

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN « SCIENCES DE L'INFORMATION
ET DE LA COMMUNICATION »

**Analyse compréhensive du processus
de transformation des pratiques
pédagogiques dans l'enseignement
supérieur**

*Repères pour un accompagnement des
enseignants au changement*

ANNEXES

Maëlle CROSSE

Sous la direction de Didier Paquelin

Sommaire des annexes

Annexe 1 - Détail du recueil des données effectué au cours des projets AMI 2017-2019.....	7
Annexe 2 - Questionnements issus des hypothèses de recherche qui ont été exploités pour construire l'enquête	9
Annexe 3 - Invitation à participer au questionnaire exploratoire	11
Annexe 4 - Questionnaire exploratoire	12
Annexe 5 - Profils des trente répondants au questionnaire exploratoire	20
Annexe 6 - Invitation à participer à l'enquête doctorale	24
Annexe 7 - Questionnaire soumis à l'ensemble des enseignants de l'institution	25
Annexe 8 - Profils des répondants à l'enquête	33
Annexe 9 - Formulaire de consentement envoyé aux participants des entretiens	49
Annexe 10 - Guide d'entretien pour les enseignants AMI	50
Annexe 11 - Guide d'entretien pour les autres enseignants	52
Annexe 12 - Guide d'entretien pour les membres de la gouvernance.....	53
Annexe 13 - Évolution des catégories d'analyse de l'examen initial des entretiens	54
Annexe 14 - Extrait de la méta-carte élaborée à partir de l'analyse des entretiens des enseignants AMI.....	57
Annexe 15 - Extrait d'une carte mentale réalisée à partir de l'analyse d'un entretien d'un enseignant AMI	58
Annexe 16 - Extrait d'une carte mentale réalisée à partir de l'analyse d'un entretien avec un membre de la gouvernance	59
Annexe 17 - Analyse détaillée des réponses à la question concernant la charge d'enseignement des enseignants dans l'enquête.....	60
Annexe 18 - Analyse détaillée des réponses à la question qui portait sur les qualités pour un enseignant, pour un étudiant et pour un cours, dans l'enquête	63
Annexe 19 - Analyse détaillée des réponses à la question qui portait sur l'envie et la mise en œuvre de changements pédagogiques dans l'enquête	69
Annexe 20 - Croisement des données entre la perception des enjeux de TP et la perception des changements pédagogiques dans l'enquête	84
Annexe 21 - Croisement des données entre la perception des enjeux de TP et les envie et mise en oeuvre des changements pédagogiques dans l'enquête	95
Annexe 22 - Détail des réponses sur les conditions d'implication dans un travail pédagogique collectif, dans l'enquête	101
Annexe 23 - Analyse détaillée des commentaires libres de l'enquête	104
Annexe 24 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête	118
Annexe 25 - Analyse du questionnaire de type UTAUT soumis aux équipes AMI.....	142
Annexe 26 - Grille d'analyse diagnostique du caractère capacitant d'une institution d'ES ..	150
Annexe 27 - Synthèse des repères pour l'accompagnement à la transformation pédagogique dans l'ES.....	153

Liste des figures

Figure 1 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire par genre	20
Figure 2 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon l'âge	20
Figure 3 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon l'unité de rattachement.....	21
Figure 4 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon le statut	21
Figure 5 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon le type de contrat	22
Figure 6 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon l'ancienneté dans la profession	22
Figure 7 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon les responsabilités exercées.....	23
Figure 8 - Répartition des répondants à l'enquête selon le genre	33
Figure 9 - Répartition des répondants à l'enquête selon l'âge	35
Figure 10 - Répartition des répondants à l'enquête selon l'ancienneté dans la profession d'enseignant du supérieur.....	36
Figure 11 - Répartition des répondants à l'enquête selon le statut.....	39
Figure 12 - Répartition des répondants à l'enquête selon le type de contrat	42
Figure 13 - Répartition des répondants à l'enquête selon les unités de rattachement	43
Figure 14 - Répartition des répondants à l'enquête selon les responsabilités actuelles au sein de l'établissement.....	46
Figure 15 - Répartition des répondants à l'enquête selon les expériences d'enseignement dans le supérieur.....	47
Figure 16 - Répartition des répondants à l'enquête selon les expériences professionnelles autres que l'enseignement supérieur.....	47
Figure 17 - Répartition des répondants à l'enquête selon l'implication dans le projet AMI	48
Figure 18 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de performance attendue ..	142
Figure 19 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de performance attendue ..	142
Figure 20 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'effort	143
Figure 21 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'effort	143
Figure 22 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'influence sociale	144
Figure 23 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'influence sociale	144
Figure 24 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'intention de se comporter	145
Figure 25 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'intention de se comporter	145
Figure 26 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de conditions facilitatrices..	146
Figure 27 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de conditions facilitatrices..	146
Figure 28 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de sentiment d'auto-efficacité	147
Figure 29 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de sentiment d'auto-efficacité	147
Figure 30 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'attitude.....	148
Figure 31 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'attitude.....	148
Figure 32 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de stress	149
Figure 33 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de stress	149

Liste des tableaux

Tableau 1 - Recueil des données effectué au cours des projets AMI 2017-2019.....	7
Tableau 2 - Questionnements associés à la première hypothèse de recherche.....	9
Tableau 3 - Questionnements associés à la seconde hypothèse de recherche.....	10
Tableau 4 - Analyse croisée de la variable « genre » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête.....	33
Tableau 5 - Analyse croisée de la variable « âge » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête.....	36
Tableau 6 - Analyse croisée de la variable « statut » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête.....	39
Tableau 7 - Répartition des répondants à l'enquête selon le type de contrat.....	42
Tableau 8 - Analyse croisée de la variable « unité de rattachement » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête.....	43
Tableau 9 - Premières catégories d'analyse de l'examen initial des entretiens.....	54
Tableau 10 - Catégories finales d'analyse de l'examen initial des entretiens.....	56
Tableau 11 - Analyse détaillée des réponses à la question concernant la charge d'enseignement souhaitée des enseignants dans l'enquête.....	60
Tableau 12 - Analyse détaillée des réponses à la question portant sur les qualités d'un enseignant universitaire dans l'enquête.....	63
Tableau 13 - Analyse détaillée des réponses à la question portant sur les qualités d'un étudiant dans l'enquête.....	65
Tableau 14 - Analyse détaillée des réponses à la question portant sur les qualités d'un cours universitaire dans l'enquête.....	67
Tableau 15 - Analyse détaillée des profils des répondants affirmant avoir « peu fréquemment » une envie de changement.....	69
Tableau 16 - Analyse détaillée des profils des répondants affirmant avoir « plutôt fréquemment » une envie de changement.....	71
Tableau 17 - Analyse détaillée des profils des répondants affirmant avoir « très fréquemment » une envie de changement.....	74
Tableau 18 - Analyse comparative des données sur l'envie et la mise en œuvre de changements pédagogiques.....	78
Tableau 19 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la motivation à enseigner.....	84
Tableau 20 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la motivation à enseigner.....	84
Tableau 21 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au rayonnement de l'université.....	85
Tableau 22 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'insertion professionnelle des étudiants.....	85
Tableau 23 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'ancrage des apprentissages.....	86
Tableau 24 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des compétences chez les étudiants.....	86
Tableau 25 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des compétences chez les étudiants.....	87
Tableau 26 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des capacités en enseignement universitaire.....	87
Tableau 27 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des capacités en enseignement universitaire.....	88
Tableau 28 - Analyse croisée entre la perception du caractère chronophage du changement et la perception de l'enjeu relatif au rapprochement de la formation et de la recherche.....	88

Tableau 29 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au rapprochement de la formation et de la recherche.....	89
Tableau 30 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif au rapprochement de la formation et de la recherche.....	89
Tableau 31 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la liberté académique.....	90
Tableau 32 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la liberté académique.....	90
Tableau 33 - Analyse croisée entre la perception du caractère chronophage du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants.....	91
Tableau 34 - Analyse croisée entre la perception de la faisabilité du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants.....	91
Tableau 35 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants.....	92
Tableau 36 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants.....	92
Tableau 37 - Analyse croisée entre la perception du caractère chronophage du changement et la perception de l'enjeu relatif aux économies.....	93
Tableau 38 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif aux économies.....	93
Tableau 39 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif aux économies.....	94
Tableau 40 - Analyse croisée des données entre la perception des enjeux de TP et les envie et mise en œuvre des changements pédagogiques dans l'enquête.....	95
Tableau 41 - Classement des conditions indispensables d'implication dans un travail pédagogique collectif.....	101
Tableau 42 - Analyse thématique des commentaires libres de l'enquête.....	104
Tableau 43 - Analyse des commentaires libres de l'enquête en termes de comportements face au changement.....	108
Tableau 44 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour l'envie et la mise en œuvre des changements pédagogiques.....	118
Tableau 45 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour les quotités souhaitées des activités d'enseignement, de recherche et administratives.....	121
Tableau 46 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour les qualités d'un enseignant, d'un étudiant et d'un cours universitaires.....	122
Tableau 47 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour le rapport à l'expérimentation pédagogique.....	126
Tableau 48 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour la perception de l'environnement professionnel.....	129
Tableau 49 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour la perception des enjeux de TP.....	132
Tableau 50 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour les conditions d'implication dans un travail pédagogique collectif.....	136
Tableau 51 - Grille d'analyse diagnostique du caractère capacitant d'une institution d'ES..	150
Tableau 52 - Synthèse des repères pour l'accompagnement à la transformation pédagogique dans l'ES.....	153

Annexe 1 - Détail du recueil des données effectué au cours des projets AMI 2017-2019

Modalités de recueil	Période	Participants	Données recueillies
Réponses à l'appel à manifestation d'intérêt interne pour constituer les équipes AMI	Sept.-Oct. 2017	19 enseignants	Statut Discipline(s) Responsabilité(s) Expérimentations pédagogiques individuelles/collectives Motivation/Objectifs de l'équipe
Productions de l'atelier commun de lancement du 15/12/17	Déc. 2017	20 participants à l'atelier	SWOT de l'équipe A et de l'équipe B Carte des conceptions sur l'enseignement-apprentissage des trois équipes AMI
Réponses au questionnaire initial du projet	Janv. 2018	14 participants	Âge Proportion estimée recherche/enseignement/administration Expérience en enseignement Formation pédagogique continue Expérience personnelle/professionnelle du travail collaboratif Expérience d'encadrement d'un groupe Conceptions de l'enseignement-apprentissage Expérience de l'APC Relation au public étudiant Rapport à l'expérimentation pédagogique Motivation à s'impliquer dans un projet de TP Contribution apportée au projet Conditions de réussite du projet : pour soi, pour l'équipe, pour l'institution
Réponses au questionnaire initial du projet destiné aux étudiants et doctorants	Janv. 2018	5 étudiants/ doctorants	Les qualités d'un enseignant universitaire et d'un étudiant Leur définition de l'enseignement Leur définition de l'apprentissage
Réponses au questionnaire préparatoire à une discussion collective au sein de chaque équipe AMI (UTAUT)	Avril 2018	16 participants	Perception des gains relatifs à l'APC, pour l'enseignement et pour l'apprentissage Facilité de mise en œuvre de l'APC Perception de l'investissement requis Perception du soutien/de l'incitation de l'établissement et de l'environnement pour l'APC Intention de mise en œuvre de l'APC Perception de proximité de l'APC par rapport aux pratiques existantes, aux ressources disponibles

