quels sujets ils aimeraient aborder en classe, parce que j'aimerais bien que le cours les botte un peu plus. » (MDL)
>
> « On ne nous demande pas de faire de la recherche mais c'est quand même bien d'en faire, d'avoir un pied dans la recherche. Il y a quand même une petite attente mais c'est très compliqué avec une charge à 100 % de faire de la recherche, si j'ai une demi-journée par semaine c'est beaucoup donc ce n'est pas vraiment faisable. (...) On peut toujours le faire par nous même bien sûr mais si on peut le valoriser dans notre charge ça permettrait à des gens qui ne le font pas spontanément de le faire quand même. Sinon certains le font, et ce sont toujours les mêmes, et d'autres ne le font pas. C'est un ressenti qui se crée au fur et à mesure et qui peut mener à des frustrations. » (MDL)

2.2. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière

Le manque de soutien pédagogique à l'exercice de leur métier est souligné par les **maîtres de langue** qui regrettent de ne pas être incité à participer davantage à des formations spécifiques à l'enseignement des langues tout en reconnaissant manquer de temps et de disponibilité pour se former.

> « On n'a pas vraiment de soutien explicite et c'est vrai que ça manque un peu. Tous les maîtres de langue n'ont pas forcément une formation pédagogique. Je veux dire qu'ils ont peut-être une formation pratique en tant qu'enseignant mais n'ont pas forcément une formation théorique. » (MDL)
>
> « Il n'y a pas d'offre de formation spécifique pour les maîtres de langue ici. En fait, la formation c'est de sa propre initiative, on doit faire la démarche. Si on veut quelque chose on le demande et peut-être qu'on l'aura. On participe à des journées d'études, ça rentre dans notre service à la société, par exemple récemment on a participé à la journée pour l'enseignement des langues dans l'enseignement supérieur du RIUF. A l'UCL, il y a le LLL qui organise des formations très spécifiques auxquelles on a accès. » (MDL)
>
> « Je dois dire que je n'ai pas ressenti le besoin de me former depuis que je suis ici, parce que j'ai une formation théorique assez importante et parce que j'ai participé à beaucoup de formations quand j'étais assistante. Mais surtout c'est par manque de temps pour être tout à fait honnête. Cela m'intéresse énormément mais c'est difficile, quand on donne cours on n'a pas de temps libre pour participer à des séminaires qui se donnent en pleine journée. » (MDL)
>
> « J'étais occupée avec la 2ème session qui a pris toute la semaine et c'était justement la semaine du néerlandais, qui rassemble tous les « néerlandistes » du monde dans un colloque international qui se tenait aux Pays-Bas. J'aurais bien aimé participer, on m'a même demandé pourquoi je n'y étais, j'ai reçu des mails "je ne t'ai pas vu", et j'ai dû dire que je ne pouvais pas, que ce n'était pas possible, ne fut-ce qu'une journée. Cela devrait être mis à la disposition des maîtres de langue de pouvoir participer à ce genre de formation pédagogique et que cela rentre dans leurs heures de service à la société. On nous demande de faire des cours d'été, des tests dispensatoires, de l'accompagnement Erasmus, etc., toutes ces choses en plus des cours. » (MDL)

Comme les assistants-chercheurs, les maîtres de langue constatent un manque de concertation et surtout de cohérence au niveau organisationnel et administratif, en particulier pour la confection des horaires d'examen par les secrétariats facultaires.

> « Ce n'est pas nous qui fixons les dates d'examen de NL, c'est le secrétariat facultaire qui décide en concertation je crois avec les coordinatrices. En Droit on nous pose la question, en Philo&Lettres non, la date est fixée et si on a un souci on peut toujours en discuter pour changer mais en ESPO on ne m'a jamais demandé si les dates d'examen me convenaient. Donc c'est très variable d'une fac à l'autre la façon dont les choses sont organisées, et l'information que nous recevons en tant qu'enseignants. Il y a une sorte de flou dans une fac et pas dans l'autre, et dans certains cas on ne nous demande jamais rien et on est mis devant le fait accompli. » (MDL)
>
> « Deux fois par an il y a une réunion avec les maîtres de langue où on fait une rétrospective de l'année écoulée, les points positifs et les points négatifs, et comment améliorer. (...) Je pense que le changement pourrait s'appuyer sur des petites choses. Cela peut être des petits ajustements, pas forcément tout de suite faire un Learning Lab. Je pense aux organes de concertation qui sont un peu défaillants, ne fut-ce que ça, il suffirait peut-être de faire un relais un petit peu plus poussé, qu'il y ait plus de communication et de concertation entre nous pour que ça fonctionne mieux. Il ne s'agit pas de rajouter des réunions, parce qu'il y en a peut-être déjà beaucoup, mais de changer la façon dont on organise les réunions, de fixer des contenus plus clairs, de ne pas s'en tenir seulement à des questions de forme, de mener des réunions plus efficaces aussi. C'est vrai qu'il y a des réunions qui ne servent à rien, où on reste sur la forme mais on ne discute pas du fond, c'est assez récurrent. » (MDL)

En termes de soutien pédagogique, il y a un intérêt pour le partage d'expériences entre collègues, mais surtout pour un accompagnement plus individualisé de type coaching ou tutorat.

> « Je préfère le partage d'expériences, c'est enrichissant et très stimulant mais on ne le fait jamais. Les maîtres de langue ont une réunion ou deux par an, mais toujours pour parler de choses administratives, il n'y a pas vraiment d'échanges sur les pratiques. (...) Si quelque chose devait être organisé en interne, ce n'est peut-être pas alors une formation mais un accompagnement du type parrain/marraine, qui a une formation pédagogique évidemment. » (MDL)

> « Quand on enseigne en Communauté flamande on a un évaluateur une fois par an, et deux fois par an on a du coaching, pour autant qu'on ne confonde pas les deux, ce qui est de fait assez rare. Je peux avoir un coach, avec plaisir, mais pas un jeune qui sort de Master et qui ne connait rien ! Avec mon expérience, je n'ai pas trop besoin de formation pédagogique, mais si c'est bien fait c'est toujours bon à prendre parce que le métier d'enseignant est difficile et demande beaucoup de compétences. (...) L'enseignement c'est crucial. C'est en 1ère année que l'on devrait avoir les gens les plus formés et les plus consacrés à la tâche. En BLOC1 les étudiants ont besoin de plus d'humanité et de moins de contenu, parce que du contenu transmis sans humanité ne passe pas. Je suis favorable à un accompagnement sur mesure pour chaque enseignant. (...) Il faut trouver des façons d'accompagner sur le plan pédagogique tant les enseignants que les étudiants, plus de logique de coaching et de formation continue. » (MDL)

Un·e maître de langue dresse le constat d'un besoin généralisé de formation à l'utilisation des outils informatiques pour l'ensemble des personnels universitaires afin d'accroître l'efficacité et réduire la plainte de surcharge de travail.

> « Je constate que des collègues ne savent pas utiliser Word correctement ! Je constate la même incompétence en matière informatique en prenant connaissance des documents envoyés par les secrétariats facultaires. Ils n'ont pas reçu de formation adéquate, résultat ils perdent un temps bête à sous-utiliser les applis informatiques. Ils sont donc débordés de boulot et n'arrêtent pas de se plaindre. Je découvre Moodle cette année, et je fais le même constat quand je vois comment ça se présente, qui l'utilise et comment. Il faudrait faire une formation continue de deux heures des personnels pour les outils informatiques. Bien sûr ces formations existent mais elles ne sont pas utilisées parce qu'ils disent qu'ils n'ont pas le temps ou croient qu'ils n'en ont pas besoin !» (MDL)

2.3. Formation pédagogique pour enseigner à l'université

Les **maîtres de langue** constatent, et déplorent, l'absence de lieu et de temps consacré à la réflexion et à la formation pédagogiques dans le fonctionnement universitaire, en raison estiment-ils·elles, du manque d'intérêt des académiques qui privilégient leurs activités de recherche. Ils·elles se montrent par conséquent favorables à ce qu'une formation pédagogique soit offerte aux assistants-chercheurs et aux académiques au moment de leur entrée dans le métier, mais redoutent une forte réticence à la suivre chez la majorité d'entre eux·elles, à moins que cette formation soit incluse dans la charge d'enseignement.

> « Faut-il une formation obligatoire pour le recrutement des assistants ? Oui, ne serait-ce que pour les rendre conscients de certains biais, de certaines difficultés, ou de la nécessité de réfléchir à certains aspects. Ça peut prendre différentes formes, échanges de bonnes pratiques, se prêter un bon livre, etc., mais il est indispensable de sensibiliser à la dimension pédagogique de l'enseignement. Pour les profs, je crois qu'en tapant sur le clou on pourrait en sensibiliser quelques-uns, mais il y aura une grande réticence pour une grande partie. » (MDL)

« La formation pédagogique ça a toujours été une nécessité, même si les académiques considèrent le pédagogique comme étant nettement moins important au niveau de la carrière parce qu'ils se considèrent d'abord et avant tout comme de chercheurs, donc ne se préoccupent pas de ces questions d'enseignement et de pédagogie ou de méthodologie. (...) Il y a beaucoup de recherche scientifique en sciences de l'éducation mais ça n'intéresse pas les profs, ce qui est vraiment fort dommage. (...) Il n'y a pas de débat d'ordre pédagogique au sein du CORA, il y a des débats sur la recherche, mais pas sur le pédagogique. On pourrait en débattre au Conseil de l'Enseignement, mais ce n'est pas le cas non plus. Parfois ça peut être abordé en Conseil de Faculté, mais toujours sur des questions très organisationnelles du type "ne serait-il pas judicieux de déplacer tel cours du Q1 au Q2 ?" mais le débat pédagogique n'a pas lieu, il se déroule de façon informelle entre collègues en prenant un café. Il n'y a pas de lieu ni de temps consacré au pédagogique dans notre manière de fonctionner à l'université. » (MDL)

« C'est vrai que comme il n'y pas beaucoup de profs qui ont une formation pédagogique, c'est peut-être compliqué de parler pédagogie à l'université. Et sans doute que les pratiques de classe c'est un peu tabou, chacun préserve son pré carré, c'est dommage parce qu'on peut certainement beaucoup apprendre les uns des autres. (...) Je pense qu'il faudrait un minimum de formation comme en HE où c'est obligatoire. » (MDL)

