Éducation comparée / nouvelle série, n°15, pp 39 - 74

Le défi de la qualité pour les universités britanniques à l'heure de l'internationalisation : quelle place pour l'enseignement et l'apprentissage ?

Marie-Agnès Détourbe
INSA Toulouse/LACES EA 4140
France

RÉSUMÉ

Dans un contexte de compétitivité croissante au sein de l'espace international de l'enseignement supérieur, la qualité de l'offre de formation et des diplômes émerge, aux côtés de la qualité de la recherche, comme un facteur d'attractivité et de compétitivité des établissements. Acteur majeur de cet espace hautement concurrentiel, l'enseignement supérieur britannique se caractérise aujourd'hui par une attention accrue à la qualité et à la valorisation de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage : cet article propose d'analyser ce phénomène à travers ses formes institutionnelles, en termes de cadrage et de dispositifs, et sa perception et son impact auprès de certains universitaires britanniques.

MOTS CLÉS

enseignement universitaire britannique ; Higher Education Academy ; National Teaching Fellow ; Quality Assurance Agency ; qualité de l'enseignement

ABSTRACT

In a context of growing competition on the international higher education market, teaching and learning quality has gradually become an attractiveness and competitiveness factor alongside research quality. One of the leading actors on this market, the United Kingdom pays particular institutional attention to the quality of teaching and learning in higher education. This paper explores the way teaching and learning quality has come to the fore in British higher education, how it is recognized and valued institutionally, and how this evolution is perceived by some British academics.

KEYWORDS
British higher education ; Higher Education Academy ; National Teaching Fellow ; Quality Assurance Agency ; teaching and learning quality

Introduction

Depuis la fin du XXe siècle, le marché international de l'enseignement supérieur (désormais ES) s'est considérablement développé : le nombre d'étudiants internationaux a par exemple été multiplié par trois depuis 1990 pour atteindre 4,4 millions en 2011 selon l'OCDE (2012), générant une concurrence intense pour les attirer. Les droits de scolarité très élevés dont ils s'acquittent et le prestige qu'ils confèrent aux établissements qui les recrutent, par le biais des classements internationaux notamment, en font en effet une cible très prisée. Dans ce marché, l'ES britannique est un acteur majeur puisqu'il demeure la deuxième destination privilégiée des étudiants internationaux, derrière les États-Unis (OCDE 2013). De nombreux établissements britanniques ont déployé des stratégies de développement international au cours des deux dernières décennies, notamment à travers l'ouverture de campus délocalisés dans la capitale londonienne ou à l'étranger (Warwick & Moogan 2013) : la population d'étudiants internationaux au Royaume-Uni a ainsi augmenté de 128 % dans entre 2000 et 2010 (Worton 2012).

C'est dans ce contexte de concurrence intense, marqué par ailleurs par l'émergence de principes d'assurance qualité, que la qualité de l'offre de formation et de l'expérience d'apprentissage a progressivement émergé, aux côtés de la qualité de la recherche, comme un facteur d'attractivité et de compétitivité des universités. Cette préoccupation de qualité ne se limite d'ailleurs pas aux étudiants internationaux : les droits de scolarité des étudiants britanniques et issus de l'Union européenne ont fortement augmenté (depuis 2012-2013, ils atteignent pour la plupart le plafond fixé par l'État, soit 9 000£) et en parallèle, les dispositifs visant à recueillir l'avis des étudiants et à mesurer leur satisfaction se sont multipliés. L'exigence de qualité, longtemps concentrée sur la recherche et mesurée par le biais de campagnes nationales d'évaluation, s'est donc largement étendue à l'offre de formation et à l'expérience d'apprentissage.

Comme l'indique le titre d'un *White Paper* publié en 2011, « les étudiants » sont aujourd'hui « au cœur du système » (BIS 2011). La volonté de les satisfaire est étroitement liée à une réalité économique : leurs droits de scolarité représentent aujourd'hui quasiment la moitié des revenus du secteur, soit 42 % en 2013-2014 (Universities UK 2015, p. 24), et ce chiffre ne cesse d'augmenter.

Cette évolution est le fruit d'une volonté politique, mise en œuvre dès 1990 avec l'introduction de prêts étudiants par l'État (*Education Students Loans Act*) et poursuivie depuis, de transférer progressivement une partie du financement de l'ES aux étudiants eux-mêmes[1]. Plus généralement, depuis les gouvernements Thatcher dans les années 1980, il s'est agi pour les gouvernements britanniques successifs de « soumettre l'enseignement aux lois du marché, réduire et cibler l'engagement de l'État, insister sur le rapport qualité-prix et rendre les institutions comptables devant la nation de l'usage fait des deniers publics » (Halimi 2004 : 53). Ce pilotage stratégique, qualifié par certains auteurs de « gouvernementalité néolibérale » (Ward 2014, p. 19) a consisté, pour l'État, à « créer les conditions dans lesquelles les marchés, le choix, la liberté et l'intérêt individuel peuvent s'accomplir » (*ibid*., p. 18), en d'autres termes à « guider la liberté » du citoyen dans l'intérêt de la nation (*ibid*., p. 19). L'État s'est ainsi peu à peu positionné en régulateur de l'ES, une tendance visible notamment dans la mise en place, puis l'étoffement, d'un cadrage législatif dont ce secteur était exempt jusqu'au début des années 1990 (Détourbe 2014a, pp. 29-33). Cette « tentation interventionniste de l'État britannique » (Malet 2009, p. 111), qui a opéré dans différents secteurs d'activité, s'est traduite par une pression évaluative croissante (Neave 1988, p. 7) et par un cadrage national des différentes dimensions de l'ES : le domaine de l'offre de formation n'a pas échappé à cet interventionnisme, malgré la longue tradition d'autonomie des universités britanniques[2].

C'est principalement sous l'impulsion de Sir Dearing, auteur d'un rapport publié en 1997, *L'enseignement supérieur dans la société*

1 À titre d'exemple, la dotation d'enseignement (*teaching grant*) versée aux établissements d'enseignement supérieur anglais par le conseil de financement anglais HEFCE a diminué de moitié entre 2010-2011 et 2013-2014 (<http://www.hefce.ac.uk/funding/annallocns/>, consulté le 3/10/2015).

2 Il n'existe pas de diplômes nationaux d'enseignement supérieur au Royaume-Uni, comme cela peut être le cas en France par exemple.

apprenante (NCIHE 1997), que le cadrage de la qualité de l'offre de formation, de l'enseignement et de l'apprentissage a progressivement été mis en place. Le rapport Dearing visait à dresser un bilan des réformes entreprises depuis les années 1960, mais également à formuler des recommandations dans un contexte de massification sans précédent, dans le but de maintenir « une offre de formation de haute qualité » tout en « préservant la diversité du tissu universitaire britannique »[3] (*ibid.*, §61). Les premiers jalons d'une homogénéisation de l'offre de formation sur le plan national étaient posés.

Sous l'impulsion de ce rapport, relayé par des politiques gouvernementales successives visant à cadrer les orientations du secteur de l'ES (notamment les *White Papers* DfES 2003 et BIS 2011, ainsi que le Manifeste du parti conservateur, Conservative Party 2015) la question de la qualité s'est institutionnalisée et l'État s'en est saisi : des organes nationaux en charge de la qualité de l'offre de formation, de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage ont été créés et ils ont établi un ensemble de points de repère ainsi que des mécanismes d'évaluation et de valorisation.

C'est au regard de ces éléments de cadrage, souvent méconnus ou abordés isolément dans la littérature, que cet article propose l'analyser l'injonction croissante, faite aux universitaires britanniques, de remplir leur mission d'enseignement avec une exigence d'excellence qui rejoint de plus en plus celle qui leur est imposée dans le domaine de la recherche[4]. Il s'agit notamment i) au niveau macro, de cartographier les cadres définissant la qualité dans ce domaine en examinant dans quelle mesure ils s'inscrivent dans une logique internationale ii) au niveau meso, d'explorer les dispositifs d'évaluation et de valorisation de l'enseignement universitaire par lesquels les établissements se sont approprié les injonctions nationales et internationales iii) au niveau micro, d'analyser la perception, par certains enseignants de l'ES, de cette évolution dans un contexte de fragmentation croissante de la profession d'universitaire.

---

3 La traduction en français des extraits de documents institutionnels et de travaux de recherche en anglais qui sont cités dans cet article a été effectuée par mes soins.

4 Les termes d'« enseignement » et de « recherche » sont volontairement employés tout au long de l'article de façon générique, même s'ils recouvrent des pratiques diverses et en constante évolution dans la profession universitaire.