			Sentiment d'auto-efficacité Attitude relative à l'APC Sentiment de stress relatif à la mise en œuvre l'APC
Auto-positionnement sur un référentiel de compétences en pédagogie universitaire	Avril 2018	9 participants	Perception des enseignants sur leur niveau d'acquisition des compétences en pédagogie universitaire
Enregistrement de la discussion collective relative au questionnaire de type UTAUT	Entre avril et juillet 2018	14 participants	Acceptabilité de la TP selon la perception de la performance attendue, de l'effort, de l'influence sociale, de l'intention de se comporter, des conditions facilitatrices, du sentiment d'auto-efficacité, de l'attitude envers l'APC, du stress relatif à l'APC
Réponses au questionnaire anonyme préparatoire du bilan intermédiaire	Sept. 2018	10 participants	Perception de la dynamique collective Climat de changement dans l'institution Prise de conscience de la longueur du chemin à parcourir Articulation cheminement individuel/collectif Noyau dur / acteurs périphériques des équipes projet Perception de l'accompagnement Implication des étudiants – évolution de la perception Besoins de formation complémentaires Implication dans la recherche-action Soutien/incitation de l'établissement
Enregistrement et synthèse de la séance de bilan intermédiaire du 20/09/18	Sept. 2018	12 participants	Reprise des items ci-dessus
Enregistrements des séances de travail collectives accompagnées	Janv. 2018 à juillet 2019	19 enseignants 11 étudiants	9 séances de 2h à 3h pour l'équipe A 10 séances de 1h30 à 2h pour l'équipe B 6 séances de 1h30 à 2h pour l'équipe C 3 réunions communes de 1h30 à 2h
Journaux de bord	Janv. 2018 à juillet 2019	3 enseignants et 1 CP	Perception et vécu des séances de travail
Mails échangés : mails individuels/collectifs	Janv. 2018 à juillet 2019	19 enseignants	Échanges entre les équipes AMI et les CP

Tableau 1 - Recueil des données effectué au cours des projets AMI 2017-2019

Annexe 2 - Questionnements issus des hypothèses de recherche qui ont été exploités pour construire l'enquête

Macro-hypothèse 1 : Sécurisation du processus de changement

Macro-hypothèse	Hypothèses	Questionnements
La sécurisation du processus de changement contribue à l' émergence d'un désir durable favorisant l' implication des enseignant-es dans la transformation de leurs pratiques pédagogiques et tout particulièrement la projection de nouvelles postures	Si des espaces d'interaction accessibles sont créés et s'il y a partage de valeurs, alors l'implication des enseignant-es dans la TP est favorisée et la projection de nouvelles postures devient possible	Comment les enseignants perçoivent-ils l'enseignement-apprentissage à l'université (cf. valeurs associées, ces valeurs sont-elles tournées vers la réussite étudiante) ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils les missions de l'université (la réussite étudiante, l'insertion professionnelle, place de la recherche) ? Se sentent-ils concernés ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils le changement attendu dans l'établissement ? Dans quelle mesure les enseignants sont-ils en phase avec la transformation attendue par l'établissement ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils l'APC ? Dans quelle mesure se sentent-ils en phase avec cette démarche ? Dans quelle mesure cette démarche leur semble-t-elle accessible ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils le travail collectif autour de l'activité d'enseignement ? Dans quelle mesure se sentent-ils en phase avec cette démarche ?
		Dans quelle mesure les enseignants se considèrent-ils impliqués dans la réussite étudiante ?
	Si le processus de changement est perçu comme sécurisé et s'il est soutenu par l'institution, alors l'implication des enseignant-es dans la TP est favorisée et la projection de nouvelles postures devient possible	Comment les enseignants perçoivent-ils l'environnement organisationnel dans le contexte de changement ? Perçoivent-ils cet environnement comme sécurisant/capacitant ?
		Dans quelle mesure les enseignants considèrent-ils qu'un soutien de l'institution pour la TP est important ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils le rapport intérêts/risques lié à la TP ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils le travail collectif autour de l'activité d'enseignement ? Se sentent-ils prêts à s'impliquer dans une démarche collective ?

Tableau 2 - Questionnements associés à la première hypothèse de recherche

Macro-hypothèse 2 : Co-construction d'espaces sécurisés

Macro-hypothèse	Hypothèses	Questionnements
<p>La co-construction d'espaces sécurisés favorise l'édification d'un sens commun et la mise en sens collective de la transformation pédagogique qui vient soutenir l'évolution de l'identité professionnelle</p>	<p>Si les espaces co-construits constituent un dispositif transitionnel conteneur et contenant, et si le processus est soutenu par l'institution, alors la mise en sens collective de la TP est favorisée et vient soutenir l'évolution de l'identité professionnelle</p>	Comment les enseignants perçoivent-ils le rôle des CP dans la TP attendue ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils leur identité professionnelle ? (valeurs associées à l'enseignement-apprentissage, vision de la TP et de l'APC, vision de leur rôle et de celui des étudiants, vision du travail collaboratif, implication dans l'activité d'enseignement)
		Comment les enseignants perçoivent-ils les valeurs associées à la TP ? Dans quelle mesure sont-elles partagées ?
		Dans quelle mesure les enseignants se sentent-ils prêts à remettre en question leurs pratiques pédagogiques ?
		Dans quelle mesure les enseignants se sentent-ils prêts à adopter une organisation collective de l'enseignement ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils l'évolution de leur rôle dans le contexte actuel de l'ES français ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils une inversion potentielle des normes dans l'institution ?
		Comment les enseignants perçoivent-ils le rôle de l'environnement (comme capacitant/contraignant) ? Comment perçoivent-ils le rôle de l'institution dans la TP ? Comment perçoivent-ils le développement pédagogique ?

Tableau 3 - Questionnements associés à la seconde hypothèse de recherche

Annexe 3 - Invitation à participer au questionnaire exploratoire

Sujet : Questionnaire de recherche - Votre point de vue sur la transformation pédagogique

Madame/Monsieur,

Doctorante en sciences de l'information et de la communication à l'Université Bordeaux Montaigne, je mène une recherche intitulée « Transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Comment l'accompagnement d'enseignant·es peut-il faciliter une mise en sens collective ? ».

Je vous sollicite pour participer à la phase test de ce questionnaire. L'analyse de ces premiers résultats me permettront de finaliser le questionnaire pour pouvoir le soumettre à l'ensemble des enseignants de l'établissement, au mois de septembre.

Voici ce que cela implique :

- Prévoir une quinzaine de minutes pour remplir le questionnaire et les 4 questions d'évaluation du questionnaire d'ici le 29 mai.
- Chronométrer votre temps de réponse pour que je puisse ajuster le nombre de questions dans la version finale.
- Noter les difficultés ou incompréhensions rencontrées.

Je vous serais ainsi très reconnaissante de bien vouloir compléter le questionnaire anonyme à l'adresse suivante : [URL](#)

Je reste à votre disposition pour tout renseignement complémentaire.

Cordialement,
Maëlle Crosse

Annexe 4 - Questionnaire exploratoire

Recherche sur la transformation pédagogique à [nom de l'établissement]

Le questionnaire suivant s'inscrit dans le cadre d'une recherche intitulée « Transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur : Comment l'accompagnement d'enseignant·es peut-il faciliter une mise en sens collective ? ». Cette recherche est menée par Maëlle Crosse, doctorante en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Bordeaux Montaigne, et dirigée par Didier Paquelin, Professeur à l'Université Laval (Québec).

Le questionnaire, destiné à l'ensemble des enseignantes-chercheuses, des enseignants-chercheurs et des enseignant·es de l'établissement, doit nous permettre de recueillir des données de cadrage, concernant la perception quant à la transformation pédagogique attendue dans l'institution. Il nous permettra d'organiser ensuite la conduite d'entretiens, à partir d'une première analyse des résultats.

Le questionnaire est anonyme et les données recueillies seront exploitées exclusivement dans le cadre de la recherche présentée ici.

Nous vous remercions de bien vouloir y répondre le plus objectivement possible, d'ici le 29 mai 2019. Le temps de réponse est estimé à 15 minutes.

Phase de test

Vous avez accepté de tester le questionnaire suivant. Afin de nous aider à l'améliorer, en vue d'une diffusion plus large, je vous prie de bien vouloir noter :

- Le temps que vous passez pour répondre au questionnaire, afin d'ajuster le nombre de questions (pour cela merci de chronométrer votre temps de réponse) ;
- Les questions qui vous posent des difficultés de compréhension (vous pourrez revenir sur ces questions à la fin) ;
- Toute autre difficulté rencontrée pour y répondre.

Questions générales

Âge*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Moins de 35 ans
- Entre 36 et 45 ans
- Entre 46 et 55 ans
- Plus de 56 ans

Genre*

Veuillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Homme
- Femme
- Sans réponse

Statut*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Professeur-e
- Maître-sse de conférences
- PRAG
- PRCE
- Autre

Type de contrat*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Titulaire
- Contractuel-le

Unité(s) de rattachement*

Cochez la ou les réponses :

- IUT
- UDG
- USH
- UST

Actuellement, à quel(s) niveau(x) de formation enseignez-vous à [nom de l'université] ?*

Cochez la ou les réponses :

- Licence 1
- Licence 2
- Licence 3
- Diplôme Universitaire de Technologie 1
- Diplôme Universitaire de Technologie 2
- Licence Professionnelle
- Master 1
- Master 2
- Formation continue
- Autre :

Quelle est votre ancienneté dans la profession que vous occupez aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ?*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Entre 0 et 5 ans
- Entre 6 et 10 ans
- Entre 11 et 15 ans
- Entre 16 et 20 ans
- Plus de 20 ans

Avez-vous exercé la profession que vous occupez aujourd'hui dans un autre établissement que [nom de l'université] ?*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Merci de préciser le(s) type(s) d'établissement dans le(s)quel(s) vous avez exercé.

Actuellement, avez-vous des responsabilités pédagogiques ou politiques au sein de l'établissement ?*

Cochez la ou les réponses :

- Responsabilités pédagogiques (directeur/directrice des études, responsable de formation, responsable d'UE, assesseur·e pédagogique)
- Responsabilités politiques (vice-présidence, chargé·e de mission, responsable d'unité)
- Non concerné·e
- Autre :

Au cours de votre carrière professionnelle, avez-vous exercé une autre profession que celle que vous occupez actuellement à [nom de l'établissement] ?*

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- Oui
- Non

Merci de préciser la/les profession(s) exercée(s).

Représentations de l'enseignement-apprentissage

Selon vous, quelles sont les trois qualités principales d'un·e enseignant·e pour enseigner à l'université ?*

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

- Qualité 1 (= 1 mot-clé)
- Qualité 2 (= 1 mot-clé)
- Qualité 3 (= 1 mot-clé)

Selon vous, quelles sont les trois qualités principales d'un·e étudiant·e pour étudier à l'université ?*

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

- Qualité 1 (= 1 mot-clé)
- Qualité 2 (= 1 mot-clé)
- Qualité 3 (= 1 mot-clé)

Selon vous, quelles sont les trois qualités principales d'un cours à l'université ?*

Veillez écrire votre(vos) réponse(s) ici :

- Qualité 1 (= 1 mot-clé)
- Qualité 2 (= 1 mot-clé)
- Qualité 3 (= 1 mot-clé)

Vision de la transformation pédagogique

L'université « de demain » sera une université dans laquelle...*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : complètement en désaccord ; en désaccord ; ni d'accord ni en désaccord ; d'accord ; tout à fait d'accord

- Les étudiant-es seront sélectionné-es à leur entrée à l'université
- L'étudiant-e pourra choisir ses enseignements « à la carte »
- L'étudiant-e pourra choisir de suivre ses enseignements en présentiel ou à distance
- L'étudiant-e pourra choisir la durée de son cursus
- L'étudiant-e sera accompagné-e dans son parcours d'études par l'enseignant
- L'étudiant-e développera des compétences disciplinaires, au-delà de l'acquisition de savoirs
- L'étudiant-e développera des compétences transversales (esprit critique, travail de groupe, etc.)
- Les enseignant-es construiront collectivement le programme de formation
- Les étudiant-es participeront à la construction du programme de formation
- Les enseignant-es seront soutenu-es dans le développement de compétences en pédagogie universitaire
- La pédagogie sera davantage fondée sur l'expérience et la pratique
- Les taux de réussite aux examens en première année seront meilleurs qu'aujourd'hui
- Le taux d'insertion professionnelle des diplômé-es sera meilleur qu'aujourd'hui
- La recherche sera au centre des priorités institutionnelles

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur l'université "de demain"

L'université « de demain » sera une université dans laquelle...