« C'est important de valoriser la formation pédagogique des enseignants universitaires, que cela fasse partie de la charge des enseignants pour les inciter à se former, sinon cela restera une initiative de quelques-uns, un petit groupe, et l'investissement ne sera pas global. La dimension pédagogique n'est pas valorisée à l'université, l'aspect recherche est plus valorisé que l'aspect enseignement, déjà dans la formation doctorale même si l'on peut valoriser quelques petits crédits pour la formation pédagogique, donc forcément cela se reflète au niveau académique par après. » (MDL)

3. LE MÉTIER D'ACADÉMIQUE ET D'APH

3.1. Comment les académiques sont-ils·elles perçu·es par les assistants-chercheurs ?

La question de savoir comment les assistants-chercheurs les voient est jugée difficile par les **académiques et les APH** qui admettent ne pas très bien savoir, ne pas pouvoir répondre de façon générale par manque de relations régulières entre ce qui est perçu comme deux mondes professionnels distincts. En conséquence, une grande partie d'entre eux·elles ont préféré rendre compte de la relation établie avec « leurs » assistant·es. Si la majorité des **académiques** pense que le rapport vertical et hiérarchique qui existait dans le passé a beaucoup évolué dans une logique plus collaborative et moins autoritaire, voire égalitaire et horizontale, ils·elles estiment qu'une certaine forme de hiérarchie demeure inévitablement, du fait du rapport de pouvoir et de dépendance lié au statut de directeur de recherche et/ou de promoteur de la thèse de doctorat.

« Je trouve que c'est une question très difficile. C'est seulement pour mon cours de première année que je travaille avec deux assistants. Je leur donne beaucoup de liberté et je pense qu'ils l'apprécient. Je ne suis pas quelqu'un qui dit "maintenant tu fais ça, ça et ça". Donc je suis plutôt "ça, c'est le but, je veux atteindre ce but" et je leur demande de réfléchir avec moi, comment est-ce que vous pensez qu'on va pouvoir atteindre ce but ? (...) Donc je ne pense pas qu'ils me voient comme un chef ou un patron, pas du tout. Je pense que c'est grâce à eux que je peux donner des exercices aux étudiants et qu'ils peuvent apprendre plus. Mais comment ils nous voient vraiment ? C'est compliqué. » (ACA)

« J'ai une assistante pour m'aider pour chacun des deux cours que je donne. J'ai un rapport très positif avec elles, très égal, c'est pas du tout un rapport hiérarchique. Je trouve que le dialogue entre nous est très bon. » (ACA)

« Dans notre centre on travaille tous ensemble (...) on collabore au niveau quotidien avec nos assistants. C'est difficile à dire mais je n'ai pas l'impression qu'il y a énormément de différence hiérarchique, c'est horizontal, même s'il y a une division de rôle quand même assez claire. » (ACA)

« Je n'ai qu'un cours pour lequel j'ai un assistant et, en fait, c'est mon doctorant. Comment il me voit, je ne sais pas. J'espère plutôt comme une collègue et quelqu'un qui essaie de l'aider de façon bienveillante à entrer dans le métier. On fonctionne plutôt comme ça, de façon assez horizontale. » (ACA)

« Il y a 20 ans, j'étais un très jeune académique, je n'étais pas beaucoup plus âgé que les assistants, mais il y avait quand même je dirais une dépendance des assistants, un respect assez important et une attente que l'assistant fasse ce que le prof demande. (...) Aujourd'hui, les assistants ont plus la volonté de co-construire les TP, d'être pro-actifs sur cette co-construction. En même temps quand on souhaite lancer des outils novateurs, la réaction varie en fonction des assistants, soit ils sont extrêmement motivés et ils trouvent ça génial, soit ils disent "Oh non, ça fait du travail en plus, je n'ai pas envie". J'ai déjà eu les deux. » (ACA)

« J'ai des assistants en BLOC1. J'organise des réunions, des moments d'échanges. Je mise tout sur les relations, sur à la fois leur donner la confiance et les coudées franches par rapport au dispositif qu'on a prévus ensemble. Donc je ne les considère absolument pas comme des exécutants, et ils le savent qu'ils ne sont pas des exécutants. On parle aussi de ce qu'est enseigner car je les considère comme des enseignants à part entière. Pour moi, l'enseignement, c'est surtout une question de relation donc je pense que ce qu'eux pensent de nous est aussi fonction du rôle dans lequel on les place, de la conception qu'on a de leur travail, de la place qu'on leur laisse à pouvoir interagir avec nous. Mais je sais que certains sont considérés comme des exécutants, et que leur charge est utilisée, pas à très bon escient, c'est-à-dire non pas pour l'accompagnement, l'encadrement, l'enseignement aux étudiants, mais plutôt pour décharger l'académique, alors que ça fait des années qu'on n'est plus là-dedans. Certains de mes collègues le regrettent, moi pas. » (ACA)

Plusieurs **académiques** se disent toutefois conscient·es que les assistants-chercheurs les voient comme des personnes constamment débordées, et peu disponibles, faute de se rendre compte de toutes les tâches qu'ils·elles sont tenu·es d'assurer. Contre une certaine vision égalitariste, quelques académiques insistent pour que la hiérarchie statutaire soit clairement établie car telle est la réalité du fonctionnement de l'institution universitaire.

« Ils me voient comme quelqu'un de débordé. Ils sont très soucieux de bien faire. Mais je crois qu'ils n'ont pas toujours conscience de tout ce qu'on a à faire, ils ne sont pas au courant de toutes les tâches qu'on a sur le dos. » (ACA)

« Ça dépend fort d'une personne à l'autre, mais je crois que les assistants voient les académiques comme des personnes débordées et qui n'ont pas le temps. Négatif, disons, et d'autre part, peut-être parfois comme des personnes un peu inaccessibles. » (ACA)

« Les dynamiques qui fonctionnent vraiment, ce sont des dynamiques dans lesquelles les assistants acceptent l'implicite qu'on est dans un dialogue, dans une relation amicale entre guillemets, mais qu'il y a une hiérarchie, que les académiques sont là pour fixer un cadre et in fine, ce sont les académiques qui donnent des impulsions, mais on n'est pas sur un pied d'égalité de la même manière qu'on n'est pas sur un pied d'égalité dans une famille entre enfants et parents. Je pense que la difficulté vient à partir du moment où les frontières deviennent complètement brouillées, où les territoires ne sont plus respectés d'un côté ou de l'autre, un académique qui demande trop à un assistant brouille les frontières aussi. » (ACA)

Enfin, pour quelques **académiques**, la différence de statut, pérenne pour les un·es et précaire pour les autres, fait que nécessairement académiques et assistants-chercheurs vivent dans des mondes sinon séparés du moins éloignés et « *pas très solidaires* ».

« Comment les assistants voient-ils les académiques ? Je pense que certains assistants peuvent voir les académiques comme étant un petit peu dans une autre sphère, qui donnent leur cours, qui donnent leur matière, mais qui ne sont pas au contact des étudiants et des enjeux d'apprentissage auxquels ils sont confrontés eux. (...) Il y a l'idée qu'on fait partie de deux mondes différents et qu'on n'est pas logés à la même enseigne, je dirais en termes de rapport avec les étudiants. » (APH)

« Comment est-ce que je crois qu'ils nous voient ? J'ai du mal à répondre, mais je dirais comme pas très solidaires avec leur cause, avec raison, parce que pour être tout à fait honnête, en dernière instance, on va quand même penser à notre propre corps professoral. (...) On est dans une phase de fragilisation et de précarité, donc les deux corps sont soumis à cette même pression qui prend des formes différentes puisqu'ils sont quand même dans une situation de plus grande précarité, de fragilité, avec des conditions de travail parfois plus dures. Mais si alliance il y a, elle est quand même toute relative parce que je crois qu'on comprend beaucoup mieux ce qu'est une institution que les assistants qui ouvrent toujours grand les yeux quand l'institution vient presser le citron parce que c'est le nerf de la guerre. Et donc ils peuvent être déçus quand on ne les suit pas dans leurs revendications, parce que de notre point de vue c'est trop casse-gueule et qu'on pense déjà « ça ne va jamais aboutir ». (ACA)

« Tout dépend. Je peux parler de moi. J'ai douze assistants. Je m'entends bien avec eux, j'en veux pour preuve que je leur propose souvent des collaborations éditoriales et ils acceptent tout aussi souvent. Nos assistants sont assez pérennes, j'ai l'impression que ça se passe bien, parce qu'ils sont stables, on collabore. Alors comment est-ce qu'ils voient les académiques en général ? Je crois qu'ils les voient un petit peu comme une race à part, ils se sentent un peu en extériorité. (...) Il y a une césure, qu'on le veuille ou non, une césure un peu invisible. (...) Donc, les assistants sont contents de la relation, mais ça ne va pas jusqu'à nouer une relation un petit peu forte. » (ACA)

3.2. Conciliation des différentes facettes du métier d'académique et d'APH

Pour ce qui concerne la question de la conciliation des différentes facettes du métier **d'académique et d'APH**, le diagnostic est, comme pour les assistants-chercheurs, variable selon qu'il s'agit d'une charge à temps plein ou à temps partiel. La charge à temps partiel concerne principalement les APH, même s'il peut concerner aussi quelques académiques. La rémunération des APH ne portant que sur leur charge d'enseignement, la réalisation des activités de recherche et de service à l'institution s'effectue en plus et à titre gratuit, pour autant que cela soit tenable, ce qui n'est pas toujours le cas.