La méthodologie adoptée pour mener cette étude articule deux approches : i) principalement, une approche analytique qui prend appui sur une étude de documents – documents primaires d'une part, produits par les différents acteurs de l'ES britannique (textes de cadrage nationaux et locaux ; enquêtes ; *White Papers* ; rapports ; statistiques ; etc.) et documents secondaires d'autre part, constitués de travaux de recherche permettant d'éclairer la question des enjeux de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans l'ES ; ii) une approche de type exploratoire fondée sur une enquête en ligne soumise aux lauréats du titre de *National Teaching Fellow*[5] en 2015. Cette enquête porte sur un échantillon réduit d'individus, mais ses résultats qualitatifs confirment et affinent ceux d'autres enquêtes plus larges, mais plus anciennes, sur la perception par les universitaires britanniques de la reconnaissance institutionnelle de la qualité de l'enseignement universitaire.

Notre approche méthodologique a donc consisté à diversifier les sources d'information afin de rendre compte de la complexité des enjeux liés à la qualité de l'enseignement et de l'expérience d'apprentissage dans le monde de l'ES britannique à un triple niveau : celui des instances régulatrices au niveau national et supranational ; celui des établissements et enfin, à une échelle moindre, celui des universitaires eux-mêmes.

1- Éléments de contexte

L'ES britannique est marqué, depuis les années Thatcher, par l'émergence d'une exigence de qualité qui a progressivement donné naissance à la formalisation de démarches d'assurance qualité. Ce phénomène est étroitement lié à la dérégulation des marchés des capitaux à la fin des années 1970 et au fait que l'enseignement est alors devenu un secteur d'investissement potentiel. A. Vinokur (2008, p. 3) explique ainsi que « le secteur éducatif, sans distinction de nature juridique, [est] pass[é] du statut de service public national à celui de secteur économique de pointe dans la compétition mondiale des territoires et des capitaux ». À travers le concept d'« économie de la connaissance » (Ball 2008, p. 19), largement relayé par des instances

5 Ce titre constitue, pour les universitaires britanniques, la reconnaissance nationale la plus élevée de la qualité de leurs activités d'enseignement et de soutien à l'apprentissage (voir section 3.4).

internationales comme l'OCDE, l'ES a peu à peu été mis en avant comme un atout à la fois sur le plan scientifique et sur le plan économique. Parallèlement, les politiques successives de rigueur budgétaire n'ont pas épargné le secteur de l'ES. Elles se sont accompagnées, dès le milieu des années 1980, d'une exigence accrue de transparence et de responsabilité vis-à-vis des universités.

C'est dans ce contexte que la question de l'assurance qualité a émergé dans le secteur de l'ES (Rhoades & Sporn 2002, p. 363) et le Royaume-Uni s'en est saisi bien avant son institutionnalisation dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (*ibid*., p. 369). En comparaison avec le modèle américain, dans lequel la notion d'assurance qualité a été principalement articulée avec une logique d'efficacité économique et de rentabilité empruntée au monde de l'entreprise (*ibid*., p. 376), et avec le modèle européen, formalisé dans les *Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area* (ENQA 2005a) et qui vise à favoriser la comparabilité des systèmes nationaux d'ES en Europe, l'approche britannique de l'assurance qualité dans le domaine de la formation présente des trait singuliers (voir *infra* section 3) : dans ce domaine comme dans celui de la recherche, un arsenal législatif a été peu à peu déployé dans le but de cadrer les actions des universités ; une entité chargée de centraliser les actions liées à l'assurance qualité a été créée dès 1997, la *Quality Assurance Agency for Higher Education* ; elle a défini des points de repère nationaux dans le domaine de la formation et de l'apprentissage auxquels ; enfin, elle s'assure, par la biais d'audits, que tous les établissements britanniques d'ES, quels que soient leur statut et leurs missions, alignent leur diplômes et leurs pratiques sur les référentiels nationaux.

En alimentant une logique de performance, le cadrage et l'évaluation institutionnels de la formation ont également contribué à nourrir une dynamique de comparaison profondément ancrée dans les pratiques au Royaume-Uni : les *league tables* (classements) y sont foison depuis fort longtemps et témoignent d'une compétition permanente entre les établissements et même parfois entre différents *colleges* au sein d'une même université (cf. le « classement Tompkins » au sein de l'université de Cambridge). Les classements qui se sont multipliés à l'échelle internationale ont élargi cette dynamique et les universités britanniques cherchent à s'y distinguer depuis fort

longtemps : les stratégies d'internationalisation déployées par certaines d'entre elles visent clairement à les faire figurer sur les plus hautes marches des podiums internationaux (*inter alia*, Worton 2012 ; Universities UK 2014b), mais aussi dans les meilleurs rangs des multiples classements ou palmarès nationaux comme le *University League Table* publié chaque année par *The Guardian*. Les universités britanniques affichent d'ailleurs volontiers les résultats les plus avantageux de ces classements sur leurs sites internet.

Or, la concurrence internationale ne repose plus uniquement sur des critères liés à la recherche ou à l'internationalisation, mais également, dans une moindre mesure, à la qualité de la formation : on assiste depuis quelques années au développement d'outils permettant de mesurer et de comparer les activités de formation et la valeur des diplômes à l'échelle internationale, l'un des objectifs étant de permettre aux étudiants du XXIe siècle de choisir leur parcours dans une sorte de catalogue mondial d'études supérieures. Dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur, les descripteurs de Dublin participent de cette logique de comparaison que l'on retrouve également au-delà des frontières européennes, par exemple avec la Classification internationale type de l'éducation (*International Standard Classification of Education*), établie par l'UNESCO[6], ou le projet AHELO (*Assessment of Higher Education Learning Outcomes*) piloté par l'OCDE. Ce dernier, qui vise à comparer les acquis d'apprentissage des étudiants à l'aide de tests standardisés (une approche déjà développée dans l'enseignement secondaire avec le projet PISA) et auquel le Royaume-Uni envisage de participer, risque fort de bouleverser les classements internationaux traditionnels en plaçant la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au cœur de la hiérarchie universitaire mondiale (Times Higher Education, 7 Mai 2015). En déclarant le 8 juillet 2015 que son gouvernement pourrait autoriser les universités à indexer le plafonnement des droits de scolarité à l'inflation à condition qu'elles démontrent l'excellence de leur enseignement, le ministre conservateur des finances George Osborne a clairement souhaité placer l'enseignement supérieur britannique dans cette logique (Times Higher Education, 23 juillet 2015).

6 Cette classification fournit des éléments de définition et de classification des systèmes éducatifs afin de collecter des éléments statistiques homogènes et de faciliter les approches comparatives.

2- Le cadrage national la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage dans le supérieur

2.1 L'étude du cadrage institutionnel

Les cadres institutionnels constituent des éléments clés pour comprendre les enjeux liés à la qualité de l'offre de formation universitaire, entendue ici au sens large comme incluant les dimensions d'enseignement et de soutien à l'apprentissage. Si l'on considère en effet, en suivant L. Morley (2004, p. 2), que l'idéologie de la qualité « fonctionne comme […] un relai du pouvoir politique » et « permet d'imposer un certain nombre de valeurs, de comportements et de structures », la densité du maillage de textes de cadrage et de dispositifs nationaux portant sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage reflète un paradigme dominant qui, au Royaume-Uni, influence les pratiques selon des modalités diverses et à différents degrés selon les acteurs concernés (cf. sections 4 et 5 *infra*).

Le cadrage de l'offre de formation universitaire est lié à deux organismes principaux : l'Agence d'assurance qualité de l'enseignement supérieure (*Quality Assurance Agency for Higher Education* ou QAA, désormais l'Agence qualité) et l'Académie de l'enseignement supérieur (*Higher Education Academy* ou HEA, désormais l'Académie). La création de ces organismes s'est produite dans le sillage du rapport Dearing qui recommandait notamment la mise en place de référentiels permettant de situer clairement le niveau des diplômes et des programmes correspondants (recommandations 24 et 25), la vérification de la valeur de ces diplômes par une agence d'assurance qualité (recommandation 24) et la formation professionnelle des enseignants du supérieur (recommandation 13)[7].

C'est donc bien avant la formalisation des démarches qualité au sein de l'Espace européen de l'enseignement supérieur que le Royaume-Uni a mis en place des référentiels de l'offre de formation dans le supérieur, à l'initiative des gouvernements conservateurs de Margaret Thatcher puis de John Major, une initiative prolongée par les gouvernements travailliste et de coalition suivants.