Veillez écrire votre réponse ici.

Dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur français, la transformation des pratiques pédagogiques des enseignant-es de [nom de l'université] vous semble être...*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : complètement en désaccord ; en désaccord ; ni d'accord ni en désaccord ; d'accord ; tout à fait d'accord

- Une nécessité sociétale
- Une opportunité à saisir
- Une injonction injustifiée
- Une erreur stratégique
- Un moyen de valoriser l'université à l'extérieur pour renforcer son attractivité
- Un moyen pour l'université de récupérer des fonds

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur la transformation des pratiques pédagogiques des enseignant-es de [nom de l'université].

Dans le contexte actuel de l'enseignement supérieur français, la transformation des pratiques pédagogiques des enseignant-es de [nom de l'université] vous semble être...

Veuillez écrire votre réponse ici.

Pour vous, expérimenter de nouvelles pratiques d'enseignement est...*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : complètement en désaccord ; en désaccord ; ni d'accord ni en désaccord ; d'accord ; tout à fait d'accord

- Source de stress
- Source d'angoisse
- Source de stimulation
- Source de développement professionnel
- Source de plaisir

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement.

Pour vous, expérimenter de nouvelles pratiques d'enseignement est...

Veuillez écrire votre réponse ici.

Perception de l'approche par compétences

À quelles conditions vous impliqueriez-vous dans un projet collectif de développement des compétences des étudiant-es dans la formation ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : complètement en désaccord ; en désaccord ; ni d'accord ni en désaccord ; d'accord ; tout à fait d'accord

- Si la plus-value sur la réussite étudiante était démontrée scientifiquement
- Si la plus-value sur la motivation des étudiant-es était démontrée scientifiquement
- Si la plus-value sur la motivation des enseignant-es était démontrée scientifiquement
- Si la plus-value sur l'insertion professionnelle des diplômé-es était démontrée scientifiquement
- Si vous aviez une valorisation financière pour vous investir dans le projet
- Si vous aviez du temps libéré pour vous investir dans le projet
- Si l'engagement pédagogique était pris en compte dans l'évolution de la carrière
- Si vous aviez une pression moins forte à publier des recherches
- Si la démarche était proche de vos pratiques d'enseignement actuelles
- Si vous pouviez vous appuyer sur des ressources humaines pour mettre en œuvre le projet
- Si vous aviez la garantie que cette approche respecte votre liberté académique

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur les conditions d'implication dans un projet collectif de développement des compétences des étudiant-es dans la formation.

À quelles conditions vous impliqueriez-vous dans un projet collectif de développement des compétences des étudiant-es dans la formation ?

Veillez écrire votre réponse ici.

Perception de l'environnement institutionnel

Comment percevez-vous l'environnement institutionnel à l'échelle de l'université ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : complètement en désaccord ; en désaccord ; ni d'accord ni en désaccord ; d'accord ; tout à fait d'accord

- Stimulant
- Source de stress
- Centré sur l'entraide et la collaboration
- Centré sur l'écoute
- Centré sur la compétition
- Favorable à l'instauration de relations bienveillantes
- Favorable à l'expérimentation de nouvelles pratiques d'enseignement
- Favorable au développement pédagogique des enseignants
- Reconnaissant de l'engagement pédagogique
- Promoteur de l'engagement pédagogique
- Sans risque pour les enseignant-es qui s'engagent dans la transformation pédagogique

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur la perception de l'environnement institutionnel.

Comment percevez-vous l'environnement institutionnel à l'échelle de l'université ?

Veillez écrire votre réponse ici.

Vision du travail collaboratif

Travailler collectivement, avec des enseignant-es de votre département, à la construction pédagogique de la formation vous paraît être...*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : complètement en désaccord ; en désaccord ; ni d'accord ni en désaccord ; d'accord ; tout à fait d'accord

- Intéressant
- Nécessaire
- Facile à mettre en œuvre
- Rapide à mettre en œuvre

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur le travail collectif avec des enseignant-es de votre département, à la construction pédagogique de la formation.

Travailler collectivement, avec des enseignant-es de votre département, à la construction pédagogique de la formation vous paraît être...

Veillez écrire votre réponse ici.

Pour travailler à la construction pédagogique de la formation, comment percevez-vous une collaboration avec les acteurs et actrices suivant-es ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : aucune plus-value ; une faible plus-value ; une plus-value ni faible ni forte ; une forte plus-value ; une très forte plus-value

- Des personnels administratifs (scolarités, services support, etc.)
- Des conseiller-es/ingénieur-es pédagogiques
- Des étudiant-es
- Des chercheurs et chercheuses en pédagogie universitaire
- La gouvernance
- Des professionnels du terrain

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur la collaboration avec d'autres acteurs et actrices pour travailler à la construction pédagogique de la formation.

Avec quels autres acteurs et actrices souhaiteriez-vous travailler pour construire la formation ?

Veuillez écrire votre réponse ici.

Implication dans l'activité d'enseignement

Sur la totalité de votre temps de travail à [nom de l'université], pouvez- vous établir une répartition proportionnelle de vos différentes activités ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : moins de 10% ; entre 11 et 25% ; entre 26 et 50% ; entre 51 et 75% ; plus de 75%

- Activité d'enseignement
- Activité de recherche
- Activités administratives, politiques, managériales

Dans l'idéal, quelle répartition proportionnelle préféreriez-vous ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : moins de 10% ; entre 11 et 25% ; entre 26 et 50% ; entre 51 et 75% ; plus de 75%

- Activité d'enseignement
- Activité de recherche
- Activités administratives, politiques, managériales

Depuis que vous êtes en poste à [nom de l'université], quelles sont les actions liées à l'enseignement auxquelles vous contribuez ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : jamais ; rarement ; souvent ; très souvent

- La participation aux réunions de département
- La mise en place de pédagogies actives
- L'évaluation des enseignements par les étudiants
- La participation à des projets pédagogiques collectifs
- La participation à des actions de développement en pédagogie universitaire (formations, ateliers, journées d'études, séminaires, entretiens avec des CP, etc.)
- La conduite d'entretiens individuels de rentrée des étudiants de première année

Vous pouvez ajouter ici des actions liées à l'activité d'enseignement auxquelles vous prenez part et qui n'apparaissent pas dans la liste ci-dessus.

Veillez écrire votre réponse ici.

Quelle est la part de temps que vous accepteriez de consacrer à un travail collectif sur la formation ?*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Moins de 5%
- Entre 6 et 15%
- Entre 16 et 25%
- Entre 26 et 50%
- Entre 51 et 75%
- Plus de 75%

Commentaires

Voudriez-vous ajouter un commentaire au sujet de la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur français ?

Veillez écrire votre réponse ici.

Accepteriez-vous de participer à des entretiens ?

Afin de garantir l'anonymat de vos réponses à ce questionnaire, je vous invite à m'envoyer un mail à maelle.crosse@etu.u-bordeaux-montaigne.fr pour me faire part de votre intérêt à y participer.

Évaluation du questionnaire

De combien de temps avez-vous eu besoin pour répondre au questionnaire ?*

Veillez écrire votre réponse ici.

Avez-vous rencontré des difficultés pour répondre au questionnaire ? Si oui, merci de préciser ici quelles sont les difficultés que vous avez rencontrées.*

Veillez écrire votre réponse ici.

Avez-vous des doutes sur la compréhension de certaines questions ? Si oui, merci de préciser ici quelles sont les questions qui vous ont posé des difficultés de compréhension.*

Veillez écrire votre réponse ici.

Quel intérêt percevez-vous à répondre à ce questionnaire ?*

Veillez écrire votre réponse ici.

Annexe 5 - Profils des trente répondants au questionnaire exploratoire

Genres des répondants :

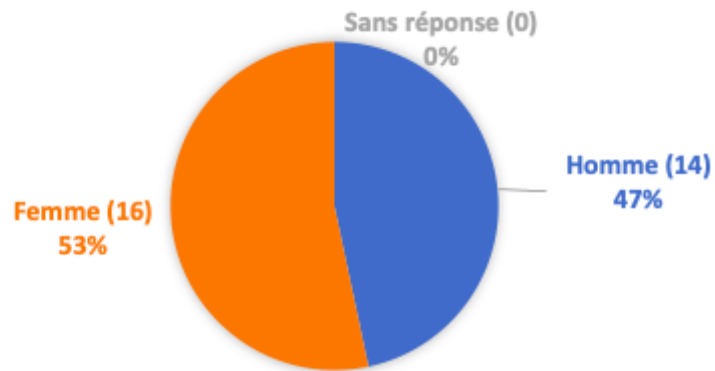


Figure 1 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire par genre

Âges des répondants :

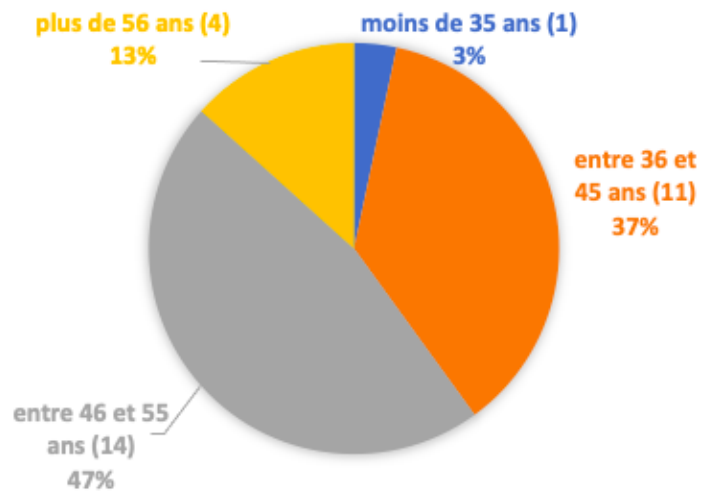


Figure 2 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon l'âge

Unités de rattachement des répondants :

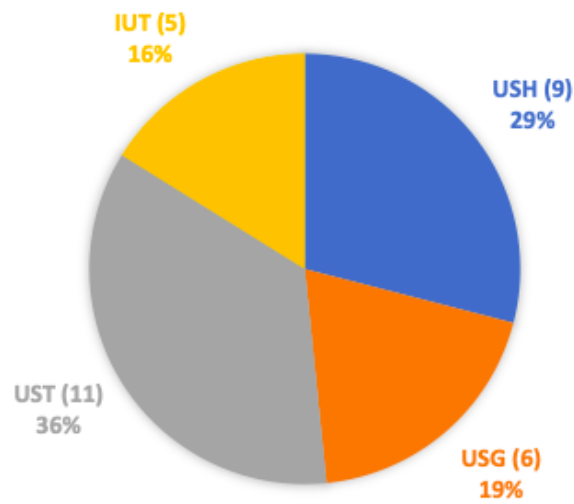


Figure 3 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon l'unité de rattachement

Statuts des répondants :

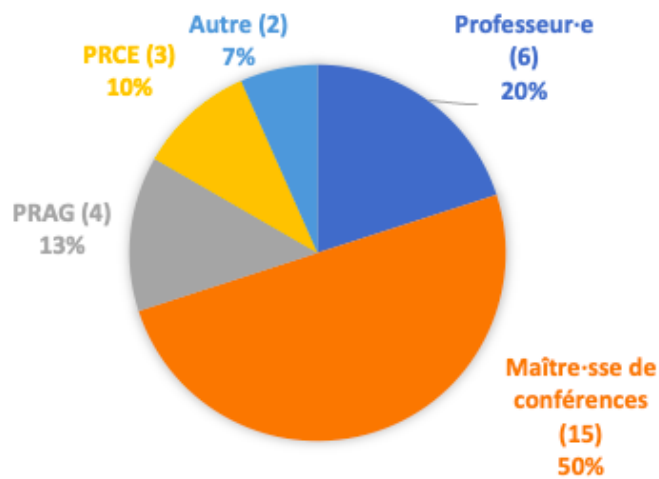


Figure 4 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon le statut

Types de contrat des répondants :