« J'aime cette complémentarité recherche/enseignement. Ce qui est problématique, c'est la précarité, parce qu'ici il y a un nombre d'APH très élevé. Il serait temps que je remette mon cours à jour mais je ne le fais pas vraiment parce que je ne sais pas combien de temps je vais continuer à donner cours. (...) Je ne vais quasiment jamais aux réunions du Conseil de faculté, je ne peux pas me le permettre, je n'ai pas le temps de m'intéresser à l'institution, je n'ai pas le temps de mettre à jour mon cours comme je devrais. Et puis du jour au lendemain, si je trouve mieux, je partirai. (...) Le statut, à mon avis, c'est central, dans toutes sortes de questions, même dans la surcharge que vivent les académiques à temps plein. Ils sont toujours au bord de la crise de nerfs, parce qu'il n'y a pas assez de personnel engagé dans des postes un peu corrects, sans compter le fait qu'on choisit d'engager des gens en leur demandant de faire de la recherche sans les payer pour leur recherche, ce qui est très problématique.» (APH)

« J'ai juste un mandat de 30% à Saint Louis, mais la première année d'enseignement, pendant le Covid j'ai consacré bien plus que 30% à l'organisation de mes cours. Cela fait trois ans que je donne cours donc avec le temps, évidemment, ça devient plus facile, donc j'ai beaucoup plus de temps pour ma recherche personnelle, je crois que j'ai trouvé un équilibre. Mais j'ai d'autres perspectives pour ma carrière, parce qu'au niveau de revenu ce n'est juste pas possible, ce n'est pas tenable. » (APH)

« J'ai une activité d'avocat qui est vraiment prépondérante, qui doit occuper 80% de mon temps. Si je travaille six jours sur sept, ça s'articule bien, donc depuis 35 ans, je travaille six jours sur sept. Il est plus difficile cependant de combiner la recherche fondamentale à long terme avec les urgences de la vie d'avocat plus les cours, donc c'est peut-être le domaine dans lequel je suis le moins performant, la recherche à long terme. » (APH)

Pour les académiques à temps plein, le diagnostic est assez différent de celui des assistants-chercheurs qui vient d'être présenté ci-dessus dans la mesure où l'on trouve deux situations plutôt extrêmes et peu de situation médiane. Il y a en effet un petit groupe d'académiques qui estiment avoir trouvé trouvé l'équilibre entre les trois facettes du métier, même si le travail est dense et intense, et de l'autre côté un groupe d'aca-

démiques qui se disent débordés par l'enseignement et les prestations de service à l'institution et à la société, au détriment de la recherche, ce qui peut engendrer découragement et épuisement.

> « J'ai l'impression pour les deux volets enseignement et recherche, j'ai l'impression d'être quand même assez dynamique, ça marche bien. Mais j'avoue que c'est quand même assez intense. Ça s'articule bien, mais il faut aimer jongler, il faut aimer, avoir beaucoup de choses à faire en même temps, et ça, moi ça me convient très bien. Je pense que ce n'est pas évident pour tout le monde ou tout le temps. » (ACA)
>
> « Je n'ai pas l'impression que ça pose de grosses difficultés. Alors il y a toujours trop de tous les côtés et donc il y a forcément des sacrifices entre guillemets de qualité à faire et c'est vrai que le sentiment que j'ai c'est que ce sera plus facile de sacrifier une amélioration du cours que de sacrifier l'amélioration d'un projet de recherche, ou d'un article. » (ACA)
>
> « J'ai l'impression qu'elle se fait bien. Ce qui je pense a toujours bien marché pour moi et je crois pour les étudiants, c'est l'articulation enseignement-recherche même pour un cours d'introduction, la recherche nourrit vraiment l'enseignement, même dans un cours général, c'est encore évidemment plus vrai dans les cours avancés. (...) Evidemment, dès que je suis devenu académique, j'ai eu des charges institutionnelles d'abord modestes, et puis assez rapidement nettement plus conséquentes, donc pendant cette période-là, j'ai réduit les cours, il y avait une décharge, mais j'ai quand même pu continuer à faire de la recherche malgré tout, j'ai un peu moins publié, ça faisait partie du jeu. » (ACA)

Plusieurs raisons sont invoquées par les académiques qui jugent très compliquée, voire impossible, la conciliation entre les trois et même quatre différentes facettes de leur métier. Premièrement, l'exercice du métier d'enseignant-chercheur qui est caractéristique de l'université est de plus en plus focalisé sur l'enseignement, au détriment de la recherche, parce que les tâches liées à l'enseignement et à la promotion de la recherche et l'encadrement des chercheurs se sont multipliées et alourdies.

> « La recherche pour moi doit rester première à l'université parce que sinon je ne vois plus la spécificité. J'adore faire de la recherche et c'est un combat permanent de maintenir la place de la recherche. Je pense que c'est la variable d'ajustement du métier de l'académique. (...) L'enseignement, je le mets en deux simplement parce que pour moi à l'université la recherche doit innerver l'enseignement, mais quand je donne cours à chaque fois je me dis "non, jamais, je pourrais quitter ce métier", donc le sens, je le prends là, mais arrimé à la recherche. » (ACA)
>
> « L'articulation n'est pas facile. J'ai beaucoup de grands auditoires, donc un gros temps de suivi parce que j'essaye au maximum d'offrir un suivi le plus individuel possible. Mais ce n'est pas simple au vu de leur nombre. Je dirais que l'enseignement occupe 70% de mon temps. Ce que j'adore et que je fais avec conviction mais qui à la fois me frustre parce que j'ai pris en charge ma part institutionnelle et c'est indispensable en solidarité avec les collègues, du coup la recherche en pâtit. Et vu que je promeus pas mal de recherches, que je fais beaucoup de direction recherche doctorale, j'ai finalement peu de temps pour écrire, donc c'est compliqué. » (ACA)
>
> « Le défi le plus important pour nous, c'est précisément de pouvoir rééquilibrer les différentes tâches liées à nos trois missions. C'est vraiment le défi majeur, essayer de faire en sorte que les gens puissent, dans le cadre d'un agenda correct de travail, avoir un équilibre qui leur permet de faire de la recherche et de l'enseignement. Donc fixer des limites claires jusqu'où on va dans l'accompagnement, y compris dans la gestion des interactions hors séance de cours avec les étudiants parce que laisser ça à chaque prof dans sa liberté académique, c'est mettre un élément de déstabilisation structurelle dans l'organisation. Donc je pense qu'on devrait tous ensemble se mettre d'accord sur des limites, ça me paraît vraiment essentiel parce que pour le moment, on navigue tous un peu à vue. » (ACA)

« Globalement, sur l'ensemble du parcours, je dirais que c'est difficile à concilier parce qu'on a cette particularité d'avoir exclusivement des cours de BAC et je dois quand même donner pas mal de cours généralistes, d'introduction, donc, il est très difficile pour moi d'utiliser mes recherches dans les cours. Ce qui veut dire que les deux activités sont vraiment fort séparées l'une de l'autre. Et donc le temps consacré à l'une n'est pas rentabilisé pour l'autre, souvent il y a des choix à opérer. Et globalement, je dirais que quand je dois opérer des choix, je les fais en faveur de l'enseignement et pas de la recherche. J'aime beaucoup enseigner, mais si je pouvais, je préférerais enseigner un peu moins et avoir un peu plus de temps pour faire de la recherche. Je crois que mener les deux de front, ce n'est pas évident. » (ACA)

« J'ai un profil plutôt atypique dans le sens où je donne beaucoup plus d'heures de cours que la moyenne des professeurs qui travaillent à temps plein puisque je dois combiner mon mi-temps à Saint-Louis avec des cours comme APH sur deux autres campus. Et parallèlement à ça, j'ai encore mon travail scientifique à gérer et je suis aussi président de mon département ce qui me prend beaucoup d'heures en termes d'administration. Donc, je consacre beaucoup de temps à ma vie professionnelle et ça crée un déséquilibre. La combinaison de la charge administrative et de toutes ces heures de cours, ça laisse beaucoup moins de temps pour ma carrière scientifique. » (ACA)

« Conciliation, absolument pas et absolument plus. Et je pense que c'est un problème structurel. Je trouve que c'est de plus en plus difficile d'exercer correctement le métier de chercheur. Ça l'est sans doute encore davantage dans une université comme la nôtre, qui n'a pas, pour ainsi dire, de programmes de deuxième cycle et qui n'a pas non plus un ADN d'université où il y a un équilibre recherche-enseignement comme on peut le trouver dans d'autres universités, dans lesquelles, s'il y a une tension entre les deux missions, c'est plutôt la mission de recherche qui va être privilégiée que la mission enseignement. » (ACA)

Deuxièmement, parce que le service à l'institution et à la société civile, qualifié de troisième mi-temps, surcharge considérablement l'exercice du métier d'enseignant-chercheur, surtout dans une université de petite taille comme Saint-Louis, qui ne peut compter que sur un nombre réduit d'académiques pour exercer ce type de mission.

« L'autre difficulté, c'est qu'avec l'évolution du paysage de l'enseignement supérieur, le fait qu'il y a de plus en plus de tâches à remplir, soit de gestion interne qui se sont spécialisées, soit de représentation à l'externe donc des tâches de type organisationnel. Ça mange aussi du temps en dehors de la recherche et de l'enseignement. Et comme nous sommes une petite université, fatalement, ce type de tâche ne peut pas se répartir sur un grand nombre de têtes comme c'est le cas dans les grandes universités. » (ACA)

« Alors ce n'est pas que l'enseignement et la recherche, il y a cette troisième mission de l'université qui sont les services à la société civile. C'est très important pour moi, je suis très engagée dans l'associatif et j'ai aussi un mandat officiel qui me prend un jour par semaine, je ne savais pas que ça allait prendre autant de temps. Et puis, au fur et à mesure que tu avances en âge, tu as de plus en plus de fonctions aussi administratives, qui prennent énormément de place. Et il y a toutes les évaluations à gauche, à droite, et toutes les instances. C'est vraiment le plus gros souci pour le moment, c'est que c'est trop, il y a beaucoup trop pour un temps plein, tout le monde s'en plaint, même s'il y en qui en font moins que d'autres. (...) Par rapport aussi à la charge horaire, je crois qu'un temps plein équivaut à 150 heures, si je ne me trompe pas, mais qu'est-ce qu'on fait avec ceux qui sont à 180 ? » (ACA)