7 Ces recommandations sont reproduites dans (Watson & Amoah 2007, p. 187-188).

2.2 L'Agence d'assurance qualité de l'enseignement supérieur

L'Agence qualité, créée en 1997, centralise les missions de cadrage et d'évaluation de la qualité des formations précédemment éclatées entre plusieurs organismes et reflète la volonté de l'État britannique de piloter l'assurance qualité dans ce domaine. Ses missions s'articulent autour de deux axes complémentaires : fournir à l'enseignement supérieur des points de référence dans le domaine de la formation et vérifier par des audits (dont les modalités et la fréquence varient d'un type d'établissement à l'autre, voir Détourbe 2014a, pp. 218-225) que les établissements ont mis en place des procédures internes qui leur permettent d'assurer cette qualité. Sa création correspond à la volonté de l'État d'homogénéiser un ensemble jusque-là très bigarré, en raison de l'hétérogénéité du tissu universitaire britannique (Halimi 2004, pp. 57-64).

En s'appuyant sur de larges consultations avec le monde universitaire, l'Agence qualité a publié un ensemble de documents tout d'abord regroupés sous le nom d'*Academic Infrastructure*, puis révisés et rebaptisés « Code qualité britannique de l'enseignement supérieur » (QAA 2015, désormais le Code qualité) en 2012-2013 : ce code constitue « un socle commun pour mettre en place, décrire et assurer le niveau des programmes et des diplômes ainsi que la qualité de l'environnement d'apprentissage offert aux étudiants »[8]. Un premier volet (*Part A : Setting and Maintaining Standards*) offre des points de référence concernant la structuration de l'ES, la dénomination et le niveau des diplômes, la répartition des crédits et les savoirs et aptitudes visées à chaque niveau de diplôme (*academic standards*). Ainsi, il existe un Cadre de référence des diplômes pour l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Irlande du nord (*The Framework for Higher Education Qualifications in England, Wales and Northern Ireland*) et un autre pour l'Écosse (*The Framework for Qualifications of Higher Education Institutions in Scotland*)[9]. Chaque niveau de diplôme est décliné en descripteurs de savoirs et d'aptitudes génériques attendus

8 <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality>, consulté le 16/09/2015.

9 Ces cadres sont consultables à l'adresse suivante : <http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/qualifications>, consulté le 10/10/2015.

(QAA 2015, p. 8). De la sorte, chaque établissement d'ES dispose de points de repère auxquels il peut adosser le contenu de ses formations, leur volume et les types et niveaux de diplômes qu'il délivre[10]. Ce référentiel général est complété par des référentiels disciplinaires (*Subject Benchmark Statements*) qui listent les savoirs et aptitudes visés dans chaque champ disciplinaire aux niveaux Bachelor's et Master's. Un deuxième volet du Code (*Part B : Assuring and Enhancing Academic Quality*) fournit des points de repère pour la gestion et l'amélioration de la qualité de l'offre de formation. Enfin, le troisième et dernier volet (*Part C : Information about Higher Education Provision*) concerne la qualité des informations délivrées par les établissements. La version actuelle du Code fait explicitement, mais succinctement, référence aux *Standards and Guidelines* et déclare s'y conformer, ce qui n'est guère surprenant lorsque l'on sait que le document européen s'appuie en partie sur le référentiel britannique[11].

Au final, il n'est pas demandé aux établissements d'adhérer strictement aux principes édictés dans le Code qualité, mais de montrer qu'ils assument la responsabilité qui leur est conférée par leur statut d'organisations autonomes, « légalement responsables de la qualité de leur propre formation et du niveau de leurs propres diplômes » (Universities UK 2008, p. 4). Lors de ses audits, imposés aux établissements tous les quatre à six ans, l'Agence qualité vérifie ainsi l'existence de politiques et de procédures institutionnelles s'appuyant sur les principes du Code qualité et s'assure de leur application systématique sous l'autorité d'instances locales spécifiques. Les résultats de ces audits n'ont pas d'impact sur le niveau des dotations publiques d'enseignement (contrairement aux recommandations initiales du rapport Dearing), mais ils sont inclus dans un ensemble d'informations publiées par chaque établissement à l'attention du public (*Key Information Set*). Ils conduisent également, lorsque leurs conclusions sont favorables, à la délivrance d'un label qualité (*UK Quality Assured*) auquel les établissements, adeptes

10 Une partie du Code est consacrée aux règles de dénomination des diplômes d'enseignement supérieur (*degree*, *certificate*, *diploma*, etc.) en fonction du niveau de savoirs et d'aptitudes visé et du volume global d'apprentissage prévu, le but étant d'harmoniser les pratiques au niveau national.

11 L'Agence qualité britannique a contribué, avec d'autres agences nationales similaires en Europe, à la *Quality Convergence Study* préalable à la publication des *Standards and Guidelines* (ENQA 2005b).

d'accréditations et autres signes extérieurs de qualité, sont très attachés. Ainsi, l'Agence qualité n'intervient pas directement sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, mais elle vérifie les processus par lesquels les établissements eux-mêmes assurent cette qualité.

2.3 L'enquête National Student Survey

Autre brique de l'arsenal évaluatif obligatoire de la qualité des formations, l'enquête *National Student Survey* (désormais NSS) a été mise en place en 2005 en réponse au souhait du gouvernement de « publier l'opinion des étudiants […] quant à la qualité de l'enseignement » (DfES 2003, p. 47). Elle est soumise chaque année aux étudiants britanniques de dernière année de cycle licence dans toutes les filières : elle mesure leur degré de satisfaction concernant différents aspects de leur formation, depuis l'enseignement reçu et la façon dont leurs apprentissages ont été évalués, jusqu'aux aspects d'ordre organisationnel ou de développement personnel.

Les établissements accordent une grande importance aux résultats de cette enquête : les scores moyens publiés chaque année à partir de ces résultats constituent des seuils qu'ils s'efforcent d'atteindre *a minima* dans chacune des dimensions concernées. L'enjeu est d'autant plus important que les résultats sont publics et qu'ils sont même parfois utilisés dans des classements nationaux comme celui du *Guardian*[12]. En conséquence, les établissements ont déployé localement différents dispositifs visant notamment à collecter plus largement l'opinion de leurs étudiants ou à améliorer leur représentation au sein d'instances décisionnelles. Cette logique de satisfaction d'étudiants évaluateurs, mais surtout payeurs, a été accentuée suite à l'augmentation du plafond des droits de scolarité évoquée plus haut (section 1), illustrant la volonté politique de placer les étudiants « au cœur » du système d'ES.

12 <http://www.theguardian.com/education/ng-interactive/2014/jun/02/university-league-tables-2015-the-complete-list>, consulté le 07/10/2015.

2.4 L'Académie de l'enseignement supérieur

Dans ce paysage, l'Académie de l'enseignement supérieur joue un rôle différent puisqu'elle est entièrement consacrée à la reconnaissance, au développement et à la promotion de la qualité de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage, sans qu'aucune de ses actions ne comporte, à ce jour, de caractère obligatoire. Sa création en 2003 reflète la volonté gouvernementale de soutenir, de développer et de promouvoir l'enseignement dans le supérieur « de façon à ce qu'il soit considéré comme une profession à part entière et que l'on forme les enseignants en fonction de leurs besoins » (DfES 2003, p. 50). Cette évolution, qui peut être considérée comme positive dans la mesure où elle vise à rétablir un déséquilibre profond dans la reconnaissance institutionnelle des activités de recherche et d'enseignement (voir section 5 *infra*), est également étroitement liée à la volonté de fournir aux étudiants un service de qualité étant donné l'investissement financier que représentent les études supérieures. La professionnalisation de l'enseignement dans le supérieur s'est par ailleurs accompagnée d'une reconfiguration de la profession d'enseignant du supérieur (Whitchurch 2013, p. 13). On note par exemple au Royaume-Uni la multiplication de contrats d'enseignement (*teaching-only contracts*) ouverts à la fois à des personnes au profil universitaire traditionnel, mais dont les activités de recherche sont réduites ou non existantes pour des raisons diverses, et à des personnes de type « *third space professionals* » (Whitchurch 2013), c'est-à-dire issus de milieux professionnels non universitaires. Ces derniers peuvent par exemple intervenir dans des domaines connexes, particulièrement développés aujourd'hui, comme la pédagogie universitaire ou les actions de promotion et d'ouverture de l'ES vers la société civile (*outreach* ; *community service*).