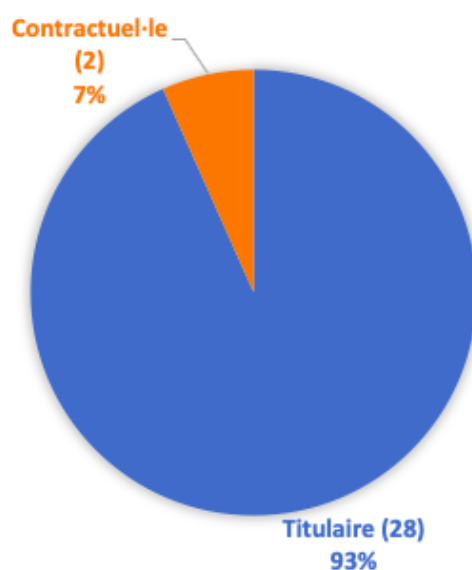


Figure 5 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon le type de contrat

Ancienneté en tant qu'enseignant ou enseignante dans le supérieur :

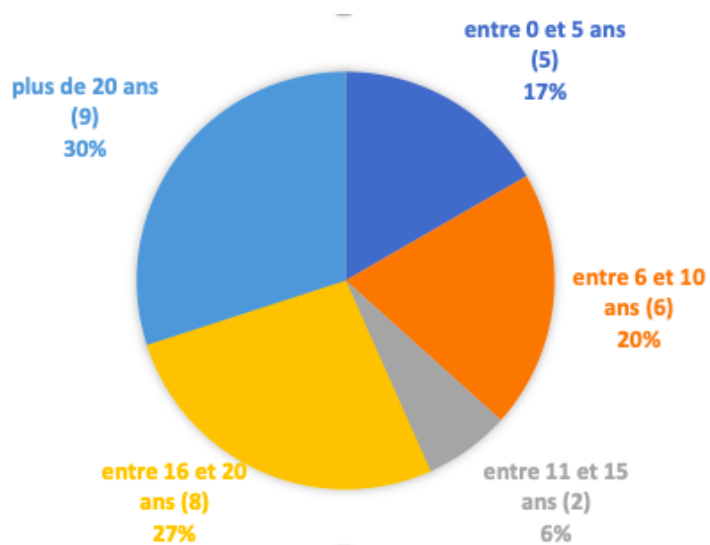


Figure 6 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon l'ancienneté dans la profession

Responsabilités exercées au sein de l'institution :

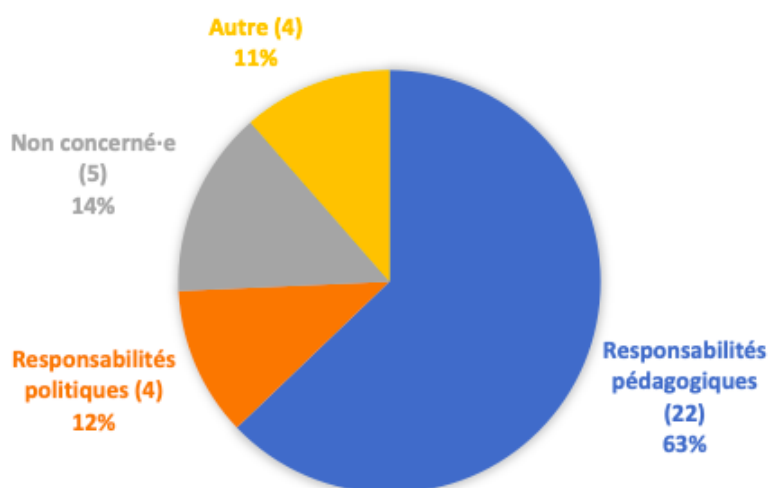


Figure 7 - Répartition des répondants au questionnaire exploratoire selon les responsabilités exercées

Annexe 6 - Invitation à participer à l'enquête doctorale

Sujet : Recherche doctorale - Votre point de vue sur les évolutions pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Madame, Monsieur,

Doctorante en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Bordeaux Montaigne, je mène une recherche dont le thème porte sur les évolutions pédagogiques dans l'enseignement supérieur français. Je vous sollicite en tant qu'enseignant-e, enseignant-chercheur ou enseignante-chercheuse, afin de recueillir votre avis sur ces évolutions. Cette recherche s'intéresse à tous les points de vue puisqu'il s'agit de saisir les divergences et les convergences sur ce thème.

Je vous serais ainsi très reconnaissante de bien vouloir compléter le questionnaire anonyme (estimé entre 15 et 20 minutes), d'ici le 30 septembre 2019, à l'adresse suivante : [URL](#).

Pour vous remercier de votre participation à cette recherche, vous aurez la possibilité, à la fin du questionnaire, de participer à un tirage au sort qui permettra à 20 personnes de gagner un bon d'achat chez [nom d'une enseigne culturelle] d'une valeur de 30 euros.

Bien cordialement,

--

Maëlle Crosse

Doctorante en Sciences de l'Information et de la Communication
Laboratoire Médiations, Informations, Communication, Arts, EA4426, Université Bordeaux Montaigne

Annexe 7 - Questionnaire soumis à l'ensemble des enseignants de l'institution

Recherche sur les évolutions pédagogiques dans l'enseignement supérieur

Le questionnaire suivant s'inscrit dans le cadre d'une recherche dont le thème porte sur les évolutions pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Cette recherche est menée par Maëlle Crosse, doctorante en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Bordeaux Montaigne, et dirigée par Didier Paquelin, Professeur à l'Université Laval (Québec).

Le questionnaire, destiné à l'ensemble des enseignantes-chercheuses, des enseignants-chercheurs et des enseignant·es de l'établissement, doit nous permettre de recueillir des données de cadrage, concernant la perception quant à ces évolutions. Il nous permettra d'organiser ensuite la conduite d'entretiens, à partir d'une première analyse des résultats.

Le questionnaire est **anonyme** et les données recueillies seront exploitées exclusivement dans le cadre de la recherche présentée ici. Nous vous remercions de bien vouloir y répondre le plus objectivement possible, **d'ici le 21 octobre 2019**. Le temps de réponse est estimé **entre 15 et 20 minutes**.

Pour vous remercier de votre participation à cette recherche, vous aurez la possibilité, à la fin du questionnaire, de participer à un tirage au sort qui permettra à 20 personnes de gagner un bon d'achat chez [nom d'une enseigne culturelle] d'une valeur de 30 euros.

L'enseignement et l'apprentissage

Selon vous, quelles sont les cinq qualités d'un·e enseignant·e qui sont les plus importantes pour enseigner dans une université française ? Cochez les 5 qualités maximum que vous considérez personnellement indispensables.*

Cochez la ou les réponses. Veuillez sélectionner 5 réponses maximum.

- Actualisation régulière de ses connaissances disciplinaires
- Adaptabilité à la diversité des profils étudiants
- À l'écoute des étudiant·es
- Bienveillance
- Clarté dans la transmission des savoirs
- Créativité
- Curiosité intellectuelle
- Dynamisme
- Empathie
- Engagement dans son développement professionnel
- Esprit d'innovation
- Excellence en recherche
- Expertise scientifique disciplinaire
- Goût de la collaboration dans son activité d'enseignement
- Motivation à enseigner
- Ouverture d'esprit
- Patience
- Persévérance
- Pragmatisme

- Réflexivité sur sa pratique d'enseignement
- Rigueur dans son activité d'enseignement
- Transmission de sa passion pour sa discipline
- Autre :

Selon vous, quelles sont les cinq qualités d'un-e étudiant-e qui sont les plus importantes pour étudier dans une université française ? Cochez les 5 qualités maximum que vous considérez personnellement indispensables.*

Cochez la ou les réponses. Veuillez sélectionner 5 réponses maximum.

- Adaptabilité au contexte d'apprentissage
- À l'écoute des enseignant·es
- Autonomie
- Bienveillance
- Capacités intellectuelles
- Confiance en soi
- Créativité
- Curiosité intellectuelle
- Esprit critique
- Esprit d'innovation
- Goût de la collaboration
- Goût de l'effort
- Maturité
- Motivation à apprendre
- Ouverture d'esprit
- Participation active en cours
- Persévérance dans les études
- Réflexivité sur ses apprentissages
- Rigueur dans son travail
- Sens de l'organisation
- Tolérance envers ses pairs
- Autre :

Selon vous, quelles sont les cinq qualités d'un cours qui sont les plus importantes dans une université française ? Cochez les 5 qualités maximum que vous considérez personnellement indispensables.*

Cochez la ou les réponses. Veuillez sélectionner 5 réponses maximum.

- Adaptabilité à la diversité des profils étudiants
- Adaptabilité aux besoins de la société
- Adaptabilité aux besoins du monde socio-économique
- Apport de connaissances disciplinaires
- Clarté des contenus apportés
- Cohérence dans les objectifs, les méthodes, et les évaluations
- Développement de capacités collaboratives chez les étudiant-es
- Développement de la créativité chez les étudiant-es
- Développement de la motivation étudiante
- Développement de la réflexivité chez les étudiant-es

- Développement de l'autonomie dans les apprentissages
- Développement d'un esprit critique chez les étudiant·es
- Développement d'une rigueur intellectuelle chez les étudiant·es
- Étayage avec des résultats de recherche
- Illustration avec des exemples concrets
- Intérêt suscité
- Mise en œuvre d'une progression
- Participation active des étudiant·es
- Précision des données apportées
- Variété des contenus apportés
- Variété des méthodes d'enseignement mises en œuvre
- Autre :

L'évolution des méthodes d'enseignement

Dans votre carrière d'enseignant·e, enseignant-chercheur ou enseignante-chercheuse, à l'université, avez-vous eu l'envie d'introduire des changements dans votre pratique d'enseignement ?*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- jamais
- peu fréquemment
- plutôt fréquemment
- très fréquemment

Avez-vous effectivement introduit, au cours de votre carrière, des changements dans votre pratique d'enseignement ?*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- jamais
- peu fréquemment
- plutôt fréquemment
- très fréquemment

Pour mettre en œuvre ces changements, avez-vous collaboré avec les personnes suivantes ?*

Répondre à cette question seulement si les conditions suivantes sont réunies : La réponse était 'plutôt fréquemment' ou 'peu fréquemment' à la question « Avez-vous effectivement introduit, au cours de votre carrière, des changements dans votre pratique d'enseignement ? »¹

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : jamais ; peu fréquemment ; plutôt fréquemment ; très fréquemment

- un·e collègue enseignant·e de l'établissement
- un·e collègue enseignant·e externe à l'établissement

¹ À cause d'une erreur de paramétrage sur cette question, nous n'avons pas recueilli les réponses des enseignants ayant indiqué qu'ils avaient une envie de changement « très fréquente ».