« Dans un poste académique, il y a une forte tension en fait entre les différents types de tâches, ce que je subis pleinement avec beaucoup de tâches administratives et institutionnelles, mais l'enseignement, la relation aux étudiants restent quelque chose de prioritaire pour moi, auxquels je consacre beaucoup de temps et auxquels je pense beaucoup. (...) Le troisième mi-temps c'est tout ce qui concerne les charges administratives institutionnelles, c'est là que « ça coince », parce que ce troisième mi-temps ne devrait pas exister. Ça prend une énergie dingue au détriment aussi de l'enseignement. Donc c'est tout ce qui est responsabilité des programmes, les différents conseils, les différentes réunions, etc. Par exemple, mes temps de correction avant, je parvenais à les mettre dans, entre guillemets, mes heures de bureau, donc dans mon planning, maintenant je le fais le soir, systématiquement, parce que c'est trop de réunions, trop de suivi de dossier, trop de conseils, trop d'institutionnel, trop d'administratif. Je suis de manière perpétuelle à peu près à 60 heures de travail par semaine. (...) Et donc on est censés être professeurs, on est censé enseigner, alimenté par une recherche de pointe sur un domaine assez précis, alors très clairement, je suis devenue, malgré moi, plutôt une gestionnaire administrative, politique, stratégique ou comptable que purement une enseignante-chercheuse. » (ACA)

« Les facteurs de complication me concernant, ils sont davantage extérieurs à moi, c'est à dire que je suis quelqu'un qui adore le collectif et je fais le constat qu'avec un certain nombre de personnes, même avec les étudiants, je nage à rebours de la tendance actuelle, qui est davantage à l'individualisme. Et donc ça, forcément, ça rejaillit parce que je vais porter des projets collectifs, mais tu peux te noyer. Donc la question c'est de savoir qui vide le lave-vaisselle. Et qui est prêt à le faire ? Et si c'est toujours le même qui le fait, forcément on s'épuise, donc mes facteurs de complication, ils sont là. Et deuxièmement, c'est le fait de préserver des bulles suffisantes pour la recherche, une recherche créative, sans temporalité, et donc mon défi permanent, c'est d'arriver à dégager des espaces de recherche sans que ces espaces de recherche bouffent ma vie privée. » (ACA)

Dans ces conditions difficiles d'exercice du métier d'enseignant-chercheur, une série d'académiques et d'APH admettent se sentir parfois démuni·es et éprouver un sentiment de crainte ou de démotivation, la principale crainte étant celle de la surcharge, voire du burn-out. Car, comme le signalent quelques répondantes, c'est non seulement la vie professionnelle mais aussi la vie privée qui est mise en danger par l'excès de tâches et le manque de temps.

« Les moments où je me sens démunie c'est face au nombre de copies à corriger, quand je me dis que je ne vais pas y arriver. Ou quand je suis au début d'une semaine où je vais donner beaucoup d'heures de cours et où il y a beaucoup de suivi d'assistant·es à faire et une série de réunions, donc c'est plutôt la question de la surcharge. » (ACA)

« Je sens que je vais faire attention à moi parce que je suis proche du burn-out. Un moment, j'ai trop, ça ne va plus. Donc je commence à mal dormir, je stresse, je ne dors que quelques heures et donc je ne suis pas efficace la journée, c'est un cercle vicieux. Donc c'est vraiment la surcharge. » (ACA)

« Les moments où je me sens plus démuni, ce sont les moments où j'ai l'impression de manquer de temps pour préparer des bons cours. Ce qui fait pour moi la force de l'enseignement universitaire, c'est qu'il est alimenté par les recherches classiques, mais aussi par les plus récentes. Et là où je me sens démuni, c'est quand je manque de temps pour le faire et que je suis alors obligé de bricoler dans l'urgence. » (ACA)

« À l'échelle des académiques, la crainte c'est que les gens implosent et ça n'est pas qu'une crainte parce que chaque année, je connais un collègue qui y passe et je trouve que ça ne va pas du tout parce que c'est par amour du métier et par un investissement excessif qu'en fait, on se brûle soi-même. On prend sur soi et en soi une charge qui, pour rester à la hauteur des ambitions qui sont données, devrait en fait être répartie sur davantage de personnes. C'est vraiment devenu un enjeu essentiel. On ne peut pas routiniser le fait que, chaque année, au moins un collègue soit en burn-out, surtout que ce sont les meilleurs et les plus impliqués d'entre nous. » (ACA)

« Ma crainte de manière générale, c'est d'être submergée de tâches, des tâches de recherche qui doivent continuer de manière individuelle, des tâches de recherche qui doivent être élaborées de manière collective, des tâches de gestion dans le centre de recherche ou d'investissement dans l'institution, des tâches d'enseignement avec beaucoup de cours, des tâches d'investissement dans la société, ce que je trouve très important, donc tout ça dans les mêmes heures de travail, en étant maman de deux enfants, pour moi, c'est le grand défi de faire tout ça de manière équilibrée. » (ACA)

« Donc à priori, je dirais que je n'ai pas des grandes angoisses, mais si je devais en localiser une, c'est la gestion du temps, parvenir à ménager un temps suffisant pour la recherche sans rogner sur ma vie privée. » (ACA)

3.3. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière

SOUTIEN PEDAGOGIQUE ET FORMATION	Académique et APH
OUI, sous formes de périodes d'immunité ou de micro-sabbatiques	6
NON, avec l'expérience acquise plus besoin de soutien pédagogique	5
OUI, formation courte de type collectif/échange de pratiques sur innovation pédagogique, évaluation, outils digitaux	4
OUI, sous forme d'échanges de pratiques et d'accompagnement individuel/ciblé de type tutorat	4
OUI, en théorie mais NON en pratique par manque de temps et de disponibilité	4

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

A la question de savoir quel type de soutien, d'accompagnement ou de formation pédagogique serait jugé utile, ou nécessaire, un petit nombre **d'académiques et d'APH** estime ne plus en avoir besoin du fait de l'expérience acquise au cours des années tandis qu'un autre petit groupe insiste sur la nécessité cruciale d'un soutien institutionnel de prévention du risque d'épuisement sous la forme d'une offre de périodes d'immunité, permettant de prendre distance et de souffler par rapport à l'enseignement et de libérer du temps pour faire de la recherche.

« Je ne veux pas être présomptueux, mais je ne pense pas avoir besoin, parce que je trouve que mes enseignements se passent bien et les évaluations sont franchement bonnes, maintenant, on peut toujours s'améliorer. » (ACA)

« Je trouve que vu mon parcours j'ai emmagasiné de l'expérience, et donc ce soutien, j'en aurais eu besoin au début, pour pas commettre certaines erreurs ou pour être plus blindé face à certaines choses. Chemin faisant, je pense que j'arrive à faire plus ou moins ce qu'il faut faire. » (ACA)

« Ce sont plutôt des projets de type sabbatique pédagogique dont j'ai besoin, voir comment un cours similaire est enseigné, échanger avec un enseignant, aller avec un pair sur ce cours. La sabbatique pédagogique, c'est un bon projet pour faire évoluer ça, mais c'est pour plus tard. » (ACA)

« J'ai fait une formation de pédagogie universitaire pour prendre du recul sur l'enseignement universitaire, dans un contexte tout à fait extérieur, on n'est plus chez soi ni au boulot, ni à la maison. On est entre collègues et on réfléchit pendant six jours assez intensifs à cette thématique-là, j'ai vraiment adoré ce moment. Ça m'a permis de voir tout ce qu'il y a comme outil pédagogique, comme idée, elle m'a vraiment mis devant tout ce qu'il est possible de faire. » (ACA)

« Le soutien, ce serait de pouvoir souffler parfois, et donc des périodes d'immunité. On peut éventuellement solliciter une sabbatique, sept ou huit ans après la nomination comme prof, mais comme jeune prof je ne sais pas très bien comment je peux avoir une pause. Et donc je pense que là il y a quelque chose qui pourrait être propice, des temps d'arrêt sans doute. En fait, c'est curieux, j'ai l'impression que là où j'aurais besoin de soutien, c'est pour la recherche, qu'on m'aide à pouvoir mener mes recherches, à avoir du temps à consacrer à la recherche, c'est ça qui me manque à plein de moments. » (ACA)

« Le soutien c'est davantage sur où mettre les limites, c'est comment cesser de vouloir être un enseignant excellent parce que si on veut être un enseignant d'excellence, on se met complètement dans le rouge et c'est sa santé qu'on met en jeu. Et donc comment pouvoir se satisfaire de bien faire son travail, en gérant le déficit par rapport à ce que pourrait être un excellent enseignement ou ce que pourrait être un enseignement qui soit pleinement accompagnant pour l'ensemble des étudiants de BLOC1 par exemple. Ça me paraît être le défi le plus important, une problématique d'ordre général qu'il faudrait mettre sur la table. » (ACA)

« Une chose dont je rêve aussi ce serait de disposer de budgets, c'est toujours un peu ce qui fait mal, mais de disposer de budgets qui permettraient à des enseignants comme moi de se décharger d'un ou deux cours, des espèces de micro sabbatiques pédagogiques pour disposer de plus de temps pour réécrire le syllabus des cours. Quelque chose qui manque ici c'est l'accompagnement dans la rédaction de petits projets de moindre ampleur comme la rédaction d'un outil pédagogique, on a l'impression d'être seul. » (ACA)

Il y a une forte insistance des **académiques**, et davantage encore des **APH**, sur le manque de temps et de disponibilité pour suivre des formations collectives, du type de celles organisées par le Louvain Learning Lab. Par conséquent, il y a clairement une préférence pour de l'accompagnement individuel et ciblé, de type tutorat, des échanges de pratiques entre collègues pour réfléchir à ce que signifie innover en matière d'enseignement universitaire et pour prendre connaissance de pratiques pédagogiques innovantes, comme la classe inversée, et des petites formations « maison » courtes et ciblées sur l'évaluation et l'usage des outils digitaux.