Pour soutenir cette professionnalisation de l'enseignement supérieur, l'Académie a mis au point un Référentiel professionnel de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage dans l'enseignement supérieur britannique (*UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education*, HEA 2011). Il articule trois dimensions – « domaines d'activité », « valeurs professionnelles » et « socle de connaissances » – déclinées selon quatre niveaux de maîtrise et d'engagement. Quatre titres d'« académicien » (*HEA fellow*) sont

attribués par l'Académie selon ces niveaux, ceux d'*associate fellow*, de *fellow*, de *senior fellow* et de *principal fellow*[13]. Ils représentent une forme de reconnaissance institutionnelle et nationale qui est prise en compte par certains établissements dans leur politique d'avancement de carrière (cf. *infra* section 4.2). Le titre le plus prestigieux accordé par l'Académie est celui de *National Teaching Fellow* : les lauréats, universitaires ou personnels administratifs de l'enseignement supérieur, se voient remettre un prix de 10 000£ destiné à financer des projets liés à la pédagogie universitaire. Ils deviennent également membres de l'*Association of National Teaching Fellows* qui regroupe tous les lauréats au fil des ans et organise des événements autour du développement de la pédagogie universitaire. Le titre est d'autant plus prestigieux qu'il est décerné sur la base d'une évaluation par les pairs, comme dans le domaine de la recherche, et selon des critères très exigeants[14].

C'est également à partir du Référentiel professionnel de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage que l'Académie accrédite les formations universitaires à la pédagogie de l'enseignement supérieur[15]. Elle cherche ainsi à valoriser les efforts déployés par certains établissements pour développer et améliorer les compétences d'enseignement de son personnel enseignant, soit dans le cadre de formations initiales de type *Postgraduate Certificate in Higher Education* ou *Postgraduate Certificate in Academic Practice*[16], sorte d'équivalents des « diplômes d'université » français, soit à travers des programmes plus vastes de formation continue.

On le voit, l'Académie se présente comme un organe national indépendant de développement, de soutien et de valorisation des activités d'enseignement qui mène, en outre, de nombreux travaux de recherche dans le domaine, conformément aux recommandations du

13 Ces titres sont obtenus de deux façons : soit en suivant une formation à l'enseignement supérieur accréditée par l'Académie ; soit en candidatant directement auprès de l'Académie. Ce sont les lauréats de 2015 auxquels notre enquête a été soumise (voir *infra* section 5).

14 La liste des critères d'évaluation est disponible à l'adresse suivante : <https://www.heacademy.ac.uk/professional-recognition/awards/national-teaching-fellowship-scheme-ntfs/guide-process/assessment>, consulté le 09/10/2015.

15 En 2010, l'Académie a accrédité 256 programmes de ce type (Harland & Scaife 2010).

16 L'université de Sheffield forme par exemple systématiquement ses doctorants à la pédagogie universitaire dans le cadre de leur formation doctorale (Harland & Scaife 2010).

rapport Dearing, puis du *White Paper* de 2003. Elle participe activement à différents réseaux et programmes de recherche à la fois sur le plan national (en lien notamment avec les services de pédagogie universitaire des établissements) et international : elle exporte en effet ses services à l'étranger, confiante qu'elle propose une approche innovante de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage et qu'elle joue un rôle pionnier dans la professionnalisation de l'enseignement dans le supérieur[17].

Parallèlement aux actions de l'Agence qualité et de l'Académie de l'enseignement supérieur, différents programmes gouvernementaux ont été lancés dans le but de soutenir les initiatives locales de reconnaissance et de valorisation de la qualité de l'enseignement[18]. L'examen de ces dispositifs locaux apporte un éclairage complémentaire sur les enjeux liés à la reconnaissance et à la valorisation des activités d'enseignement et de soutien à l'apprentissage.

3- Les politiques et dispositifs d'établissement

Pour répondre aux enjeux liés à la qualité de leur offre de formation, les établissements britanniques d'enseignement supérieur se sont progressivement dotés de structures et de dispositifs adaptés à leur profil et à leurs missions.

3.1 Les structures et le personnel

À côté des instances universitaires traditionnellement en charge du pilotage de la formation comme le Sénat (*Senate*) ou le conseil des études (*Education Committee* ; *Teaching and Learning Committee*), des entités locales spécifiques ont émergé. C'est les cas des services de soutien à la pédagogie universitaire et à l'apprentissage (par exemple le *Teaching Support Unit* à l'université de Sheffield ou le *Unit for the Enhancement of Teaching and Learning* à l'université du Kent) : outre

17 <https://www.international.heacademy.ac.uk/>, consulté le 09/10/2015.

18 Citons, entre autres, le programme mis en place par le conseil de financement anglais HEFCE en 2000, *Rewarding and Developing Staff in Higher Education*, le *Teaching Quality Enhacement Fund* ou encore le *Recognising Teaching Excellence Change Programme* piloté par l'Académie en 2012-2013 (HEA 2014).

leurs activités de soutien pédagogique aux enseignants et aux étudiants, ces services gèrent souvent les évaluations internes de l'enseignement et de l'offre de formation, depuis les questionnaires de modules jusqu'aux évaluations d'année ou de départements. Ce sont souvent eux qui produisent également les textes de cadrage locaux (codes de pratique, lignes directrices, etc.) qui font écho aux textes de cadrage nationaux et visent à guider les enseignants dans leurs pratiques quotidiennes.

Les personnels de ces services assurent des fonctions supports qui se situent à la croisée de champs traditionnellement catégorisés comme « universitaires » et « non universitaires » (ou « mode 1 » et « mode 2 », selon Gibbons *et al*. 1994), notamment dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage, et illustrent les changements d'identité professionnelle soulignés par de nombreux chercheurs (entre autres Henkel 2007 ; Shelley 2010 ; Whitchurch 2013). Ces « para-universitaires » (Fulton 2002 cité par Whitchurch 2013, p. 15) opèrent par exemple dans le domaine de l'assurance qualité ou du soutien à la pédagogie et assurent des tâches (ou « paquets d'activités », *ibid*. p.27) qui relèvent de différents champs d'expertise, bousculant la catégorisation traditionnelle des activités dans le monde de l'ES.

3.2 Les politiques et projets d'établissement

Outre les structures spécialisées, de nombreux programmes de reconnaissance et de valorisation de la qualité de l'enseignement ont été développés au sein des établissements britanniques. En écho aux dispositifs nationaux, ils ciblent davantage les individus que les départements ou facultés. Deux grandes enquêtes successives menées par A. Cashmore, C. Cane et R. Cane pour l'Académie dans des établissements d'enseignement supérieur en 2009 et en 2011 font apparaître un développement très net de ce type de politiques et de dispositifs au Royaume-Uni, même dans les établissements qui favorisaient plutôt jusque-là l'excellence dans le domaine de la recherche (HEA 2013a, p. 16)[19]. Sans chercher à en dresser un

19 Dans notre enquête, tous les répondants ont déclaré que leur établissement possédait des dispositifs de reconnaissance (prix, bourses) de la qualité de l'enseignement ou des parcours spécifiques de promotion.

catalogue, il semble intéressant de tracer à grands traits quelques caractéristiques notables de ces dispositifs d'établissement.

Si l'on s'intéresse aux universitaires qui occupent des fonctions relativement traditionnelles d'enseignement et de recherche et portent des titres clairement reconnus par la profession comme ceux de *lecturer*, de *reader* ou encore de *professor*, trois modèles de politiques d'avancement de carrière dominent aujourd'hui (HEA 2013a, pp. 17-21). Le modèle traditionnel, similaire au modèle français par exemple, est fondé sur un seul parcours de promotion (*single-track pathway*) : il prend en compte, à des degrés divers selon les établissements, les activités de recherche, d'enseignement et les responsabilités collectives. Ce modèle n'est plus majoritaire au Royaume-Uni. En revanche, il existe de plus en plus de parcours doubles (*two-track pathway*) qui permettent aux universitaires d'être promus, soit sur la base de leurs activités de recherche (*research track*), soit sur celles liées à l'enseignement (*teaching track*), les deux parcours permettant d'accéder au titre de Professeur des universités. Enfin, le modèle le plus courant désormais dans l'enseignement supérieur britannique est constitué de trois voies de promotion parallèles (*three-track pathway*) : l'une est fondée sur une combinaison de recherche et d'enseignement, la deuxième sur la recherche et la dernière sur l'enseignement.

Dans chacun de ces cas de figure, la nature et la pondération des critères sont extrêmement variables d'un établissement à l'autre et les dispositifs peuvent ne couvrir que certains des aspects recensés par l'Académie dans son texte de cadrage, *Promoting Teaching. Good practice benchmarks* (HEA 2013b)[20] : l'appréciation de l'excellence des activités liées à l'enseignement peut s'appuyer sur une dimension de recherche dans le domaine, sur des titres nationaux comme ceux délivrés par l'Académie[21] ou encore sur le rayonnement national ou international des universitaires concernés. De façon intéressante, on note que l'attribution du titre de Professeur des universités s'appuie

20 Comme souvent dans le domaine de l'enseignement, l'Académie s'est appuyée sur une collaboration internationale dans l'aire anglo-saxonne (avec deux universités australiennes dans ce cas) pour établir des points de référence (HEA 2013b, p. 3).