- plusieurs collègues enseignant·es de l'établissement
- plusieurs collègues enseignant·es externes à l'établissement
- du personnel d'un service de pédagogie ([nom du SUP])
- du personnel d'un service interne à l'établissement (autre que pédagogique)

Selon vous, introduire des changements dans ses pratiques d'enseignement à [nom de l'université], vous semble être... Évaluez les items suivants sur une échelle de 0 à 10 (0 correspondant à « pas du tout » et 10 à « totalement »).*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- Chronophage
- Faisable
- Source d'angoisse
- Source de satisfaction
- Source de stimulation
- Source de stress

Dans le contexte de [nom de l'établissement], une évolution des pratiques d'enseignement vous semble être... Évaluez les items suivants de 1 à 5 (1 = complètement en désaccord ; 2 = plutôt en désaccord ; 3 = ni d'accord ni en désaccord ; 4 = plutôt d'accord ; 5 = tout à fait d'accord).*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- Un moyen d'accroître la motivation des étudiant·es à étudier
- Un moyen d'accroître sa motivation à enseigner
- Un moyen d'accroître le rayonnement de l'université
- Un moyen d'améliorer la réussite aux examens
- Un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiant·es
- Un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages
- Un moyen de développer des compétences chez les étudiant·es
- Un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire
- Un moyen de rapprocher la formation et la recherche
- Un moyen de réduire la liberté académique des enseignant·es
- Un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants
- Un moyen de faire des économies

Vous êtes sollicité·e pour plusieurs réunions au sein de l'équipe de formation dont l'objet est de définir collectivement les objectifs à développer dans la formation et de revoir la maquette à partir de ces objectifs. Quelles sont les 5 conditions à réunir pour que vous participiez à ces réunions ? Cochez les 5 conditions maximum qui vous semblent indispensables.*

Cochez la ou les réponses :

- Si la plus-value sur la réussite étudiante vous est démontrée
- Si la plus-value sur l'insertion professionnelle vous est démontrée
- Si la plus-value sur la motivation étudiante vous est démontrée
- Si la plus-value sur la motivation enseignante vous est démontrée
- Si votre engagement pédagogique est pris en compte dans l'évolution de votre carrière

- Si votre engagement est valorisé auprès des acteurs et actrices de l'établissement (enseignant-es, étudiant-es, personnels, etc.)
- Si vous avez une compensation financière pour vous impliquer dans le projet
- Si la démarche ne demande pas d'introduire des changements dans vos méthodes d'enseignement
- Si la démarche ne demande pas d'introduire des changements dans la relation à l'étudiant
- Si la mise en œuvre est accompagnée par des conseillers en enseignement universitaire
- Si vous pouvez continuer à décider librement des contenus de vos cours
- Si vous pouvez continuer à décider librement des méthodes d'enseignement
- Si cela vous permet de développer vos compétences en enseignement universitaire
- Si cette démarche vous apporte par la suite un gain de temps dans la préparation de vos cours
- Si l'établissement vous libère des heures pour ces réunions
- Si cette démarche n'implique pas de collaborer avec vos collègues
- Si cette démarche n'est pas imposée par l'établissement
- Si ces réunions sont obligatoires

Vous pouvez ajouter ici vos propres items sur les conditions de participation à ces réunions. À quelles conditions participeriez-vous à ces réunions ?

Veillez écrire votre réponse ici.

Quels acteurs vous semble-t-il intéressant de solliciter pour participer à ces réunions, en plus des collègues enseignant-es de votre département ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : pas intéressant du tout ; peu intéressant ; plutôt intéressant ; très intéressant

- des personnels administratifs (scolarités, services support, etc.)
- des conseiller-es/ingénieur-es pédagogiques
- des étudiant-es
- des chercheurs et chercheuses en pédagogie universitaire
- des représentants de la gouvernance
- des acteurs et actrices du monde socio-économique externes à l'établissement

L'environnement de travail

Comment percevez-vous votre environnement de travail au sein de [nom de l'université] ? Évaluez les items suivants sur une échelle de 0 à 10 (0 correspondant à « pas du tout » et 10 à « totalement »).*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

- Stimulant
- Source de stress
- Centré sur l'entraide et la collaboration
- Centré sur l'écoute
- Centré sur la compétition

- Favorable à une évolution des pratiques d'enseignement
- Valorisant l'engagement pédagogique des enseignant·es
- Sans risque pour les enseignant·es qui introduisent des changements dans leurs pratiques d'enseignement

Répartition du temps de travail

Sur la totalité de votre temps de travail à [nom de l'établissement], pouvez-vous établir une répartition proportionnelle correspondant à vos différentes activités telles qu'elles sont dans la réalité ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : moins de 10% ; entre 11 et 25% ; entre 26 et 50% ; entre 51 et 75% ; plus de 75% ; non concerné·e

- Activité d'enseignement
- Activité de recherche
- Activités administratives, politiques, managériales

Dans l'idéal, quelle répartition proportionnelle préféreriez-vous ?*

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément : moins de 10% ; entre 11 et 25% ; entre 26 et 50% ; entre 51 et 75% ; plus de 75% ; non concerné·e

- Activité d'enseignement
- Activité de recherche
- Activités administratives, politiques, managériales

Questions générales

Âge*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- moins de 35 ans
- entre 36 et 45 ans
- entre 46 et 55 ans
- plus de 56 ans

Genre*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Femme
- Homme
- Sans réponse

Statut*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Maître·sse de conférences
- PRAG
- PRCE
- Professeur·e

- Enseignant-e
- Autre

Type de contrat*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Contractuel-le
- Titulaire

Unité(s) de rattachement*

Cochez la ou les réponses :

- Institut Universitaire de Technologie
- [Unité de Droit et de Gestion]
- [Unité des Sciences Humaines]
- [Unité des Sciences et Technologies]

Quelle est votre ancienneté dans la profession que vous exercez aujourd'hui dans l'enseignement supérieur ?*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- entre 0 et 5 ans
- entre 6 et 10 ans
- entre 11 et 15 ans
- entre 16 et 20 ans
- plus de 20 ans

Avez-vous enseigné dans un établissement de l'enseignement supérieur autre que [nom de l'université] ? *

Cochez la ou les réponses :

- Non
- Oui, dans une université française autre que [nom de l'université]
- Oui, dans un établissement d'enseignement supérieur français (école d'ingénieurs, de commerce, institut privé, etc.)
- Oui, dans un établissement d'enseignement supérieur étranger (public ou privé)
- Autre :

Parmi les responsabilités suivantes, quelles sont celles que vous avez actuellement au sein de l'établissement ?*

Cochez la ou les réponses :

- Je suis directeur/directrice des études, responsable de formation ou assesseur-e pédagogique Je suis directeur/directrice des études, responsable de formation ou assesseur-e pédagogique
- Je suis directeur/directrice de département ou responsable d'unité
- Je suis président, vice-président-e, ou chargé-e de mission
- J'ai des responsabilités syndicales au sein de l'établissement
- Non concerné-e

Au cours de votre carrière professionnelle, avez-vous exercé une autre profession que celle d'enseignant-e ou d'enseignant-chercheur/enseignante-chercheuse de l'enseignement supérieur (en tant qu'activité principale, i.e. sans tenir compte des emplois étudiants) ?*

Cochez la ou les réponses :

- Enseignant-e dans le primaire
- Enseignant-e dans le secondaire
- Ingénieur-e de recherche
- Autre :

Participez-vous au projet AMI 2017-2019 sur le développement de l'approche par compétence ?*

Veillez sélectionner une réponse ci-dessous :

- Oui
- Non
- J'y ai participé ponctuellement

Voudriez-vous ajouter un commentaire au sujet de l'évolution des pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur français ?

Veillez écrire votre réponse ici.

Accepteriez-vous de participer à un entretien complémentaire ? Afin de garantir l'anonymat de vos réponses à ce questionnaire, je vous invite à me faire part de votre intérêt à participer à un entretien dans le formulaire suivant.

Pour vous remercier de votre participation à cette recherche, je vous invite à participer à un tirage au sort qui permettra à 20 personnes de gagner un bon d'achat chez [nom d'une enseigne culturelle] d'une valeur de 30 euros.

Afin de garantir l'anonymat de vos réponses à ce questionnaire, merci de confirmer votre participation dans le formulaire suivant (sans lien avec ce questionnaire).

Annexe 8 - Profils des répondants à l'enquête

1. Le genre des répondants

Femme	45	(31% de la population) ²
Homme	53	(23% de la population)
Sans réponse	1	

Les femmes sont proportionnellement plus représentées dans l'enquête que les hommes.

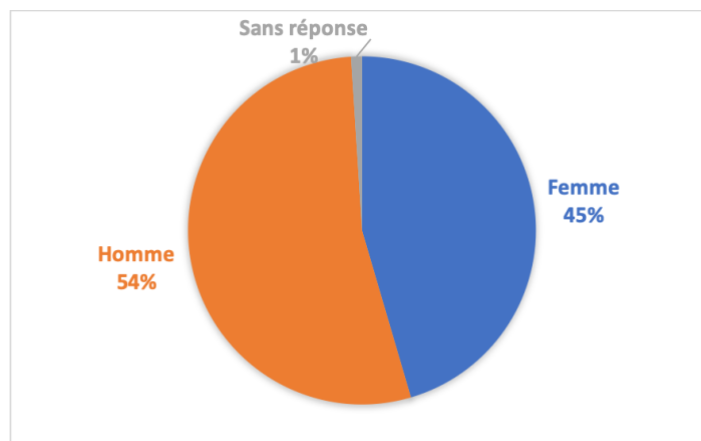


Figure 8 - Répartition des répondants à l'enquête selon le genre

	Croisement de la variable « genre » avec les autres variables du profil ³
Statut	Hommes : 50,94% MCF ; 24,53% professeurs ; 13,21% PRAG ; 11,32% statuts autres Femmes : 44,44% MCF ; 22,22% statuts autres ; 20% PRAG ; 13,33% professeures Sans réponse : 100% MCF La proportion de répondants femmes et hommes MCF est la plus élevée par rapport aux autres statuts. La proportion d'hommes ayant le statut de professeur est presque deux fois plus élevée que celle des femmes. À l'inverse, sur le statut de PRAG et les autres statuts, la proportion de femmes est plus élevée que celle des hommes.
Contrat	Femmes : 86,67% titulaires ; 13,33% contractuelles Hommes : 92,45% titulaires ; 7,55% contractuels Sans réponse : 100% titulaire La proportion de femmes contractuelles est plus importante que la proportion d'hommes contractuels.
Unités de rattachement ⁴	Femmes : 33,33% UST ; 22,22% USH ; 20% IUT ; 20% UDG ; 2,22% USH UST ; 2,22% UST IUT Hommes : 54,72% UST ; 16,98% USH ; 15,09% IUT ; 9,43% UDG ; 3,77% USH UST Sans réponse : 100% IUT La proportion d'hommes de l'UST est bien plus importante que celle des femmes ; elle est moindre sur l'IUT, l'UDG et l'USH. La répartition des femmes est plus équilibrée sur les différentes unités.

² Proportion calculée à partir des chiffres clés officiels communiqués par le service RH (en date du 01/012019).

³ Proportion calculée à partir de l'effectif des répondants par genre.

⁴ Nous n'avons pas pris en compte ici les enseignants qui sont rattachés à deux unités.