« Pour des formations, on n'a pas trop le temps. Je ne serais pas forcément contre le fait d'avoir quelqu'un qui vient voir un de mes cours, parce que je me pose plein de questions par rapport au fait que les étudiants ne viennent pas. Donc peut-être que mes cours ne sont pas assez interactifs ou que mon cours est ennuyant, je ne sais pas, donc quelqu'un qui observe peut-être utile. Ce que j'aimerais bien aussi peut-être, c'est plus d'échanges, en fait, entre académiques, sur des méthodes ou des systèmes pédagogiques qui fonctionnent bien, présenter ce qu'on fait à d'autres collègues, ou que d'autres collègues présentent les choses qui fonctionnent bien, mais à nouveau, on n'a tous pas tellement le temps. » (ACA)

« Ça m'intéresserait de me lancer dans des classes inversées. Comment faire ça pour éviter, disons, les coûts d'apprentissage ? Je ne vois simplement pas comment je peux implémenter ça mais ça m'intéresserait énormément de voir comment font les collègues, par exemple, qui ont déjà beaucoup d'années d'expérience avec ce genre de formule. » (ACA)

« Je crois que je pourrais avoir besoin de soutien, d'un accompagnement sur une évaluation peut-être plus fine des compétences des étudiants. Formation et partage de pratiques, ça peut aller de pair. Je suis très intéressé d'entendre les collègues sur la façon dont ils interrogent. » (ACA)

« Je trouve que ce qui est toujours très intéressant pour moi, ce sont des moments d'échanges, de pratiques pédagogiques avec d'autres collègues, parce que je trouve que ce qui est vraiment utile, c'est de savoir un peu ce que ce que les autres collègues font, et donc d'avoir un peu des exposés qui sont, comment dire, un tout petit peu réfléchis, qui sont construits et qui peuvent nous donner des idées. À partir de là, on peut demander un soutien un peu plus technique pour monter le dispositif. » (ACA)

« On parle toujours d'innover en matière d'enseignement, mais moi je serais intéressée de savoir, ce qu'on veut dire par là, qu'est ce qui serait jouable et l'idéal serait de le faire avec un groupe de collègues pour qu'on puisse aussi voir entre nous qui a déjà fait quoi, qu'est-ce qui a fonctionné ? Sur le système de classes inversées, la mise en place de jeux de rôle, ça pourrait être chouette. » (ACA)

« Ce qui m'est le plus utile, ce sont les thématiques très ciblées parce que la réalité, c'est qu'on n'a malheureusement pas beaucoup de temps pour la formation. » (ACA)

« Quelque chose que j'ai adoré pendant le temps de COVID, c'était la cellule de Samuel et Cathy au niveau informatique, ils m'étaient hyper précieux parce que j'arrivais en leur disant " voilà ce que j'aimerais faire, est-ce que je peux facilement le traduire au niveau technique ?" Ce que j'ai adoré c'est de ne pas aller à une formation une journée entière mais de pouvoir, au moment où moi j'identifie mes besoins, aller chercher la réponse parce que je trouve que là, il y avait un gain en termes de temps et de motivation aussi parce que tu vas directement à l'essentiel. » (ACA)

« Je pourrais être soutenue, et ça m'intéresserait, sur la découverte des technologies qui permettent de dynamiser un peu l'enseignement, la préparation de diaporamas qui gardent l'attention des étudiants, l'utilisation de technologies qui favorisent les interactions avec l'auditoire. Des formations courtes, par manque de temps, une demi-heure, 1 heure maximum, où peuvent être présentés des outils ou du contenu. » (APH)

Enfin quelques enseignant·es font état d'un besoin de soutien en cas de confrontation à des situations de grande détresse psychique des étudiant·es.

« J'ai eu quelques étudiantes dans le séminaire qui avaient toutes un problème psy, de l'angoisse, problème de coeur faramineux, dépression, tentative de suicide, je me suis sentie très désemparée. (...) Quand ça nous arrive, qu'est-ce qu'on peut faire ? Donc question de l'accompagnement psychique, jusqu'où on va, jusqu'où on ne va pas ? Je me suis dit, l'institution doit m'aider parce que j'ai très peur de faire un faux pas. » (ACA)

« Je n'ai pas le souvenir d'avoir été vraiment totalement démuni devant des étudiants, sauf dans des cas beaucoup plus tragiques. Ça m'est arrivé de me trouver devant une étudiante qui était partie dans des délires paranoïaques, et qui a d'ailleurs mis fin à ses jours depuis. Effectivement, là on est totalement démunis. C'est la seule chose que je verrais effectivement, ce sont des cas vraiment très particuliers, mais il y en a, de détresse étudiante, souvent qu'on voit trop tard. Donc il le cas de la souffrance psychique très élevée, très douloureuse, et là effectivement je suis bloqué parce qu'il ne peut pas y avoir un psychiatre derrière chaque porte. » (ACA)

3.4. Formation pédagogique pour enseigner à l'université

FORMATION PEDAGOGIQUE POUR ENSEIGNER A L'UNIVERSITE	Académiques et APH
OUI, obligatoire pour assistants-chercheurs et académiques comme requis pour les autres niveaux d'enseignement et pour valoriser le volet enseignement à l'université mais pas du type agrégation, sous forme de formation courte « maison » incluse dans la charge donc avec décharge	12
OUI, faire offre car requis pour les autres niveaux d'enseignement et pour valoriser le volet enseignement à l'université mais PAS obligatoire, pour assistants-chercheurs et académiques	8
OUI, obligatoire pour assistants-chercheurs	2

Légende : Occurrence de réponses similaires à la question de l'enquête

De façon certes moins massive que les assistants-chercheurs et les maîtres de langue, un peu moins de la moitié des académiques et des APH estiment « anormal » de pouvoir enseigner à l'université sans formation pédagogique sur la seule base de l'excellence scientifique. Ils·elles marquent donc leur accord à l'obligation de suivre une formation pédagogique en début de carrière pour autant qu'il s'agisse d'une formation courte, étalée dans le temps, afin de ne pas surcharger les débutant·es dont l'entrée dans le métier est déjà particulièrement ardue. Ils·elles insistent aussi pour que cette formation ne porte pas atteinte à la liberté académique tout en signalant que le but prioritaire de cette formation pédagogique étant l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiant·es, et non l'amélioration du CV de l'enseignant·e, il est indispensable de s'assurer que la formation reçue génère des effets positifs pour les

étudiants·es.

« Entre nous, certains mériteraient amplement. C'est toujours un peu le problème avec les profs, je trouve ça un peu absurde que la seule condition nécessaire pour être à notre place est d'avoir rédigé une thèse, donc d'avoir démontré qu'on est un bon scientifique, mais ça ne prouve pas qu'on soit un bon enseignant, un bon administratif, un bon gestionnaire. (...) Donc je ne serais pas contre, mais il faut que ça reste vivable aussi pour le nouveau collègue qui démarre, qui doit déjà créer ses cours, il ne faut pas que ça surcharge non plus ou que ça dégoûte. » (ACA)

« Ça serait pas mal d'obliger les gens qui sont stables, ça serait utile parce qu'en effet, c'est assez frappant de voir que les profs sont engagés essentiellement sur base de leur recherche, quasiment jamais sur leur mérite pédagogique. J'ai quand même croisé un certain nombre de gens pour qui l'enseignement était plutôt un fardeau, leur plaisir c'était de faire de la recherche. Ils faisaient l'enseignement parce que ça faisait partie du job. » (APH)

« C'est une bonne question. Étant donné les défis, niveau BAC, public hétérogène, masse d'étudiants, j'aurais tendance à dire oui. Je crois qu'une formation peut mettre le pied à l'étrier de l'enseignant qui arrive et, peut-être aussi, éviter de gros problèmes dans leurs rapports avec les étudiants. Mais en même temps, je pense que ça doit se faire dans le respect de la liberté académique. Ce qui veut dire que, autant la formation peut être imposée, autant je trouve qu'il faut garder une grande autonomie aux professeurs dans la conception et le contenu de leurs enseignements. S'il y a obligation, il faut quand même que ce soit aussi compatible avec la charge de travail, ça doit rester dans une charge de travail raisonnable. » (ACA)

« D'accord, en tout cas pour les profs en BAC1. Mais ça ne suffira pas de les former, il faudra aussi entrer dans le débat de la liberté académique, pour s'assurer que les enseignants mettent en pratique ce qu'ils auront appris dans cette formation pour réellement accompagner les étudiants dans leur apprentissage universitaire, donc c'est sensible comme sujet, ça peut hurler de tous les côtés, "l'enseignant est maitre dans son auditoire, avec quoi vous venez ?" (...) Aujourd'hui, on vous propose des formations tout le temps, mais quelle est la vérification qui est faite après que c'est mis en pratique ? Parce que dans ce cas, la formation, elle ne vise pas à vous améliorer, vous, elle vise à améliorer l'enseignement universitaire de façon générale, et les résultats des étudiants, donc il doit y avoir vérification. » (ACA)

« On n'a jamais été formés, j'ai toujours trouvé ça hallucinant, tu es nommé sur base des grades que tu as faits pendant tes études, sur base de tes publications et tout ça, mais pas du tout sur ton aptitude à enseigner et ce n'est pas donné à tout le monde d'enseigner, tu dois être formé. Donc OK pour de la formation initiale mais aussi pour une formation continue. Pourquoi pas se dire que chaque prof a droit à une heure de supervision et après il y a un feedback ? » (ACA)

« Ça ne peut pas faire de tort donc je trouve que c'est une plus-value qu'on donne à ces académiques, donc c'est important mais il faut deux choses : que ce soit obligatoire et que ce soit court. Il doit y avoir une formation de base pour tout le monde et puis après on peut sans doute décliner la formation en fonction des attentes des différentes personnes. Si c'est court et qu'ils voient que ça va être bénéfique pour eux alors c'est bien. » (ACA)

« Oui, pour moi c'est tout à fait incompréhensible qu'il n'y ait pas cela à l'université alors que c'est requis dans le secondaire et en Haute Ecole. Donc une formation, je trouverais ça très bien. Ça pourrait être éventuellement une forme d'accompagnement dans les premières années d'enseignement. » (ACA)

« Oui sur le plan du principe, je trouve qu'on ne devrait pas pouvoir être enseignant à l'université sans avoir passé l'agrégation, par exemple, mais je trouve que chemin faisant, ce qui est difficile, c'est d'aller dénicher du temps de formation dans notre horaire, qui est quand même déjà super tendu. (...) S'engager dans des formations un petit peu consistantes c'est vraiment très compliqué donc peut-être pas tout au début de notre trajectoire d'insertion dans un poste académique mais une fois qu'on a passé un certain seuil. » (ACA)

Sans s'opposer à une offre de formation pédagogique à l'entrée à laquelle pourraient participer celles et ceux qui le souhaitent, l'autre moitié des **académiques et des APH** se disent opposés au caractère obligatoire, pour diverses raisons. Premièrement, parce que la plupart des académiques sont déjà expéri-

mentés et n'en ont pas besoin, ce qui n'est pas le cas des assistants-chercheurs à qui une formation pédagogique courte pourrait être proposée lors de leur entrée dans le métier. Deuxièmement, parce qu'il y aurait risque d'exclusion des APH et des assistants-chercheurs, dont l'apport est très précieux, qui exercent dans le cadre d'une charge réduite et qui ne disposent pas du temps requis pour suivre ce type de formation. Troisièmement, parce que dans le contexte actuel de surcharge, la priorité c'est de permettre le plein exercice du métier d'enseignant-chercheur, le soutien à l'entrée dans le métier pouvant se faire de façon informelle par les pairs dans le cadre d'un centre de recherche structuré et doté d'une dynamique collective forte.