21 Lors d'une évaluation du dispositif d'octroi du titre de *National Teaching Fellow* menée en 2012, l'Académie a montré que ce titre était désormais reconnu par les universités comme un indicateur d'excellence et que ces dernières l'avaient même parfois inclus dans leur système de promotion (HEA 2013a, p. 10).

d'une part, sur une appréciation de l'enseignement par différents acteurs – étudiants bien sûr, mais aussi pairs – qui est documentée à travers des questionnaires ou des rapports d'évaluation, et d'autre part, sur le rayonnement du candidat au niveau local, mais également national et international, selon des critères qui se rapprochent fort de ceux utilisés en recherche, comme la capacité à attirer des financements, la participation à des conférences internationales (de pédagogie universitaire) ou encore la capacité à mettre au point des programmes de formation attractifs (HEA 2013a, p. 29-32). Ces différents critères qualitatifs et quantitatifs sont employés diversement en fonction des établissements, mais on note qu'ils témoignent d'une volonté de fonder l'appréciation de la qualité de l'enseignement et de l'envergure des candidats au titre de Professeur sur des éléments qui se veulent objectifs et mesurables.

Parallèlement à ces politiques institutionnelles d'avancement de carrière, les établissements se sont dotés au fil des ans de dispositifs complémentaires visant spécifiquement à valoriser l'implication et l'excellence dans le domaine de l'enseignement : au niveau individuel, il existe par exemple de nombreux titres locaux de type « *University Teaching Fellowship* » (en écho aux titres nationaux délivrés par l'Académie), mais aussi des prix d'excellence attribués sur la base de l'évaluation par les pairs, par les étudiants ou même parfois par le président d'une université. Il existe également des financements spécifiques destinés à encourager les initiatives pédagogiques au niveau d'un département par exemple.

Si la plupart des établissements britanniques possèdent aujourd'hui des services centraux consacrés au développement et à la reconnaissance de la pédagogie universitaire et ont mis en place des formes variées de reconnaissance de l'implication et de l'excellence dans ce domaine, quels que soient le statut et le profil des enseignants ciblés, c'est sans doute principalement le degré d'intégration de ces éléments dans une politique institutionnelle qui les différencie. C'est ce qui apparaît par exemple à travers le programme « *Recognising Teaching Excellence Change* » piloté par l'Académie en 2012 et 2013 (HEA 2014) : les établissements participants ont en effet déployé des projets visant à intégrer des éléments de reconnaissance de la qualité de l'enseignement jusque-là isolés afin d'offrir à leur personnel universitaire de véritables programmes de formation professionnelle

continue, adossés à des systèmes d'avancement transparents et rigoureux[22].

3.3 Définir la qualité de l'enseignement universitaire

L'une des difficultés fréquemment évoquées par les établissements engagés dans ce type de projets consiste à définir rigoureusement les critères d'appréciation de la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage : or, la définition et le niveau de cette qualité continuent à faire débat au Royaume-Uni. La question du niveau des diplômes a par exemple été étudiée en détail par une commission parlementaire en 2009 et sa conclusion a été sans appel : malgré l'inflation significative du nombre de mentions délivrées par les établissements d'enseignement supérieur, la qualité de l'offre de formation universitaire et des diplômes s'est dégradée (*Innovation Universities Science and Skills Committee* 2009, p. 5).

Dans un autre rapport, commandé par l'Académie (HEA 2010), Graham Gibbs montre quant à lui que les différents outils institutionnels d'évaluation dont l'ES britannique s'est doté, en particulier les audits de l'Agence qualité et l'enquête NSS (*ibid*., p. 5), ne permettent pas d'apprécier en toute rigueur les éléments qui fondent ce qu'il nomme la « qualité éducative » (*educational quality*) : en s'appuyant sur de nombreux travaux de recherche, menés principalement aux États-Unis, il démontre que c'est en évaluant « la façon dont les établissements exploitent leurs ressources pour développer au mieux le potentiel de leurs étudiants » (*ibid*., p. 4) que l'on peut apprécier véritablement la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage. Or, selon Gibbs, l'enquête NSS ne s'appuie pas sur des variables pertinentes et sa validité scientifique n'a pas été démontrée (*ibid*., p. 33). De plus, avec des taux de satisfaction globale avoisinant désormais 86 %, elle ne permet plus de cibler les faiblesses de l'offre de formation universitaire. Elle a même été qualifiée par des universitaires d'« exercice risible de populisme néolibéral » (Times Higher Education, 30 septembre 2010). Gibbs dénonce également l'utilisation abusive de certains indicateurs dans les classements des

22 Par exemple, les programmes TEC (*Teaching Excellence Celebrated*) à City University London, DARE (*Developing and Rewarding Excellence*) à la South Bank University de Londres ou DARTE (*Disciplinary Approaches to Recording Teaching Excellence*) à l'université de Hull.

universités, notamment ceux liés « au financement, aux performances de recherche et à la réputation » (*ibid*., p. 5), différents travaux de recherche ayant prouvé qu'ils n'étaient pas pertinents pour apprécier la plus-value éducative d'un établissement. En résumé, les outils dont l'enseignement supérieur britannique s'est doté au niveau national ne permettent pas d'évaluer la qualité éducative de façon rigoureuse et fiable.

Face à ce constat, l'Académie a commencé à explorer d'autres pistes en proposant, à plus petite échelle, des questionnaires portant sur l'engagement des étudiants dans leur apprentissage, suivant ainsi le modèle éprouvé et reconnu du *National Survey of Student Engagement* (NSSE) utilisé aux États-Unis (Détourbe 2014b, p. 167-196). Elle a par exemple lancé, avec le concours du *Higher Education Policy Institute* (HEPI), le *Student Academic Experience Survey*, un questionnaire qui vise à sonder l'« expérience » des étudiants, c'est-à-dire « les bénéfices qu'ils tirent de l'enseignement supérieur, les efforts qu'ils fournissent et ce qu'ils pensent de leur expérience » (HEPI/HEA 2015, p. 5), conformément au principe selon lequel un étudiant engagé dans ses apprentissages apprend mieux (HEA 2010, p. 5). Ce type de questionnaire va au-delà d'une simple mesure de satisfaction, variable éminemment subjective, et porte sur les apports éducatifs de l'enseignement supérieur. Les établissements britanniques qui souhaitent reconnaître et valoriser la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage peuvent donc avoir recours à des outils d'évaluation différents de ceux qui leurs sont imposés dans le cadre de l'évaluation nationale obligatoire.

Tous ces éléments montrent que la qualité de l'expérience d'apprentissage et de l'enseignement fait l'objet d'une attention institutionnelle croissante dans l'enseignement supérieur britannique, notamment à travers la formalisation des critères permettant de l'évaluer au sein de dispositifs ou de programmes institutionnels. Toutefois, en suivant Ramsden et Martin (1996, p. 310 cités dans HEA 2013a, p. 7), on peut considérer « qu'il peut y avoir un écart considérable entre ce que les universités déclarent avoir mis en place pour reconnaître un enseignement de qualité et la façon dont la majorité des universitaires perçoivent ce qui est fait » : il est donc opportun d'examiner, à un troisième et dernier niveau, la façon dont

les professionnels de l'enseignement supérieur perçoivent ces évolutions.

4- La perception l'enseignement universitaire par les enseignants du supérieur

4.1 Les enquêtes

Les réponses au questionnaire que nous avons soumis aux lauréats du titre de *National Teaching Fellow* de 2015 (désormais NTF)[23], analysées au regard des résultats d'une enquête plus large commandée par l'Académie (HEA 2013a, p. 21-28), éclairent la perception, par les enseignants du supérieur, des enjeux liés à la professionnalisation et à la reconnaissance du métier d'enseignant universitaire. L'enquête de l'Académie s'est appuyée sur des entretiens effectués en 2011 auprès de soixante-dix-sept universitaires issus de cinquante-cinq établissements : ses résultats, statiquement significatifs, ont permis d'identifier des tendances globales qui offrent un cadre d'analyse plus large des résultats de notre propre enquête, dont le texte est reproduit en annexe. Ces derniers, plus récents et exclusivement qualitatifs, concernent un nombre réduit de personnes ayant reçu le plus haut degré de reconnaissance dans le domaine de l'enseignement universitaire : le regard qu'ils portent sur la reconnaissance institutionnelle de la qualité de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage est donc celui de professionnels, pour la plupart universitaires (11) ou occupant des fonctions administratives (5), résolument engagés dans cette voie.