Âge	<p>Femmes : 48,89% 46-55 ans ; 33,33% 36-45 ans ; 13,33% plus de 56 ans ; 4,44% moins de 35 ans Hommes : 39,62% 46-55 ans ; 28,30% plus de 56 ans ; 24,53% 36-45 ans ; 7,55% moins de 35 ans Sans réponse : 100% 36-45 ans</p> <p>La grande majorité des femmes se concentre sur la tranche d'âge 36-55 ans. Il y a peu de femmes dans les catégories des moins de 35 ans et des plus de 56 ans. Les hommes se répartissent plus également entre la catégorie des 36-45 ans, des 46-55 ans et des plus de 56 ans. La moyenne d'âge des répondants hommes est donc plus élevée.</p>
Ancienneté dans l'ES	<p>Femmes : 33,33% plus de 20 ans ; 26,67% 16-20 ans ; 20% 6-10 ans ; 13,33% 0-5 ans ; 6,67% 11-15 ans Hommes : 45,28% plus de 20 ans ; 20,75% 16-20 ans ; 18,87% 11-15 ans ; 9,43% 6-10 ans ; 5,66% 0-5 ans Sans réponse : 100% entre 16 et 20 ans</p> <p>La proportion d'hommes est plus élevée que celle des femmes pour les plus de 20 ans et les 11-15 ans d'ancienneté. La proportion de femmes est plus élevée que celle des hommes pour les 16-20 ans, 6-10 ans, et 0-5 ans d'ancienneté. L'ancienneté dans la profession serait donc plus élevée pour les hommes que pour les femmes.</p>
Expériences dans d'autres établissements	<p>Femmes : 57,78% avec une expérience dans une autre université française ; 22,22% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 20% avec une expérience dans un autre établissement d'ES ; 17,78% avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger Hommes : 58,49% avec une expérience dans une autre université française ; 33,96% avec une expérience dans un autre établissement d'ES ; 20,75% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 16,98% avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger Sans réponse : 100% avec une expérience dans une autre université française, avec une expérience dans un autre établissement d'ES et avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger</p> <p>La proportion de femmes et d'hommes avec une expérience dans une autre université française et dans un établissement d'ES à l'étranger, et sans expérience en dehors de l'établissement actuel, est équivalente. La proportion d'hommes est plus élevée que celle des femmes pour les expériences dans un autre établissement d'ES. Les répondants hommes auraient donc davantage eu une expérience professionnelle en dehors de la profession qu'ils exercent actuellement.</p>
Responsabilités	<p>Femmes : 48,89% sans responsabilités ; 40% responsabilités pédagogiques ; 15,56% responsabilités managériales Hommes : 56,60% sans responsabilités ; 30,19% responsabilités pédagogiques ; 11,32% responsabilités managériales ; 3,77% responsabilités politiques Sans réponse : 100% sans responsabilités</p> <p>La proportion d'hommes sans responsabilités est plus élevée que celle des femmes. La proportion de femmes avec des responsabilités pédagogiques et managériales est plus élevée que celle des hommes.</p>
Autres expériences professionnelles	<p>Femmes : 40% sans expérience autre que l'ES ; 35,56% enseignement secondaire ; 20% autres expériences professionnelle ; 15,56% ingénieure de recherche ; 4,44% enseignement primaire ; Hommes : 33,96% autres expériences professionnelle ; 32,07% sans expérience autre que l'ES ; 28,30% enseignement secondaire ; 15,09% ingénieur de recherche ; 3,77% enseignement primaire ; Sans réponse : 100% sans expérience autre que l'ES</p> <p>La proportion de femmes sans expériences autre que l'ES et avec une expérience d'enseignement secondaire est plus élevée que celle des hommes. La proportion d'hommes avec des expériences autres que celles proposées est plus élevée que celle des femmes.</p>

Participation AMI	<p>Femmes : 53,33% sans participation au projet AMI ; 28,89% participation ponctuelle au projet AMI ; 17,78% participation AMI</p> <p>Hommes : 69,81% sans participation au projet AMI ; 16,98% participation ponctuelle au projet AMI ; 13,21% participation AMI</p> <p>Sans réponse : 100% sans participation au projet AMI</p> <p>La proportion d'hommes n'ayant pas participé au projet AMI est plus élevée que celle des femmes. La proportion de femmes ayant participé ponctuellement au projet AMI est plus élevée que celle des hommes. 7 hommes et 8 femmes disent avoir participé au projet AMI – ce serait donc équilibré en termes de genre. Toutefois, la proportion d'hommes ayant répondu à l'enquête étant plus élevée que celle des femmes, les hommes auraient proportionnellement moins participé au projet AMI.</p>
-------------------	--

Tableau 4 - Analyse croisée de la variable « genre » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête

2. L'âge des répondants et leur ancienneté dans la profession d'enseignant du supérieur

Âge :

Moins de 35 ans	6	(35%)
36-45 ans	29	(32%)
46-55 ans	43	(25%)
Plus de 56 ans	21	(23%)

Les deux catégories les plus représentées dans l'enquête sont les moins de 35 ans et les 36-45 ans.

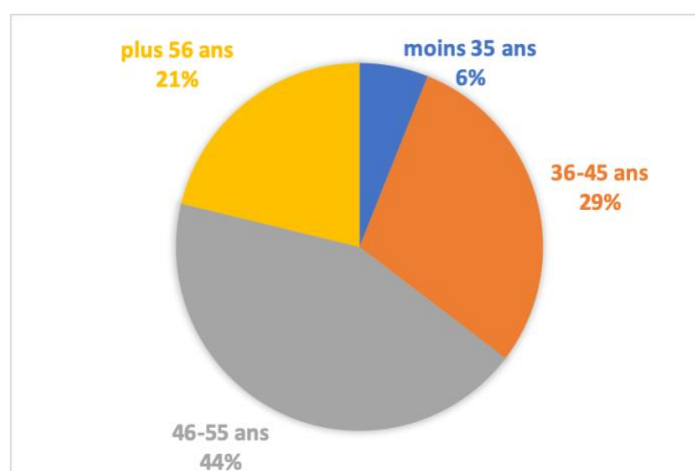


Figure 9 - Répartition des répondants à l'enquête selon l'âge

Ancienneté des répondants dans la profession d'enseignant du supérieur :

0-5 ans	9
6-10 ans	14
11-15 ans	13
16-20 ans	24
Plus de 20 ans	39

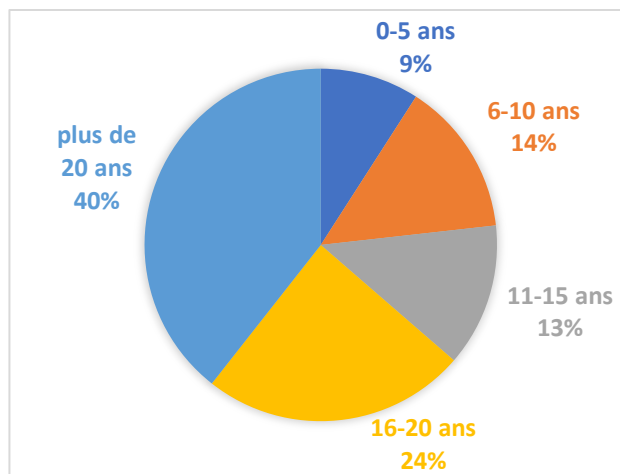


Figure 10 - Répartition des répondants à l'enquête selon l'ancienneté dans la profession d'enseignant du supérieur

Croisement de la variable « âge » avec les autres variables du profil :	
Statut	<p>Moins de 35 ans : 50% autres statuts ; 33,33% MCF ; 16,67% PRAG 36-45 ans : 58,62% MCF ; 17,25% autres statuts ; 13,79% PRAG ; 10,34% professeurs 46-55 ans : 51,16% MCF ; 18,60% professeurs ; 18,60% PRAG ; 11,64% autres statuts Plus de 56 ans : 38,10% professeurs ; 33,33% MCF ; 14,29% PRAG ; 14,28% autres statuts</p> <p>Les moins de 35 ans ont une proportion bien plus forte de statuts autres. Les 36-45 ans ont une proportion plus grande de MCF. Les plus de 56 ans ont une proportion plus élevée de professeurs. Ces observations sont cohérentes avec l'évolution des carrières (plus les répondants avancent dans l'âge, plus la proportion de MCF se réduit au profit de celle des professeurs).</p>
Contrat	<p>Moins de 35 ans : 66,67% contractuels ; 33,33% titulaires 36-45 ans : 89,66% titulaires ; 10,34% contractuels 46-55 ans : 95,35% titulaires ; 4,65% contractuels Plus de 56 ans : 95,24% titulaires ; 4,76% contractuels</p> <p>Plus les répondants sont âgés, plus la proportion de contractuels est faible. Il y a un écart important entre les moins de 35 ans qui ont répondu à l'enquête et qui sont majoritairement des contractuels par rapport aux autres catégories dont une faible part de contractuels a répondu à l'enquête.</p>
Unités de rattachement ⁵	<p>Moins de 35 ans : 66,67% UST ; 33,33% USH 36-45 ans : 48,28% UST ; 34,48% IUT ; 13,79% UDG ; 3,45% USH 46-55 ans : 41,86% UST ; 18,60% USH ; 16,28% IUT ; 16,28% UDG Plus de 56 ans : 38,10% USH ; 38,10% UST ; 14,29% UDG ; 4,76% IUT</p> <p>Les répondants de moins de 35 ans se concentrent majoritairement sur l'UST. Il n'y a pas de répondant de moins de 35 ans à l'IUT et à l'UDG. Les répondants entre 36 et 45 ans et entre 46 et 55 ans se concentrent aussi majoritairement à l'UST, alors que pour les plus de 56 ans, la proportion à l'USH et à l'UST est identique. L'IUT est représenté majoritairement par des répondants entre 36 et 45 ans.</p>

⁵ Nous n'avons pas pris en compte ici les enseignants qui sont rattachés à deux unités.

Genre	<p>Moins de 35 ans : 66,67% hommes ; 33,33% femmes 36-45 ans : 51,72% femmes ; 44,83% hommes ; 3,45% sans réponse 46-55 ans : 51,16% femmes ; 48,84% hommes Plus de 56 ans : 71,43% hommes ; 28,57% femmes Les moins de 35 ans et les plus de 56 ans sont très majoritairement des hommes ; les 36-45 ans et les 46-55 ans sont majoritairement des femmes.</p>
Ancienneté dans l'ES	<p>Moins de 35 ans : 66,67% 0-5 ans ; 33,33% 6-10 ans 36-45 ans : 37,93% 16-20 ans ; 24,14% 6-10 ans ; 20,69% 11-15 ans ; 10,34% 0-5 ans ; 6,90% plus de 20 ans 46-55 ans : 48,84% plus de 20 ans ; 27,91% 16-20 ans ; 11,63% 6-10 ans ; 6,98% 11-15 ans ; 4,65% 0-5 ans Plus de 56 ans : 76,19% plus de 20 ans ; 19,05% 11-15 ans ; 4,76% 16-20 ans ; Concernant les répondants de moins de 35 ans, la majorité a entre 0 et 5 ans d'ancienneté. Aucun n'a plus de 10 ans d'expérience. À l'inverse, pour les répondants de plus de 56 ans, la majorité a plus de 20 ans d'ancienneté et aucun n'a moins de 11 ans d'ancienneté dans l'ES. Il y a un écart important entre les 36-45 ans et les 46-55 ans en termes d'ancienneté : les premiers ont une proportion très faible de répondants ayant plus de 20 ans d'ancienneté alors que chez les seconds cette proportion est forte et la proportion de 16-20 ans d'ancienneté est plus faible que chez les 36-45 ans. L'ancienneté dans l'ES semble donc correspondre dans l'ensemble à l'âge des répondants.</p>
Expériences dans d'autres établissements	<p>Moins de 35 ans : 33,33% avec une expérience dans une autre université française ; 33,33% dans un autre établissement d'ES ; 33,33% sans expérience en dehors de l'établissement actuel 36-45 ans : 44,83% avec une expérience dans une autre université française ; 37,93% dans un autre établissement d'ES ; 31,03% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 13,79% dans un établissement d'ES à l'étranger 46-55 ans : 72,09% avec une expérience dans une autre université française ; 23,26% dans un autre établissement d'ES ; 18,60% dans un établissement d'ES à l'étranger ; 16,28% sans expérience en dehors de l'établissement actuel Plus de 56 ans : 57,14% avec une expérience dans une autre université française ; 28,57% dans un établissement d'ES à l'étranger ; 23,81% dans un autre établissement d'ES ; 14,28% sans expérience en dehors de l'établissement actuel Les 46-55 ans ont une proportion plus élevée que les autres catégories de répondants ayant une expérience dans une autre université française. Les moins de 35 ans et les 36-45 ans ont une proportion plus élevée de répondants sans expérience en dehors de l'établissement actuel et une proportion plus élevée de répondants ayant une expérience dans un autre établissement d'ES. Les plus de 56 ans ont une proportion plus élevée de répondants avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger.</p>
Responsabilités	<p>Moins de 35 ans : 66,67% sans responsabilité ; 33,33% responsabilités pédagogiques 36-45 ans : 58,62% sans responsabilité ; 37,93% responsabilités pédagogiques ; 6,90% responsabilités managériales 46-55 ans : 41,86% sans responsabilité ; 39,53% responsabilités pédagogiques ; 18,60% responsabilités managériales, 2,33% responsabilités politiques Plus de 56 ans : 66,67% sans responsabilité ; 19,05% responsabilités pédagogiques ; 14,29% responsabilités managériales ; 4,76% responsabilités politiques Les 46-55 ans ont la proportion la plus faible de répondants sans responsabilité et la proportion la plus forte de répondants avec des responsabilités managériales. Les plus de 56 ans ont la proportion la plus faible de répondants avec des responsabilités pédagogiques.</p>