« Je ne suis pas très fan de l'obligatoire. Quand ils sont recrutés, c'est qu'ils ont déjà quand même, en général, minimum cinq ans derrière eux et parfois c'est huit, dix ans d'expérience professionnelle. Mais ça peut être une petite formation pédagogique au niveau des assistants qui arrivent. Il y a déjà deux heures d'accueil et c'est quand même fort suivi. Je crois que l'offrir au bon moment, aux bonnes heures, ça devrait rencontrer un certain succès, à fortiori s'il y a un souhait qui va dans le sens des profs titulaires concernés. Donc là, je me mets dans la peau d'un prof concerné, est-ce que je serais content que mes assistants aient quelques outils, un petit bagage supplémentaire ? Oui. Chaque année, on a vraiment un grand nombre de nouveaux assistants, c'est au moins dix assistants nouveaux chaque année pour l'instant et quelques-uns dans les autres facs. Ça fait un petit groupe de 20 personnes qui devraient suivre, trois journées de l'après-midi ou trois soirées en fin d'après-midi. (...) Mais le problème, ça va être le temps d'engagement des assistants. En ESPO, ils sont souvent engagés à temps plein donc c'est facile mais en DROIT beaucoup sont engagés à 10% ou 20%, si tu leur proposes deux jours semaines, ils ont déjà 2 mois de travail effectué en une formation de 2 jours. » (ACA)

« Vous ne pouvez pas obliger quelqu'un qui donnera un cours pendant deux ou trois ans à faire une formation pédagogique, ça semble un peu absurde. » (APH)

« Je ne voudrais pas que ça exclue des praticiens qui ne prendront jamais le temps de faire cette formation obligatoire alors qu'ils ont énormément de richesses à apporter à l'enseignement du fait de leur pratique. » (ACA)

« Proposer des formations, c'est vraiment très bien, très utile, mais obligatoire, non, je ne pense pas que ça ait vraiment du sens parce que je tiens beaucoup à la liberté académique, je crois que c'est ce qui permet aussi l'investissement auprès des étudiants. Et encore une fois, il ne faut pas perdre de vue que l'académique, il doit faire de la recherche. C'est la première qualité des cours, c'est d'avoir un contenu universitaire, et donc il faut permettre aussi à l'académique de construire ce contenu, alors ce n'est pas pour ça que la pédagogie n'a pas d'importance, bien sûr qu'elle en a, mais je pense aussi quand même que les choses ont beaucoup évolué. Donc je crois que le proposer sur le mode volontaire, bien sûr, ça peut toujours être intéressant et certains le feraient sans doute. » (ACA)

« Si maintenant je devais dire "tiens est ce qu'il y a une agrégation, une formation pédagogique que j'estimerais souhaitable pour les académiques ?", je ne suis pas sûre que je répondrais par la positive. Pour une raison très simple, c'est que je trouve que la carrière de l'académique s'est tellement complexifiée que le vrai enjeu maintenant c'est d'essayer de maintenir une place suffisante à nos vraies missions, c'est à dire enseigner et un enseignement qui est arrimé à la recherche et donc moi, j'ai un positionnement où mon but c'est de sauver nos essentiels et de nous permettre de continuer à offrir un enseignement créatif, arrimé à des recherches, de valoriser les liens entre les trois missions universitaires. Et donc tout ce qui vient entraver ça, qui vient complexifier ça, par des processus qualité, évaluatifs ou autres, je les tiens à l'écart. Donc, j'aurais plus tendance à mettre des incitants et à faire une sensibilisation à ce type de formation qu'à imposer. Je pense que certains collègues peuvent très bien trouver des sources de motivation ou d'expérience auprès d'autres collègues sans devoir passer par des formations complémentaires parce que tu vas avoir une sorte de parrainage ou d'écolage qui va se faire spontanément et donc de manière informelle. Je vois bien les limites de l'informel aussi, c'est qu'il ne fonctionne que là où tu as une dynamique solidaire et de parrainage qui est déjà en place. Je pense que ce type de formation obligatoire a tout son sens pour l'académique qui n'est pas inséré déjà dans une dynamique forte. Donc en réfléchissant, je répondrai non pour le caractère obligatoire, oui pour l'offre. » (ACA)

4. CONCLUSION, ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET PERSPECTIVES PRATIQUES

4.1. Représentations des métiers d'assistant-chercheur et d'académique

Les conditions d'entrée dans le métier **d'assistant-chercheur**, marquées par un accompagnement/encadrement limité de la part des enseignant·es titulaires, peuvent surprendre voire déconcerter, comme on a pu le lire dans la première partie du présent rapport, mais sans entraîner le sentiment d'être « *la secrétaire* » ou « *la petite main* ». La liberté octroyée par les professeures est interprétée comme un signe de confiance, une marque de reconnaissance, dans un contexte de surcharge des un·es comme des autres. Il peut toutefois y avoir quelques « abus » attribués au « cadre flou » des assignations et du rôle et à l'imprécision de l'intitulé « assistant », dont on ne sait pas au juste qui sont les bénéficiaires de « l'assistance » : les profs, les étudiants, les deux à la fois ? La question de savoir comment les assistants-chercheurs les voient est jugée difficile par les **académiques et les APH** qui admettent ne pas très bien savoir, ne pas pouvoir répondre de façon générale par manque de relations régulières entre ce qui est perçu comme deux mondes professionnels distincts. Si la majorité des **académiques** pense que le rapport vertical et hiérarchique qui existait dans le passé a beaucoup évolué dans une logique plus collaborative et moins autoritaire, voire égalitaire et horizontale, ils·elles estiment qu'une certaine forme de hiérarchie demeure inévitablement, du fait du rapport de pouvoir et de dépendance lié au statut de directeur de recherche et/ou de promoteur de la thèse de doctorat. Plusieurs **académiques** se disent toute fois conscient·es que les assistants-chercheurs les voient comme des personnes constamment débordées, et peu disponibles, faute de se rendre compte de toutes les tâches qu'ils·elles sont tenu·es d'assurer. Contre une certaine vision égalitariste, quelques académiques insistent pour que la hiérarchie statutaire soit clairement établie car telle est la réalité du fonctionnement de l'institution universitaire. Enfin, pour quelques académiques, la différence de statut, pérenne pour les un·es et précaire pour les autres, fait que nécessairement académiques et assistants-chercheurs vivent dans des mondes sinon séparés du moins éloignés et « *pas très solidaires* ».

4.2. Conciliation des différentes facettes des métiers

Les assistants-chercheurs : la grande majorité des assistants-chercheurs ne mentionne que deux facettes dans l'exercice du métier : l'enseignement et la recherche. Du fait de l'hétérogénéité des situations en termes de charge et de conditions de travail, la conciliation de ces deux facettes se pose de manière très différente. Il y a d'un côté celui·celle qui, dans le cadre d'une charge à temps plein, concilie sans difficulté enseignement et recherche doctorale et de l'autre côté celui·celle, qui dans le cadre d'une charge à 60%, est complètement submergé·e par les nombreuses activités d'enseignement sans pouvoir consacrer du temps et de l'attention à la thèse « *qui n'avance pas* ». Entre ces deux extrêmes, il y a tous·tes les autres qui cherchent tant bien que mal à concilier enseignement et recherche. Il est intéressant de constater la récurrence de la formule « en théorie et en pratique » dans les verbatims, qu'il s'agisse d'un mandat exercé à temps plein ou à temps partiel, qu'il y ait ou non un travail de thèse en cours. Soit, une façon de signifier que le schéma officiel « moitié/moitié » est fictif et que le travail de recherche s'effectue en partie « *à titre gratuit* ». En début de mandat, la conciliation enseignement-recherche se révèle difficile, l'enseignement exigeant beaucoup de temps. En principe, les années suivantes, du temps doit pouvoir se libérer pour la recherche et permettre un équilibre entre les deux activités, pour autant qu'on veille à bien s'organiser et même, disent certain·e·s, qu'on limite son engagement dans l'enseignement en prenant un peu de distance par rapport à cette mission et en limitant ses activités de service à l'institution et à la société pour lesquelles il y a beaucoup de sollicitations. S'il ne fait aucun doute pour la majorité d'entre eux·elles, qu'assistant-chercheur est un « *vrai métier* », il y a aussi accord pour dire que le métier est « *difficile à formaliser* » et « *s'apprend sur le tas* », par mimétisme, et en bricolant beaucoup, sentiment de « bricolage » renforcé par le manque d'informations en termes organisationnels et de soutien administratif pour l'accès aux services, aux

outils informatiques et autres mis à disposition des assistant·es débutant·es.

Les académiques et APH : Le diagnostic sur la conciliation des différentes facettes du métier **d'académique et d'APH** est, comme pour les assistants-chercheurs, variable selon qu'il s'agit d'une charge à temps plein ou à temps partiel. La charge à temps partiel concerne principalement les APH, même s'il peut concerner aussi quelques académiques. La rémunération des APH ne portant que sur leur charge d'enseignement, la réalisation des activités de recherche et de service à l'institution s'effectue en plus et à titre gratuit, pour autant que cela soit tenable, ce qui n'est pas toujours le cas. Pour les postes à temps plein, le diagnostic des académiques diverge de celui des assistants-chercheurs dans la mesure où l'on trouve deux situations plutôt extrêmes et peu de situation médiane. Il y a en effet un petit groupe d'académiques qui estiment avoir trouvé l'équilibre entre les trois facettes du métier, même si le travail est dense et intense, et de l'autre côté un groupe d'académiques qui se disent débordé·es par l'enseignement et les prestations de service à l'institution et à la société, au détriment de la recherche, ce qui peut engendrer découragement et épuisement. Plusieurs raisons sont invoquées à la difficulté, voire l'impossibilité, de la conciliation entre les trois et même quatre différentes facettes du métier. Premièrement, l'exercice du métier d'enseignant-chercheur est de plus en plus focalisé sur l'enseignement, au détriment de la recherche, parce que les tâches liées à l'enseignement se sont multipliées et alourdies. Deuxièmement, parce que le service à l'institution et à la société civile, qualifié de troisième mi-temps, surcharge considérablement l'exercice du métier d'enseignant-chercheur, surtout dans une université de petite taille comme Saint-Louis, qui ne peut compter que sur un nombre réduit d'académiques pour exercer ce type de mission. Dans ces conditions difficiles, une série d'académiques et d'APH admettent se sentir parfois démuni·es et éprouver un sentiment de crainte ou de démotivation, la principale crainte étant celle de la surcharge, voire du burn-out. Car, comme le signalent quelques répondantes, c'est non seulement la vie professionnelle mais aussi la vie privée qui est mise en danger par l'excès de tâches et le manque de temps.