L'analyse combinée des résultats de ces deux enquêtes fait apparaître qu'au Royaume-Uni, les enseignants du supérieur ont des avis très nuancés et sont dans l'ensemble peu optimistes quant à la reconnaissance de la qualité de l'enseignement et du soutien l'apprentissage, malgré le développement de cadres et de dispositifs institutionnels dans ce domaine.

23 Seize personnes sur quarante-trois contactées ont répondu entre le mois de juillet et le mois de septembre 2015, soit un taux de réponse de 37,2 %.

4.2 Principaux résultats : la perception, par les universitaires britanniques, des enjeux liés à la reconnaissance du métier d'enseignant universitaire

Interrogés sur la valeur ajoutée du titre de NTF, plusieurs répondants soulignent l'importance de cette « validation externe de leurs efforts »[24] qu'ils considèrent comme une forme de « reconnaissance professionnelle » d'autant plus précieuse qu'elle est « fondée sur une évaluation par les pairs » : ils estiment qu'elle est un gage de « crédibilité » dans un domaine qu'ils considèrent comme « leur cœur de métier » et auquel ils déclarent se consacrer davantage « par envie » que pour une quelconque recherche de « récompense extérieure ».

Outre cette reconnaissance externe, plusieurs répondants déclarent apprécier l'opportunité que leur donne leur titre de NTF de rejoindre une véritable communauté, un « réseau d'individus qui partagent la même façon de penser ». Leur appartenance à l'*Association of National Teaching Fellows* (ANTF) leur permet en outre de postuler à des appels d'offre spécifiques et donc, d'obtenir des financements réservés.

Une autre question ouverte dans notre questionnaire portait sur la perception, par les répondants, de la façon dont l'engagement dans les activités liées à l'enseignement était valorisé dans leur établissement. Malgré les améliorations récentes constatées par la majorité d'entre eux, leur avis est mitigé. Plusieurs répondants déplorent que les marqueurs de qualité de l'enseignement comme le titre de NTF soient avant tout exploités « à des fins promotionnelles » par leur établissement. On perçoit par ailleurs chez certains une certaine désillusion vis-à-vis de leur établissement et du système en général. Un répondant déclare par exemple qu'après avoir été « poussé à candidater », il a dû « prendre sur son temps personnel pour remplir les dossiers de candidature » auprès de l'Académie. Ce sentiment d'isolement est confirmé par un autre répondant qui déclare que « les universitaires se sentent souvent débordés et peu motivés du fait de priorités contradictoires. […] Certains se sentent seuls et n'ont plus le

24 L'absence de référence dans cette section indique que les citations (entre guillemets) sont issues de mon enquête : elles ont été choisies pour leur caractère représentatif, par rapport à d'autres réponses similaires, et ont été traduites par mes soins.

sentiment d'appartenir à une communauté, ce qui a des effets néfastes sur l'engagement et la motivation ».

Plusieurs répondants déclarent par ailleurs que, selon eux, l'enseignement continue d'être considéré comme une activité « de second rang » par rapport à la recherche. Ils constatent que cette dernière reste « le principal indicateur de qualité » et qu'elle est « perçue comme prestigieuse car c'est à travers elle que les établissements attirent des financements et améliorent leur réputation ». Le système d'évaluation nationale de la recherche (*Research Assessment Exercises*, *Research Excellence Framework*) a joué un rôle majeur dans cette hiérarchisation, à différents niveaux et selon différentes logiques[25], le prestige et les financements attachés à ses résultats ayant monopolisé l'attention des établissements et des universitaires (Lucas 2006 ; Collini 2012 ; Détourbe 2014a, p. 204-208 ; HEA 2013a, p. 8-9). En conséquence, malgré la prise en compte plus large de la qualité de l'enseignement dans les carrières, plusieurs répondants constatent que cette dimension n'est « pas prise au sérieux » ou encore qu'elle freine leur promotion d'une manière ou d'une autre[26]. Les biais ou les déséquilibres qui persistent interviennent à différents niveaux.

Tout d'abord, lorsque les voies de promotion sont fondées à la fois sur la recherche et sur l'enseignement (cf. section 4.2), la première est souvent favorisée au dépend du second, ne serait-ce que parce que les commissions d'avancement sont souvent constituées en majorité d'universitaires actifs principalement en recherche, mais aussi parce que leurs membres ne disposent pas toujours de critères clairs pour évaluer l'excellence des activités d'enseignement (HEA 2013a, p. 22). En conséquence, même si ces voies d'avancement existent[27], elles ne sont pas systématiquement exploitées : selon un répondant, « en théorie, il existe des voies d'avancement fondées sur les activités

25 Le fait que la recherche en pédagogie ne soit généralement pas reconnue comme un domaine de recherche à part entière abîme encore davantage la reconnaissance des universitaires désireux d'en faire une partie intégrante de leur activité (HEA 2013a, p. 28 ; Détourbe 2014a, p. 208).

26 Des travaux de recherche ont par exemple montré que le titre de NTF pouvait nuire à la carrière de certains universitaires, le caractère prestigieux de cette reconnaissance n'étant pas reconnu unanimement (Skelton 2004, cité dans HEA 2013a, p. 9).

27 Dix répondants sur seize déclarent que ces voies (*promotion tracks*) existent dans leur établissement.

d'enseignement et de soutien à l'apprentissage, mais dans les faits, il est très rare que les universitaires soient promus sur cette base ». Selon un autre, « peu de personnes considèrent qu'une carrière universitaire fondée sur l'enseignement soit acceptable ou sont prêtes à s'y engager ».

Ces déclarations reflètent un « éclatement de la profession en sous-ensembles de statuts différents » (Musselin 2008, p. 27) qui se manifeste notamment dans leur dénomination : les statuts universitaires « traditionnels », de *lecturer* à *professor*, sont souvent réservés aux universitaires promus sur la base de leur recherche tandis que leurs homologues ayant progressé sur la base de leurs activités d'enseignement portent des titres différents, intégrant explicitement cette dimension, de *teaching fellow* à *professorial teaching fellow* (HEA 2013a, p. 17-18). Au sein de cette « structure professionnelle binaire », rendue plus complexe encore par le fait que de nouveaux types de professionnels émergent aux côtés des universitaires, les postes d'enseignement sont souvent perçus comme « des impasses professionnelles qui ne font pas partie intégrante d'une carrière universitaire » (*ibid*., p. 7). De plus, les universitaires concernés se heurtent fréquemment à un « plafond de verre » (*ibid*., p. 24-25) : ils se trouvent rapidement limités dans leur avancement et n'ont d'autre choix, pour continuer à évoluer professionnellement, que de changer d'établissement. Plusieurs répondants de notre enquête estiment d'ailleurs que le titre de NTF constitue un atout dans la mesure où il est « transportable » et leur permet de postuler sur de meilleurs postes ailleurs, les perspectives d'évolution dans leur établissement actuel étant limitées.

Au final, malgré l'existence de dispositifs de reconnaissance et de valorisation de l'excellence en enseignement, le prestige lié à la recherche reste dominant dans le monde universitaire britannique. Le résultat, pour les universitaires, est un tiraillement permanent entre différentes logiques ou idéologies plus ou moins relayées et/ou amplifiées dans leurs établissements respectifs, comme le soulignent Trowler *et al*. (2005, p. 440, cités dans HEA 2013a, p. 9) :

> Pour réussir aujourd'hui, une université doit jouer sur plusieurs plans. Chaque jeu comporte des règles et des objectifs différents. […] Ces objectifs sont souvent incompatibles et les règles sont écrites séparément, à différents endroits et par différentes personnes. De plus, gagner sur un

plan implique souvent de compromettre ses chances de réussite sur d'autres.

En raison de la multiplication des parties prenantes et de la complexification des enjeux de l'enseignement supérieur, les universités britanniques et leur personnel sont confrontés à des logiques multiples et doivent gérer des « priorités contradictoires ».

4.3 Analyse et mise en perspective : vers un Teaching Excellence Framework ?

Les orientations stratégiques choisies par l'État ne sont pas étrangères à cette tension entre recherche et enseignement : non seulement l'État soutient certains types et domaines de recherche à travers des dispositifs d'évaluation tels que les RAE ou le REF, mais il interfère également, au nom de l'« intérêt de la nation », dans la logique d'offre et de demande d'enseignement supérieur en fixant des quotas de recrutement étudiant ou encore en modifiant le plafond des droits de scolarité.