Autres expériences professionnelles	<p>Moins de 35 ans : 33,33% enseignement secondaire ; 33,33% ingénieur de recherche ; 33,33% autres expériences professionnelle ; 33,33% sans expérience</p> <p>36-45 ans : 51,72% sans expérience ; 24,14% ingénieur de recherche ; 17,24% enseignement secondaire ; 13,79% autres expériences professionnelle ; 3,45% enseignement primaire ;</p> <p>46-55 ans : 37,21% enseignement secondaire ; 34,88% sans expérience ; 27,91% autres expériences professionnelle ; 11,63% ingénieur de recherche</p> <p>Plus de 56 ans : 42,86% autres expériences professionnelle ; 38,10% enseignement secondaire ; 19,05% sans expérience ; 14,29% enseignement primaire ; 4,76% ingénieur de recherche</p> <p>Les plus de 56 ans ont la proportion la plus élevée de répondants ayant une expérience d'enseignement dans le primaire ou le secondaire et ayant une expérience professionnelle autre que l'ES.</p> <p>Les 36-45 ans ont la proportion la plus forte de répondants sans expérience autre que l'ES et la proportion la plus faible de répondants ayant une expérience professionnelle autre que l'ES. Les plus de 56 ans ont la proportion la plus faible de répondants sans expérience autre que l'ES.</p>
Participation AMI	<p>Moins de 35 ans : 83,33% sans participation ; 16,67% participation</p> <p>36-45 ans : 75,86% sans participation ; 13,79% participation ; 10,34% participation ponctuelle</p> <p>46-55 ans : 62,79% sans participation ; 25,58% participation ponctuelle ; 11,63% participation</p> <p>Plus de 56 ans : 38,10% participation ponctuelle ; 38,10% sans participation ; 23,81% participation</p> <p>Les moins de 35 ans et les 36-45 ans ont la proportion la plus forte de répondants n'ayant pas participé au projet AMI. Les plus de 56 ans ont la proportion la plus forte de répondants ayant participé au projet AMI et ayant participé ponctuellement.</p>

Tableau 5 - Analyse croisée de la variable « âge » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête

3. Le statut des répondants

Enseignant-chercheur (EC) ou enseignante-chercheuse contractuel·le	1	
PAST	2	(14%)
PRCE	6	(15%)
Enseignant·e (CDD/CDI)	7	(21%)
PRAG	16	(33%)
Professeur·e	19	(29%)
Maître·sse de conférences (MCF)	48	(29%)

La catégorie la plus représentée dans l'enquête est celle des PRAG. Les professeurs et les MCF sont représentés de façon équivalente (près d'un tiers).

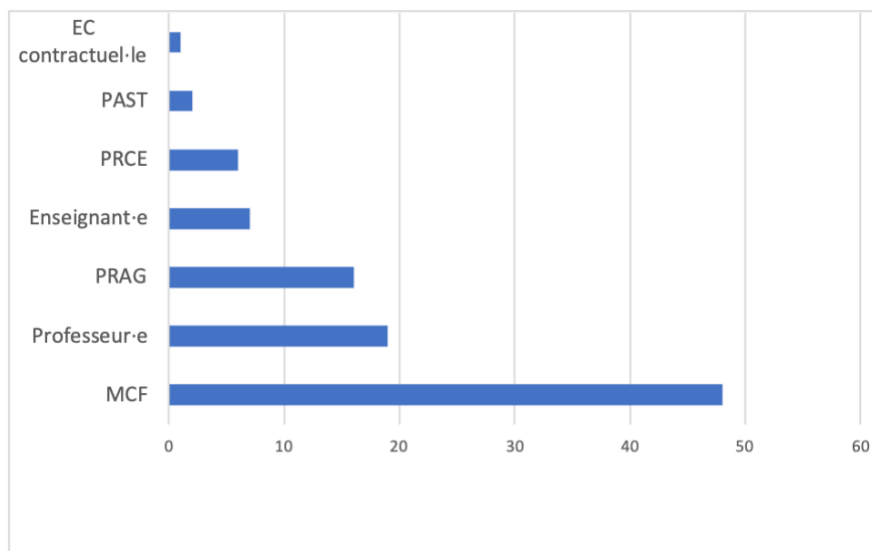


Figure 11 - Répartition des répondants à l'enquête selon le statut des répondants

	Croisement de la variable « statut » avec les autres variables du profil :
Genre	MCF : 56,25% hommes ; 41,67% femmes ; 2,08% sans réponse PRAG : 56,25% femmes ; 43,75% hommes Professeurs : 68,42% hommes ; 31,58% femmes Statuts autres : 22,22% femmes ; 11,32% hommes Pour les MCF et les professeurs, la proportion de répondants hommes est plus importante que celle des femmes. Pour les PRAG et les statuts autres, la proportion de répondants femmes est plus importante que celle des hommes.
Contrat	MCF : 95,83% titulaires ; 4,17% contractuels PRAG : 100% titulaires Professeurs : 100% titulaires Statuts autres : 50% contractuels ; 50% titulaires Les contractuels sont majoritairement des statuts autres
Composante ⁶	MCF : 52,08% UST ; 16,67% IUT ; 16,67% USH ; 10,42% UDG PRAG : 43,75% IUT ; 25% UST ; 18,75% USH ; 6,25% UDG Professeurs : 52,63% UST ; 21,05% UDG ; 10,53% IUT ; 10,53% USH Statuts autres : 37,50% USH ; 31,25% UST ; 25% UDG ; 6,25% IUT Pour les MCF et les professeurs, la proportion de répondants de l'UST est la plus élevée. Pour les PRAG, la proportion de répondants de l'IUT est la plus élevée et la proportion de répondants de l'UDG est la plus faible. Pour les statuts autres, la proportion de répondants de l'USH est la plus élevée. Pour les statuts autres et les professeurs, la proportion de répondants de l'IUT est la plus faible.
Âge	MCF : 45,83% 46-55 ans ; 35,42% 36-45 ans ; 14,58% plus de 56 ans ; 4,17% moins de 35 ans PRAG : 50% 46-55 ans ; 25% 36-45 ans ; 18,75% plus de 56 ans ; 6,25% moins de 35 ans Professeurs : 42,11% 46-55 ans ; 42,11% plus de 56 ans ; 15,79% 36-45 ans Statuts autres : 31,25% 36-45 ans ; 31,25% 46-55 ans ; 18,75% moins de 35 ans ; 18,75% plus de 56 ans Pour les statuts autres, la proportion de 46-55 ans est la plus faible et celle des moins de 35 ans est la plus élevée. Pour les professeurs, la proportion de répondants de plus de 56 ans est la plus élevée et la proportion de 36-45 ans la plus faible.

⁶ Nous n'avons pas pris en compte ici les enseignants qui sont rattachés à deux unités.

Ancienneté dans l'ES	<p>MCF : 33,33% 16-20 ans ; 33,33% plus de 20 ans ; 16,67% 6-10 ans ; 14,58% 11-15 ans ; 2,08% 0-5 ans PRAG : 43,75% plus de 20 ans ; 25% 16-20 ans ; 25% 6-10 ans ; 6,25% 11-15 ans Professeurs : 73,68% plus de 20 ans ; 10,53% 11-15 ans ; 10,53% 16-20 ans ; 5,26% 0-5 ans Statuts autres : 43,75% 0-5 ans ; 18,75% 11-15 ans ; 12,50% 6-10 ans ; 12,50% 16-20 ans ; 12,50% plus de 20 ans Les professeurs ont la proportion la plus élevée de répondants ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans la profession. Les statuts autres ont la proportion la plus faible de répondants ayant plus de 20 ans d'ancienneté dans la profession et la proportion la plus élevée de répondants entre 0 et 5 ans d'ancienneté. Les répondants MCF et les PRAG se concentrent majoritairement sur une ancienneté de plus de 15 ans. Les professeurs auraient donc le plus d'ancienneté et les statuts autres le moins d'ancienneté.</p>
Expériences dans d'autres établissements	<p>MCF : 62,50% avec une expérience dans une autre université française ; 22,92% avec une expérience dans un autre établissement d'ES ; 20,83% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 16,67% avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger PRAG : 43,75% avec une expérience dans une autre université française ; 37,50% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 25% avec une expérience dans un autre établissement d'ES ; 12,50% avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger Professeurs : 73,68% avec une expérience dans une autre université française ; 31,58% avec une expérience dans un autre établissement d'ES ; 21,05% avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger ; 16,67% sans expérience en dehors de l'établissement actuel Statuts autres : 43,75% avec une expérience dans une autre université française ; 37,50% avec une expérience dans un autre établissement d'ES ; 12,50% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 6,25% avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger Les MCF et les professeurs ont une proportion de répondants ayant une expérience dans une autre université française plus élevée. Les professeurs et les statuts autres ont une proportion de répondants ayant une expérience dans un autre établissement de l'ES plus élevée. Les professeurs ont une proportion de répondants ayant une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger plus élevée et les statuts autres ont une proportion de répondants ayant une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger plus faible. Les PRAG ont une proportion de répondants sans expérience d'ES dans un autre établissement que l'actuel plus élevée, ils ont donc moins eu d'expérience dans l'ES en dehors de leur établissement actuel. Les professeurs et les statuts autres ont une proportion de répondants sans expérience d'ES dans un autre établissement que l'actuel plus faible, ils ont donc davantage eu une expérience dans d'autres établissements que l'actuel.</p>
Responsabilités	<p>MCF : 47,92% sans responsabilités ; 43,75% responsabilités pédagogiques ; 12,50% responsabilités managériales PRAG : 43,75% responsabilités pédagogiques ; 31,25% sans responsabilités ; 25% responsabilités managériales ; 6,25% responsabilités politiques Professeurs : 68,42% sans responsabilités ; 15,79% responsabilités pédagogiques ; 10,53% responsabilités managériales ; 5,26% responsabilités politiques Statuts autres : 75% sans responsabilités ; 18,75% responsabilités pédagogiques ; 6,25% responsabilités managériales Les MCF et les PRAG ont une proportion de répondants ayant des responsabilités pédagogiques bien plus élevée que les professeurs et statuts autres. Les PRAG ont également la proportion de répondants ayant des responsabilités managériales la plus élevée. Les statuts autres et les professeurs ont la proportion de répondants sans responsabilité la plus forte.</p>