Les maîtres de langue : La réalité de l'exercice du métier de **maître de langue** est très différenciée selon la faculté et le type de langue qu'ils·elles enseignent, les maîtres de langue en anglais et en néerlandais en BLOC1 en DROIT et ESPO étant confrontés à de grosses cohortes d'étudiant·es très hétérogènes en termes de compétences de base. Les salles de langue étant situées dans le bâtiment Marais, les maîtres de langue ont tendance à rester entre eux dans ce bâtiment faute de temps entre les intercours, ce qui nuit à leur intégration dans le corps enseignant. Défaut d'intégration renforcé par le fait que bien que l'université développe des programmes bilingues et trilingues, pour en faire même « une marque de fabrique », elle ne mobilise pas l'expertise des maîtres de langue dans l'enseignement des langues étrangères. Paradoxalement, bien qu'ils·elles soient membres du corps scientifique et non du corps académique, il n'est pas question de conciliation des facettes enseignement et recherche pour les maîtres de langue dont il semble que la charge d'enseignement soit complétée d'un volet service à la société mais sans inclusion explicite d'un volet recherche. Ce que regrettent des répondant·es qui souhaiteraient que la recherche soit incluse et valorisée dans leur charge afin d'inciter tous les maîtres de langue à faire un minimum d'activité de recherche.

4.3. Soutien pédagogique et formation en cours de carrière

Un point commun aux enseignant·es qui ont participé à l'enquête est le double constat, d'une part, de ne plus avoir besoin de soutien pédagogique étant donné l'expérience acquise au fil des années de pratique ; d'autre part, de manquer de temps et de disponibilité pour se former, un petit groupe d'académiques et d'APH insistant sur la nécessité cruciale d'un soutien institutionnel de prévention du risque d'épuisement sous la forme d'une offre de périodes d'immunité, permettant de prendre distance et de souffler par rapport à l'enseignement et de libérer du temps pour faire de la recherche. Néanmoins, les **assistants-chercheurs** reconnaissent qu'une offre pédagogique serait utile, sous forme de groupe de partage de pratiques, particulièrement en matière d'évaluation des acquis d'apprentissage. Les **académiques et les APH** marquent également également leur intérêt pour des échanges de pratiques entre collègues pour prendre connaissance de pratiques pédagogiques innovantes, comme la classe inversée, pour des petites formations

« maison » courtes et ciblées sur l'évaluation et l'usage des outils digitaux ainsi que pour de l'accompagnement individuel et ciblé, de type tutorat. Au défaut d'encouragement à la recherche s'ajoute le manque de soutien pédagogique à l'exercice du métier de **maître de langue**, comme le soulignent les répondant·es qui regrettent de ne pas être incité à participer davantage à des formations spécifiques à l'enseignement des langues tout en reconnaissant aussi être en butte à des difficultés d'accès à des formations spécifiques du fait d'un manque de concertation et surtout de cohérence au niveau organisationnel et administratif, en particulier pour la confection des horaires d'examen.

4.4. Formation pédagogique pour enseigner à l'université

Les assistants-chercheurs : sont très nombreux à juger « choquant » de constater qu'une formation pédagogique est requise pour enseigner aux autres niveaux d'enseignement mais pas pour enseigner à l'université comme si l'excellence scientifique suffisait à garantir la qualité pédagogique. Ils·elles jugent ce « *vieux privilège* » de l'université non seulement dépassé mais aussi et surtout en complet décalage avec les enjeux pédagogiques qui doivent être relevés par l'université aujourd'hui. Deux-tiers des **assistants-chercheurs** sont donc d'accord pour que l'obligation de suivre une formation pédagogique soit formulée au moment du recrutement dans le métier d'assistant-chercheur et d'académique. En termes de modalités, une longue formation du type agrégation est rejetée au profit d'une formation de base « maison » sous forme de moments de soutien au cours de la première année d'exercice du métier, et à la condition que cela soit compris dans la charge de travail. Le tiers restant **d'assistants-chercheurs** estime qu'une formation pédagogique lors de l'entrée dans le métier est moins nécessaire pour les jeunes assistants « *fraîchement sortis de l'université* » que pour les académiques. Dans tous les cas, cette formation ne doit pas être obligatoire parce que beaucoup d'assistants-chercheurs qui ont une charge réduite ne peuvent pas se le permettre et qu'il serait aberrant d'avoir un système à deux vitesses.

Les maîtres de langue : constatent, et déplorent, l'absence de lieu et de temps consacré à la réflexion et à la formation pédagogiques dans le fonctionnement universitaire, en raison, estiment-ils·elles, du manque d'intérêt des académiques qui privilégient leurs activités de recherche. Ils·elles se montrent par conséquent favorables à ce qu'une formation pédagogique soit offerte aux assistants-chercheurs et aux académiques au moment de leur entrée dans le métier, mais redoutent une forte réticence à la suivre chez la majorité d'entre eux·elles, à moins que cette formation soit incluse dans la charge d'enseignement.

Les académiques et APH : de façon certes moins massive que les assistants-chercheurs et les maîtres de langue, un peu moins de la moitié des **académiques et des APH** estiment « anormal » de pouvoir enseigner à l'université sans formation pédagogique sur la seule base de l'excellence scientifique. Ils·elles marquent donc leur accord à l'obligation de suivre une formation pédagogique en début de carrière pour autant qu'il s'agisse d'une formation courte, étalée dans le temps, afin de ne pas surcharger les débutant·es dont l'entrée dans le métier est déjà particulièrement ardue. Ils·elles insistent aussi pour que cette formation ne porte pas atteinte à la liberté académique tout en signalant que le but prioritaire de cette formation pédagogique étant l'amélioration de la qualité des apprentissages des étudiant·es, et non l'amélioration du CV de l'enseignant·e, il est indispensable de s'assurer que la formation reçue génère des effets positifs pour les étudiants·es. Sans s'opposer à une offre de formation pédagogique à l'entrée à laquelle pourraient participer celles et ceux qui le souhaitent, l'autre moitié des académiques et des APH se disent opposés au caractère obligatoire, pour diverses raisons. Premièrement, parce que la plupart des académiques sont expérimenté·es et n'en ont pas besoin, ce qui n'est pas le cas des assistants-chercheurs à qui une formation pédagogique courte pourrait être proposée lors de leur entrée dans le métier. Deuxièmement, parce qu'il y aurait risque d'exclusion des APH et des assistants-chercheurs, dont l'apport est très précieux, qui exercent dans le cadre d'une charge réduite et qui ne disposent pas du temps requis pour suivre ce type de formation. Troisièmement, parce que dans le contexte actuel de surcharge, la priorité c'est de permettre le plein exercice du métier d'enseignant-chercheur, le soutien à l'entrée dans le métier pouvant se faire de façon informelle par les pairs dans le cadre d'un centre de recherche structuré et doté d'une dynamique collective

forte.

4.5. Perspectives pratiques

La (re) définition du métier d'enseignant-chercheur ?

La carrière académique dans l'université moderne est fondée sur le principe de l'unité de l'enseignement et de la recherche. Cependant, cette association est dès son origine assez asymétrique car la mission d'enseignement a été et reste moins « valorisée » que la mission de recherche tant sur le plan institutionnel que symbolique. Un changement s'amorce mais il demeure que dans l'université actuelle, l'enseignement n'est pas reconnu, ni valorisé au même titre que la recherche, et que la « pédagogie » relève d'une action locale, invisible sur le plan institutionnel, non reconnue et non évaluée, voire souvent pénalisante, en termes de carrière universitaire aux différents niveaux du déroulement du parcours académique. Les données de l'enquête révèlent clairement des enseignants-chercheurs « *tiraillés entre l'enseignement et la recherche* » mais convaincus de la pertinence de l'association entre recherche et enseignement, même si la capacité à s'investir pleinement à la fois dans l'enseignement, la recherche et la gestion/administration relève de plus en plus d'une gageure, le métier d'enseignant-chercheur étant désormais marqué du paradoxe d'un temps de travail « *à la fois non contraint et surchargé.* » (Aït Ali et Rouch, 2013) Sans tomber dans une vision fataliste, on peut cependant se demander si l'implication souhaitée des enseignants-chercheurs dans des pratiques pédagogiques d'accompagnement soutenant au mieux l'apprentissage des étudiants, donc leur engagement dans des pratiques pédagogiques innovantes, a une chance de séduire un monde académique déjà débordé et surchargé. La complexité de l'organisation des activités des enseignants-chercheurs risque fort de franchir un degré supplémentaire ce qui peut potentiellement engendrer deux types de tension liés l'un aux aspects pratiques de la carrière, et l'autre à l'adhésion à la philosophie de cette approche. Dans cette perspective, le dispositif d'accompagnement n'est pas uniquement une démarche technique, et les modalités de sa mise en application ne peuvent pas uniquement être justifiées par la pertinence de sa finalité. Le versant social d'un dispositif innovant se caractérise par la dimension collective car celui-ci se définit comme une remise en question des rapports sociaux et des pratiques instituées, qui va amener de nouvelles façons de les appréhender. Dans l'analyse d'un système social, plus que la vertu et les finalités d'une réforme c'est son acceptation qui constitue une problématique cruciale.