L'une de ses dernières interventions concerne d'ailleurs la qualité de l'enseignement : « l'introduction d'un cadre visant à identifier les universités offrant le meilleur enseignement » (Times Higher Education, 23 juillet 2015), annoncée à demi-mot dans le programme du Parti conservateur pour les élections du printemps 2015, semble en effet de plus en plus probable. Selon certains répondants de notre enquête, interrogés à propos de ce *Teaching Excellence Framework* (désormais le TEF), ce cadre constitue « une conséquence prévisible de l'augmentation des droits de scolarité », en particulier « pour les établissements et surtout les disciplines ne pouvant plus bénéficier de financements liés à la recherche et cherchant donc à se positionner à un autre niveau, celui de l'enseignement » : ils craignent, comme cela a été le cas pour la recherche avec la mise en place des *Research Assessment Exercises*, que l'introduction d'un cadre d'évaluation national ne soit « une perte de temps et d'argent » et n'impose une vision uniforme et rigide de l'enseignement en établissant des critères qui « ne reflètent pas les véritables facteurs qui contribuent à créer un excellent environnement d'apprentissage ».

Selon certains, cet exercice d'évaluation pourrait rapidement se résumer à l'application « mécanique » de mesures bibliométriques et « ajouter encore davantage de stress et de travail », sans

nécessairement améliorer la qualité de l'enseignement. Ils redoutent en outre « le détournement des résultats à des fins de classements » et donc, à terme, les comportements opportunistes et stratégiques de certaines universités, ce qui risque de fausser la nature-même de l'enseignement universitaire, des phénomènes déjà observés dans le domaine de la recherche après l'introduction des *Research Assessment Exercises* (*inter alia* Lucas 2006 ; Détourbe 2014a).

C'est donc un sentiment ambivalent qui domine parmi les répondants à propos du TEF : une évaluation nationale peut, certes, contribuer à une meilleure définition et à une meilleure reconnaissance de l'enseignement, mais les effets pervers de ce type de dispositif d'évaluation institutionnelle et systématique sont malheureusement bien connus des universitaires britanniques qui craignent que l'enseignement et le soutien à l'apprentissage ne deviennent un autre terrain de lutte où s'affrontent des intérêts divers sans qu'au final, l'apprentissage des étudiants ne soit véritablement amélioré. On le voit, la logique ou l'idéologie de marché, de concurrence et de performance, amplifiée par les politiques publiques vantant les mérites de l'internationalisation, entre en collision avec la logique éducative, même si toutes placent les l'étudiant « au cœur du système ».

Éléments de conclusion et perspectives

Dans le paysage universitaire britannique actuel, la reconnaissance et le développement de la qualité de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage, dictés en partie par des impératifs économiques sur le marché international de l'enseignement supérieur et soutenus de diverses manières par l'État, ont conduit à une meilleure prise en compte de ces dimensions : au-delà de l'omniprésente rhétorique de l'excellence, elles sont valorisées sur le plan national, notamment à travers des titres octroyés par l'Académie de l'enseignement supérieur, et de plus en plus prises en compte par les universités dans la carrière de leurs enseignants-chercheurs. Toutefois, cette évolution intervient dans un contexte dans lequel les activités de recherche, génératrices de revenus et de réputation, continuent à jouir d'un plus grand prestige : cette situation génère des tensions au sein du monde

de l'enseignement supérieur britannique et soulève des questions qui ouvrent autant d'espaces de recherche future.

La première question est liée à l'évaluation nationale de l'enseignement et du soutien à l'apprentissage. L'histoire récente a montré qu'au Royaume-Uni, le caractère systématique, obligatoire et standardisé de certains dispositifs d'évaluation peut conduire à affaiblir, voire à mettre en péril, certaines pratiques universitaires qui sortent du cadre imposé par l'État évaluateur : ainsi le *Research Excellence Framework* favorise-t-il les formes appliquées de recherche au détriment de formes plus fondamentales en exigeant des chercheurs qu'ils de démontrent l'impact sociétal de leur travaux (Détourbe 2016). De la même manière, la mise en place d'un dispositif d'évaluation comme le *Teaching Excellence Framework* ne risque-t-elle pas de compromettre la diversité des pratiques d'enseignement en favorisant des dimensions aisément mesurables – comme la satisfaction des étudiants – qui ne reflètent pas véritablement la « qualité éducative » (HEA 2010), au détriment de variables permettant d'apprécier plus finement la qualité de l'apprentissage des étudiants ?

Un autre enjeu va consister, pour les universités, à continuer à soutenir le développement professionnel des universitaires qui s'engagent résolument dans l'enseignement et le soutien à l'apprentissage, tout en permettant à différents profils d'enseignants du supérieur de coexister et de collaborer. De nombreux chercheurs (entre autres Henkel 2007 ; Deem 2010 ; Shelley 2010 ; Whitchurch 2008, 2013) ont en effet souligné l'évolution des rôles et des identités professionnelles dans le monde de l'ES et le fait que l'opposition entre « universitaires » et « non-universitaires » n'est plus pertinente (Henkel 2007, p. 199). Face à la reconfiguration des rôles et à l'émergence de nouveaux acteurs de type « *third space professionals* » (Whitchurch 2013), aussi bien dans le domaine de la formation que dans celui de la recherche ou du transfert de connaissances, le défi va consister, pour les universités britanniques, à reconnaître et à promouvoir les actions de chacun, tout en préservant une certaine unité au sein de cette communauté professionnelle hétérogène.

Enfin, on peut se demander dans quelle mesure et sur quelle échelle de temps l'enseignement et l'apprentissage vont être replacés au cœur des missions universitaires non seulement au Royaume-Uni – ce qui

signifierait un retour aux fondements mêmes de l'*universitas* (Foulon & de Montrémy, 2008) – mais aussi à travers l'espace international de l'enseignement supérieur, et l'impact que cette évolution aura à plus long terme sur l'identité professionnelle des enseignants du supérieur.

Références bibliographiques

BALL, S. (2008). The Education Debate. Bristol : The Policy Press.

COLLINI, S. (2012). What are universities for? Londres : Penguin.

DEEM, R. (2010). Herding the academic cats: The challenges of "managing" academic research in the contemporary UK university. Perspectives: Policy and Practice in Higher Education, 14(2), 37-43.

DETOURBE, M.-A. (2014a). Les enjeux de l'évaluation dans l'enseignement supérieur. Le cas des universités britanniques. Toulouse : PUM.

DETOURBE, M.-A. (2014b). The Quality of the Student's Learning Experience: A strategic dimension of American and British higher education systems in the early 21st century. In Sarah Pickard (ed.). (2014). Higher Education in the UK and the US: Converging University Models in a Global Academic World? (pp. 165-196). Leiden : Brill.

DETOURBE, M.-A. (2016). From public funding to public investment in research: a study of research funding policies and their impact through two research assessment campaigns in the UK. Lisa vol. XIV, n°1, ‹https://lisa.revues.org/8903›.

FOULON, M.-L. & DE MONTREMY, J.-M. (2008). L'Europe des universités. Paris : Gallimard.

GIBBONS, M. et al. (1994). The New production of Knowledge. The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies. Londres : Sage.

HALIMI, S. (2004). L'enseignement supérieur au Royaume-Uni. Paris : Ophrys-Ploton.

HARLAND, T. & SCAIFE, J. (2010). Academic apprenticeship. In T. Kerry (ed.), Meeting the Challenges of Change in Postgraduate Education (pp. 179-189). Londres, New York : Continuum.

HEA. (2010). Dimensions of Quality. <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/Dimensions_of_Quality.pdf>, consulté le 20/10/2015.

HEA. (2011). UK Professional Standards Framework for Teaching and Supporting Learning in Higher Education,

<https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/downloads/ukpsf_2011_english.pdf>, consulté le 19/10/2015.

HEA. (2013a). Rebalancing promotion in the HE sector: is teaching excellence being rewarded? <https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/HEA_Reward_Publication_RebalancingPromotion_0.pdf>, consulté le 19/10/2015.

HEA. (2013b). Promoting Teaching. Good practice benchmarks. < https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/good_practice_benchmarks_web.pdf >, consulté le 19/10/2015.

HEA. (2014). Recognising teaching excellence change programme 2012-13. < https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/recognising_teaching_excellence_programme_compendium.pdf> , consulté le 19/10/2015.

HENKEL, M. (2007). Shifting boundaries and the academic profession. In Kogan, M. et Teichler, U. (eds), Key challenges to the Academic Profession (pp. 191-204), Paris et Kassel : International Centre for Higher Education research Kassel.

HEPI/HEA. (2015). The 2015 Student Academic Experience Survey. < http://www.hepi.ac.uk/wp-content/uploads/2015/06/AS-PRINTED-HEA_HEPI_report_print4.pdf >, consulté le 19/10/2015.

LUCAS, L. (2006). The Research Game in Academic Life. Maidenhead : Open University Press et Society for Research into Higher Education.

MALET, R. (2009). Former, réformer, transformer la main d'œuvre enseignante ? Politiques comparées et expériences croisées anglo-américaines. Education et sociétés, 2009/1 n° 23, 91-122.

MORLEY, L. (2004). Theorising Quality in Higher Education. Londres : Institute of Education, Université de Londres.

MUSSELIN, C. (2008). Les universitaires. Paris : La Découverte.

NEAVE, G. (1988). On the Cultivation of Quality, Efficiency and Enterprise: an Overview of Recent Trends in Higher Education in Western Europe, 1986-1988. European Journal of Education, Vol.23, n°1/2, 7-23.

OCDE. (2012). Education at a glance. <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9612041ec009.pdf?expires=14

48967559&id=id&accname=guest&checksum=FCF76C2AEB34C7AA60427425D89B4AF5>, consulté le 22/12/2015.

OCDE. (2013). Education Indicators in Focus 2013/05, 2013, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/EDIF%202013--N%C2%B014%20%28eng%29-Final.pdf>, consulté le 22/12/2015.

RAMSDEN P. & MARTIN, E. (1996). Recognition of good university teaching: policies from an Australian study. Studies in Higher Education, 21/3, 299-315.

RHOADES, G. & SPORN, B. (2002). Quality Assurance in Europe and in the U.S.: Professional and Political Economic Framing of Higher Education Policy. Higher Education 43, 355-390.

SHELLEY, M. (2010). Research managers uncovered – Changing roles and "shifting arenas in the academy. Higher Education Quaterly, 64(1), 41-64.

SKELTON, A. (2004). Understanding 'teaching excellence' in higher education: a critical evaluation of the National Teaching Fellowships Scheme. Studies in Higher Education, 29/4, 451-466.

TIMES HIGHER EDUCATION. 7 mai 2015. OECD's Ahelo project could transform university hierarchy. <https://www.timeshighereducation.com/news/oecds-ahelo-project-could-transform-university-hierarchy/2020087.article>, consulté le 23/09/2015.

TIMES HIGHER EDUCATION. 23 juillet 2015. How might a teaching excellence framework be built? <https://www.timeshighereducation.co.uk/features/teaching-excellence-framework-tef-how-might-it-be-built>, consulté le 05/10/2015.

TIMES HIGHER EDUCATION. 30 septembre 2010. Flawed indicators used to compare the academic market. <https://www.timeshighereducation.co.uk/news/flawed-indicators-used-to-compare-the-academic-market/413687.article>, consulté le 05/10/2015.

TROWLER, P., FANGHANEL, J. & WAREHAM, T. (2005). Freeing the chi of change: the Higher Education Academy and enhancing teaching and learning in higher education. Studies in Higher Education, 30/4, 427-444.

UNIVERSITIES UK. (2008). Quality and Standards in UK Universities: A Guide to How the System Works. <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2008/QualityStandardsGuide.pdf >, consulté le 05/10/2015.

UNIVERSITIES UK. (2014a). Higher Education in Facts and Figures. <http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2014/HigherEducationInFactsAndFigures2014.pdf>, consulté le 10/10/2015.

UNIVERSITIES UK. (2014b). International Students in Higher Education: the UK and its Competition. < http://www.universitiesuk.ac.uk/highereducation/Documents/2014/InternationalStudentsInHigherEducation.pdf>, consulté le 10/10/2015.

UNIVERSITIES UK. (2015). Higher Education in Facts and Figures. <https://issuu.com/universitiesuk/docs/uuk_facts_and_figures_finalweb/25?e=15132110/30186390>, consulté le 04/04/2016.

VINOKUR, A. (2008). Les nouveaux enjeux de la mesure de la qualité en éducation. inDIRECT 12, 1-14. <http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/les_nouveaux_enjeux_de_la_mesure_de_la_qualite_en_education_par_annie_vinokur_2008.pdf>, consulté le 04/04/2016.

WARD, S. (2014). Creating the Enterprising Student: The Moral Projects of Neoliberalism and Higher Education Reform in the UK and the US. In Pickard, S. (dir.). Higher Education in the UK and the US: Converging University Models in a Global Academic World? (pp. 11-34). Leiden, Boston : Brill.

WARWICK, P. & MOOGAN, Y. J. (2013). A comparative study of perceptions of internationalisation strategies in UK universities. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 43/1, 102-123.

WATSON, D. & AMOAH, M. (Eds.). (2007). The Dearing Report. Ten years on. Londres : Institute of Education, Université de Londres.

WHITCHURCH, C. (2008). Beyond administration and management: reconstructiong the identities of professional staff in UK Higher Education. Higher Education Quaterly, 30(4), 375-86.

WHITCHURCH, C. (2013). Reconstructiong Identities in Higher Education. The Rise of Third Space professionals. Londres : Routeledge, SRHE.

WORTON, M. (2012). L'enseignement supérieur britannique aujourd'hui et la place de l'internationalisation. Repères, n° 15, mai 2012.

Documents primaires

BIS (Business Innovation and Skills, department for). (2011). Students at the Heart of the System, <https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/31384/11-944-higher-education-students-at-heart-of-system.pdf>, consulté le 20/10/2015.

CONSERVATIVE PARTY (the). (2015). The Conservative Party Manifesto, <https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/manifesto2015/ConservativeManifesto2015.pdf>, consulté le 20/10/2015.

DfES (Department for Education and Skills). (2003). The Future of Higher Education, <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20040117001247/http://dfes.gov.uk/highereducation/hestrategy/pdfs/DfES-HigherEducation.pdf>, consulté le 20/10/2015.

ENQA. (2005a). Standards and Guidelines for the European Higher Education Area. <http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2013/06/ESG_3edition-2.pdf>, consulté le 05/04/2016.

ENQA. (2005b). Quality Convergence Study. A contribution to the debates on quality and convergence in the European Higher Education Area. <http://www.enqa.eu/indirme/papers-and-reports/occasional-papers/Quality%20Convergence%20Study.pdf>, consulté le 05/04/2016.

EURYDICE. (2005). Glossaire européen de l'éducation. Établissements d'enseignement, vol. 2, <http://bookshop.europa.eu/fr/glossaire-europ-en-de-l-ducation-pbNCX105004/>, consulté le 20/10/2015.

INNOVATION UNIVERSITIES SCIENCE AND SKILLS COMMITTEE. (2009). Students and Universities. <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmdius/170/170i.pdf>, consulté le 19/10/2015.

NCIHE (National Committee of Inquiry into Higher Education). (1997). Higher Education in the Learning Society. < http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>, consulté le 21/10/2015.

QAA. (2015). UK Quality Code. Part A: Setting and Maintaining Academic Standards. http://www.qaa.ac.uk/assuring-standards-and-quality/the-quality-code/quality-code-part-a

Annexe

National Teaching Fellowship Survey 2015

This survey is for research purposes. It is part of a French research project aimed at understanding what motivates British academics to engage in teaching and learning, and more particularly, to apply to the National Teaching Fellowship. It also purports to understand the impact of teaching excellence recognition on academics' careers. Thank you very much indeed for your contribution and your time!

1-What is your professional title at your institution?

- ☐ Lecturer
- ☐ Senior lecturer
- ☐ Teaching fellow
- ☐ Research fellow
- ☐ Reader
- ☐ Professor
- ☐ Other : _____

2-What category of staff are you?

- ○ Full time
- ○ Part time

3-How much time do you spend on the following professional activities?

	0 %	Less than 25%	Less than 50%	More than 50%	More than 75%	100%
Teaching and related activities (academic support, pastoral support, etc.)	○	○	○	○	○	○

	0 %	Less than 25%	Less than 50%	More than 50%	More than 75%	100%
Research	○	○	○	○	○	○
Administrative/Managerial tasks	○	○	○	○	○	○

4-Why have you chosen to apply to the NTF scheme?

- ☐ because my colleagues encouraged me to do so
- ☐ because my students encouraged me to do so
- ☐ because I wanted to get official recognition for my engagement in teaching and learning
- ☐ for promotion purposes
- ☐ because my institution encouraged me to do so
- ☐ Other : ____

5-How important do you think this title is for your institution?

	1	2	3	4	
Not important	○	○	○	○	very important

6-Are there institutional mechanisms for encouraging and rewarding excellent teaching at your institution? *

- ☐ Awards
- ☐ Grants
- ☐ Promotion tracks
- ☐ Other : ____

7-Do you think the engagement of academic staff in teaching and learning are valued enough at your institution? Why?

8-What do you think is the added value of the NTF title?

9-What do you think of the Teaching Excellence Framework project?

10-You can add here any other comments you would like to make or any details you would like to give