Les enjeux du développement pédagogique des enseignants-chercheurs

L'enseignant-chercheur, en tant qu'acteur social, n'aborde pas son institution exclusivement selon un système de normes. Son action est également définie par ses valeurs et ses croyances professionnelles, ses contraintes, l'environnement pédagogique de sa filière et la dynamique de l'activité concrète. Cette perspective est importante pour examiner le devenir d'une réforme pédagogique impliquant une nouvelle conscience professionnelle et un engagement fort des enseignants-chercheurs dans de nouvelles pratiques enseignantes. Pour devenir le professionnel qui accompagne et abandonne son attitude « magistrale », l'enseignant-chercheur doit apprendre à concevoir et réaliser l'acte d'accompagner, mieux connaître le monde étudiant, adopter la nouvelle posture d'accompagnement, se mouvoir dans un nouvel espace pédagogique, bricoler et traverser une expérience de quasi- « conversion » pour se séparer de son identité « héritée » en tant qu'expert·e et savant·e. Il s'agit d'un passage entre une pédagogie strictement « transmissive » et une pratique d'accompagnement qui implique le développement d'un ensemble de compétences transversales et spécifiques, une acculturation à de nouvelles règles sociales et pédagogiques. L'enjeu collectif est l'éclosion d'une culture d'accompagnement qui puisse créer une sorte de réciprocité de perspectives des acteurs (partage du sens) et donner une signification aux engagements, des repères aux pratiques et des critères à leur évaluation. Ce qui implique de s'affranchir, entre autres, d'une logique essentiellement techniciste de l'accompagnement (application d'outils standards par des « spécialistes ») pour réfléchir sur la manière dont on arrive à faire évoluer les conceptions mêmes du rapport enseignant-apprenant-savoir. (Cosnefroy et Annoot, 2014) C'est tout l'enjeu des actions de formation à la pédagogie et de soutien au développement pédagogique des enseignants-chercheurs qui se développent dans la plupart des institutions d'enseignement supérieur depuis une décennie. (Frenay, Jorro et Poumay, 2011) Il ressort

d'une recherche qualitative menée durant plusieurs années à l'université d'Anvers (Stes et Van Petegem, 2011) qu'une offre de formation pédagogique conçue à l'échelle de l'université et proposée à l'ensemble des enseignant·es, quelle que soit leur discipline et leur faculté, c'est-à-dire leur contexte particulier d'acculturation et de socialisation, n'est pas la meilleure formule. Les auteurs préconisent « *le développement d'initiatives décentralisées et adaptées au contexte, par exemple, des différentes facultés* » afin, d'une part, de faciliter les échanges sur les facteurs inhibiteurs ou facilitateurs liés au contexte local et, d'autre part, d'encourager les collaborations entre collègues de proximité. Cette collaboration pourrait ainsi permettre la mise en place de formations pédagogiques plus pratiques que théoriques comme « *se coacher mutuellement sur la façon d'enseigner ou réaliser une recherche active à petite échelle portant sur sa propre pratique d'enseignement.* » (Stes et Van Petegem, 2011 : 26) Dans un contexte déclaré de surcharge et de manque de temps pour se former, il est essentiel que l'université fournisse aux enseignants-chercheurs, les débutants comme les plus expérimentés, « *des conditions qui leur permettent de reconnaître les besoins de leurs étudiants, d'acquérir des connaissances et des compétences en matière d'enseignement et d'apprentissage, de partager celles-ci avec leurs collègues, d'être reconnus et valorisés pour leur travail.* » (Frenay et al., 2010 : 66). La création récente de la CAP, et l'offre de formation et d'accompagnement qu'elle a mise en place, est un signal fort lancé par l'institution sur l'importance qu'elle accorde désormais au développement pédagogique et au développement professionnel de ses enseignant·es.

BIBLIOGRAPHIE

Aït Ali, N. et Rouch, J-P., (2013). « Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur », *Temporalités*, 18. https://doi.org/10.4000/temporalites.2632

Alava, S., Romainville, M., (2001). « Note de synthèse. Les pratiques d'étude, entre socialisation et cognition. », *Revue française de pédagogie*, n°136, 174-175.

Annoot, E. (2014). « De l'accompagnement à la pédagogie universitaire : quels enjeux pour la formation des enseignants-chercheurs ? », *Recherche et formation*, 77, 17-28.

Bailly, B., Demougeot-Lebel, J. et Lison, C., (2015). « La formation d'enseignants universitaires nouvellement recrutés : quelles retombées ? », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(3). http//ripes.revues.org/pdf/990

Berthiaume, D. et Rege Colet, N. (dir.), (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques, Tome 1 : Enseigner au supérieur*, Berne : Peter Lang.

Bodin, R. et Millet, M., (2011). « L'université un espace de régulation. L''abandon' dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. », *Sociologie*, 2(3), 225-242.

Coulon, A., (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*, Paris : PUF.

Coulon, A., (2017). « Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire », *Educ. Pesqui*, Sao Paulo, 43/44, 1239-1250.

Cosnefroy, L. et Annoot, E., (2014). « Pourquoi s'intéresser à la posture d'accompagnement dans l'enseignement supérieur aujourd'hui ? », *Recherche et formation*, 77, 9-15.

De Clercq, M., Roland, N., Dupont.S, Parmentier, P. & Frenay, M., (2014). *De la persévérance à la réussite universitaire : réflexion critique et définition de ces concepts en contexte belge francophone*, *Les cahiers de recherche du Girsef*, 98, 1-26.

De Clercq, M., (2022). *L'accompagnement des étudiant·es : quel sens donner à l'accompagnement de l'expérience étudiante*, 9ème journée pédagogie et numérique, 22 juin 2022.

Degraef,V., et Dejean, K., (2021). *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Note de synthèse des focus-group pour le Forum.*

De Ketele J-M., (2010). « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement », *Revue française de Pédagogie*, 172, 5-13.

De Ketele, J-M., (2014). « L'accompagnement des étudiants dans l'enseignement supérieur : une tentative de modélisation », *Recherche et formation*, 77, 73-85.

Demougeot-Lebel, J. et Perret, C., (2010). « Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnel des enseignants débutants à l'université. », *Savoirs*, 23, 51-72.

Donnay, J., Romainville, M., (1996). *Enseigner à l'Université, un métier qui s'apprend*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Dupriez, V., (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Fave-Bonnet, M.-F., (2002). « Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. », *Connexions*, 78, 31-46.

Fave-Bonnet, M.-F., (2014). « Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. », *Recherche et formation*, 77, 127-136.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, L., Bédard, D., Clement, M., Rege Colet, N., Paul, J.-J. et Kolmos, A., (2010). « Accompagner le développement pédagogique des professeurs universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. », *Revue française de pédagogie*, 172, 63-76.

Frenay, M., Jorro, A. et Poumay, M. (2011). « Développement pédagogique, développement professionnel et accompagnement. », *Recherche et formation*, 67, 105-116.

Frenay, M. et Paquay, L., (2011). « Former les universitaires en pédagogie. », *Recherche et formation*, 67, 9-14.

Lebrun, M. et De Ketele J-M., (2019). « La pédagogie universitaire en Belgique francophone : un processus qui s'inscrit dans la durée. », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 80, 71-82.

Machouart, M., (2020). « Réveil des talents à l'université et place de l'enseignant-coach. », *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, [En ligne], 36/1 DOI : https://doi.org/10.4000/ripes.2269

Marquis, N. et al., (2019). *Lutter contre l'échec, repenser la relation pédagogique. Document produit dans le cadre du groupe de travail « note 2x4, axe 1 », initié par Isabelle Hachez (K.Dejean, C. Demain, M.Dufrasne, J-F. Fagnart, L.Hachez, N. Marquis, A. Mazy, F. Messaoui, O.Ramos Diaz, M. Storme).*

Paivandi, S., (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Paivandi, S., (2016). « Autour de la posture d'accompagnement à l'université. », *Recherche et Formation*, 81, 95-115.

Paul, M., (2002). « L'accompagnement : une nébuleuse », *Education Permanente*, 153, 146-159.

Paul, M., (2007). « L'accompagnement ou la traversée des paradoxes. » In J.-P. Boutinet (dir.), *Penser l'accompagnement des adultes – Ruptures, transitions, rebonds*. Paris : PUF, 251-274.

Paul, M., (2009). « Autour d'un mot. Accompagnement », *Recherche et formation*, 62, 91-108.

Paul, M., (2015). « L'accompagnement : de la notion au concept. », *Éducation permanente*, 205, 21-30.

Pollet, M-C., Romainville, M., (2022). « Présentation », *Spirale-Revue de Recherches en Education*, 69, 3-10.

Poteaux, N., (2014). « Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. », *Recherche et formation*, 77, 87-102.

Rege Colet, N., McAlpine, L., Fanghanel, J., et Weston, C., (2011). « Le concept de Scholarship of Teaching and Learning », *Recherche et formation*, 67, 91-104.

Romainville, M., (2000). *L'échec dans l'université de masse*. Paris : L'Harmattan.

Romainville, M., (2006). « Introduction ». In Rege Colet, N. et al.(dir.) *La pratique enseignante en mutation à l'université,* Bruxelles : De Boeck Supérieur, 7-13.

Romainville, M. et Michaud, C., (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur,* Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Stes, A. et Van Petegem, P. (2011). « La formation pédagogique des professeurs dans l'enseignement supérieur. Une étude d'impact. », *Recherche et formation*, 67, 15-30.

Wouters, P., Frenay, M. et Parmentier, P. (2011). « Valoriser l'enseignement pédagogique des enseignants-chercheurs », *Recherche et formation*, 67, 73-90.

RECUEIL, ANALYSE DES DONNÉES ET RÉDACTION :
VÉRONIQUE DEGRAEF (UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES)

SOUS LA DIRECTION DE :
NICOLAS MARQUIS (UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES)

PRÉAMBULE :
NICOLAS MARQUIS (UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES)

MISE EN PAGE :
CHLOÉ DAELMAN (UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES)

RAPPORT RÉALISÉ DANS LE CADRE DU PROJET **"LUTTER CONTRE L'ÉCHEC, REPENSER LA RELATION PÉDAGOGIQUE"** FINANCÉ PAR L'UNIVERSITÉ SAINT-LOUIS BRUXELLES, DEVENUE UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES EN SEPTEMBRE 2023

PROMOTEUR :
NICOLAS MARQUIS (UCLOUVAIN SAINT-LOUIS BRUXELLES)

AOÛT 2023