Autres expériences professionnelles	<p>MCF : 43,75% sans expérience autre que l'ES ; 25% ingénieur de recherche ; 22,92% autres expériences professionnelles ; 16,67% enseignement secondaire ; 2,08% enseignement primaire</p> <p>PRAG : 62,50% enseignement secondaire ; 18,75% autres expériences professionnelles ; 18,75% sans expérience autre que l'ES ; 6,25% enseignement primaire</p> <p>Professeurs : 42,10% sans expérience autre que l'ES ; 36,84% autres expériences professionnelles ; 26,32% enseignement secondaire ; 5,26% ingénieur de recherche</p> <p>Statuts autres : 50% enseignement secondaire ; 37,50% autres expériences professionnelles ; 25% sans expérience autre que l'ES ; 12,50% ingénieur de recherche ; 12,50% enseignement primaire</p> <p>Les PRAG (et les statuts autres dans une moindre mesure) ont la proportion de répondants ayant une expérience d'enseignement dans le primaire ou le secondaire la plus élevée. Les MCF ont la proportion de répondants ayant une expérience d'ingénieur de recherche et n'ayant pas d'expérience professionnelle autre que l'ES, la plus élevée. Les professeurs ont une proportion de répondants ayant une expérience d'ingénieur de recherche faible.</p> <p>Les professeurs et les statuts autres ont la proportion de répondants ayant une expérience professionnelle autre que celle de l'ES plus élevée que celle des MCF et des PRAG.</p>
Participation AMI	<p>MCF : 68,75% sans participation au projet AMI ; 16,67% participation AMI ; 14,58% participation ponctuelle au projet AMI</p> <p>PRAG : 50% sans participation au projet AMI ; 25% participation ponctuelle au projet AMI ; 25% participation AMI</p> <p>Professeurs : 52,63% sans participation au projet AMI ; 42,11% participation ponctuelle au projet AMI ; 5,26% participation AMI</p> <p>Statuts autres : 68,75% sans participation au projet AMI ; 18,75% participation ponctuelle au projet AMI ; 12,50% participation AMI</p> <p>Les MCF et les statuts autres (qui représentent aussi la plus grande part des contractuels) ont une proportion de répondants n'ayant pas participé au projet AMI plus élevée que les PRAG et les professeurs.</p> <p>Les MCF ont la proportion de répondants ayant participé ponctuellement au projet AMI la plus faible.</p> <p>Les PRAG ont la proportion de répondants ayant participé au projet AMI la plus élevée.</p> <p>Les professeurs ont la proportion de répondants ayant participé au projet AMI la plus faible mais la proportion de répondants ayant participé ponctuellement la plus forte.</p>

Tableau 6 - Analyse croisée de la variable « statut » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête

4. Le type de contrat des répondants

Contractuel·le	10	(23%)
Titulaire	89	(27%)

Les titulaires sont légèrement mieux représentés dans l'enquête que les contractuels. Les contractuels se répartissent sur 3 unités :

- 0 à l'IUT (sur une population de 6 contractuels)
- 3 à l'UDG (sur une population de 9 contractuels, soit 33%)
- 3 à l'USH (sur une population de 17 contractuels, soit 18%)
- 4 à l'UST (sur une population de 10 contractuels, soit 40%)



Figure 12 - Répartition des répondants à l'enquête selon le type de contrat

Proportionnellement, les contractuels de l'USH ont moins répondu au questionnaire que ceux de l'UDG et de l'UST.

	Femme	Homme
Contractuel-le	6 (13,33%) ⁷	4 (7,55%)
Titulaire	39 (86,67%)	49 (92,45%)

Tableau 7 - Répartition des répondants à l'enquête selon le type de contrat

La proportion de femmes contractuelles ayant répondu à l'enquête est plus importante que celle des hommes et la proportion d'hommes titulaires est plus importante que celle des femmes.

Les contractuels se répartissent sur les statuts suivants :

- 1 enseignant-chercheur
- 5 enseignants
- 2 MCF
- 2 PAST

Ils correspondent donc en majorité à des statuts autres. D'autre part, les contractuels ont une moyenne d'âge moins élevée que les autres statuts (moins de 46 ans) et donc une ancienneté moins élevée également (entre 0 et 5 ans). La majorité a une expérience dans un autre établissement d'ES que leur établissement actuel, peut-être du fait d'une stabilité professionnelle moins grande que sur les autres statuts (donc plus de mobilité professionnelle). Ils sont majoritairement sans responsabilités pédagogiques, managériales ou politiques, ce qui peut s'expliquer par leur ancienneté peu élevée et par le fait de ne pas avoir de stabilité sur leur poste (ils pourraient donc moins se voir confier de responsabilités). La plupart ont eu une expérience professionnelle autre que l'ES, ce qui semble cohérent avec leur statut (ex. PAST). Étant plus jeunes, ils ont pu aussi être davantage amenés à diversifier leur activité professionnelle que les répondants plus avancés en âge (avec une concurrence plus rude pour obtenir un poste ?).

⁷ Proportion calculée à partir de l'effectif de la population par genre.

5. La répartition des répondants selon les unités de rattachement

Institut Universitaire de Technologie (IUT)	19	(23%) ⁸
Unité de Droit-Gestion (UDG)	14	(33%)
Unité des Sciences Humaines (USH)	22	(27%)
Unité des Sciences et Technologies (UST)	48	(33%)

4 répondants se situent sur 2 unités différentes : 3 sur l'USH et l'UST ; 1 sur l'IUT et l'UST.

Les unités les plus représentées proportionnellement sont l'UDG et l'UST. L'IUT est sous-représenté par rapport aux autres unités.

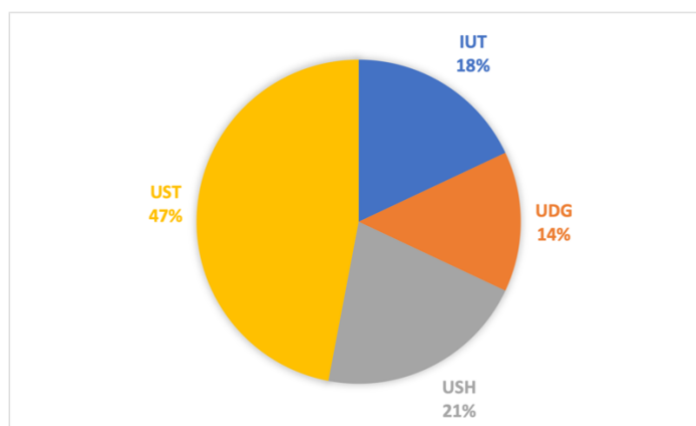


Figure 13 - Répartition des répondants à l'enquête selon les unités de rattachement

	Croisement de la variable « unité » avec les autres variables du profil :
Statut	<p>IUT : 44,44% MCF ; 38,89% PRAG ; 11,11% professeurs ; 5,56% autres statuts UDG : 35,71% MCF ; 28,57% autres statuts ; 28,57% professeurs ; 7,14% PRAG USH : 42,11% MCF ; 31,57% autres statuts ; 15,79% PRAG ; 10,53% professeurs UST : 56,82% MCF ; 22,73% professeurs ; 11,36% autres statuts ; 9,09% PRAG</p> <p>À l'UDG, la proportion de MCF et de PRAG est la plus faible par rapport aux autres unités et la proportion de professeurs la plus élevée (équivalente à celle des autres statuts). À l'USH, la proportion d'autres statuts est la plus élevée par rapport aux autres unités. La proportion de professeurs équivaut à celle de l'IUT. À l'UST, la proportion de MCF est la plus élevée par rapport aux autres unités. La proportion de PRAG et d'autres statuts est faible. À l'IUT, la proportion de PRAG est bien plus importante que dans les autres unités. Celle des autres statuts y est la plus faible.</p>
Contrat	<p>IUT : 100% titulaires UDG : 78,57% titulaires ; 21,43% contractuels USH : 84,21% titulaires ; 15,79% contractuels UST : 90,91% titulaires ; 9,09% contractuels</p> <p>À l'UDG et à l'USH, la proportion de contractuels ayant répondu est plus élevée par rapport à l'IUT et à l'UST (aucun contractuel n'ayant répondu).</p>

⁸ Proportion calculée à partir de l'effectif de la population par unité.

Âge	<p>IUT : 55,56% 36-45 ans ; 38,89% 46-55 ans ; 5,56% plus de 56 ans UDG : 50% 46-55 ans ; 28,57% 36-45 ans ; 21,43% plus de 56 ans USH : 42,11% 46-55 ans ; 42,11% plus de 56 ans ; 10,53% moins de 35 ans ; 5,26% 36-45 ans UST : 40,91% 46-55 ans ; 31,82% 36-45 ans ; 18,18% plus de 56 ans ; 9,09% moins de 35 ans</p> <p>À l'IUT et à l'UDG, aucun enseignant de moins de 35 ans n'a répondu à l'enquête. À l'USH, la proportion de répondants de plus de 56 ans est la plus élevée par rapport aux autres unités (équivalente à celle des 46-55 ans de cette unité) et la proportion de répondants entre 36 et 45 ans est la plus faible. À l'IUT, la proportion de 36-45 ans est la plus élevée par rapport aux autres unités et la proportion des plus de 56 ans est la plus faible. La répartition des âges sur l'UDG et l'UST est assez proche.</p>
Genre	<p>UDG : 64,29% femmes ; 35,71% hommes USH : 52,63% femmes ; 47,37% hommes UST : 65,91% hommes ; 34,09% femmes IUT : 50% femmes ; 44,44% hommes ; 5,56% sans réponse</p> <p>À l'IUT et à l'USH, la proportion d'hommes et de femmes est proche. À l'UDG, la proportion de femmes est plus importante que celle des hommes et à l'UST, la proportion d'hommes est plus importante que celle des femmes.</p>
Ancienneté dans l'ES	<p>IUT : 50% 16-20 ans ; 22,22% plus de 20 ans ; 16,67% 6-10 ans ; 11,11% 11-15 ans UDG : 50% plus de 20 ans ; 21,43% 0-5 ans ; 14,29% 16-20 ans ; 7,14% 6-10 ans ; 7,14% 11-15 ans USH : 47,37% plus de 20 ans ; 21,05% 16-20 ans ; 10,53% 0-5 ans ; 10,53% 6-10 ans ; 10,53% 11-15 ans UST : 38,64% plus de 20 ans ; 20,45% 16-20 ans ; 18,18% 11-15 ans ; 13,64% 6-10 ans ; 9,09% 0-5 ans</p> <p>À l'UDG, les proportions des 0-5 ans d'ancienneté et des plus de 20 ans sont les plus élevées par rapport aux autres unités. Celles des 6-10 ans, des 11-15 ans et des 16-20 ans sont les plus faibles. À l'USH, les proportions des 0-5 ans d'ancienneté, 6-10 ans et 11-15 ans sont identiques. À l'IUT, la proportion de 16-20 ans d'ancienneté est la plus élevée par rapport aux autres unités. À l'IUT et à l'USH, environ 70% de leurs répondants ont plus de 16 ans d'ancienneté. À l'UST, plus l'ancienneté est importante plus la proportion de répondants augmente.</p>
Expériences dans d'autres établissements	<p>IUT : 72,22% avec une expérience dans une autre université française ; 55,56% dans un autre établissement d'ES ; 16,67% dans un établissement d'ES à l'étranger ; 10,53% sans expérience en dehors de l'établissement actuel UDG : 78,57% avec une expérience dans une autre université française ; 35,71% dans un autre établissement d'ES ; 7,14% dans un établissement d'ES à l'étranger ; 7,14% sans expérience en dehors de l'établissement actuel USH : 57,89% avec une expérience dans une autre université française ; 36,84% dans un établissement d'ES à l'étranger ; 18,18% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 15,79% dans un autre établissement d'ES UST : 47,73% avec une expérience dans une autre université française ; 27,08% sans expérience en dehors de l'établissement actuel ; 20,45% dans un autre établissement d'ES ; 13,64% dans un établissement d'ES à l'étranger</p> <p>L'IUT et l'UDG ont une plus forte proportion de répondants avec une expérience dans une autre université française et avec une expérience dans un autre établissement d'ES (plus forte proportion à l'IUT). L'USH a la plus forte proportion de répondants avec une expérience dans un établissement d'ES à l'étranger (semble cohérent par rapport aux disciplines de langues étrangères notamment). L'UST a la plus forte proportion de répondants sans expérience en dehors de l'établissement actuel.</p>

Responsabilités	<p>IUT : 55,55% sans responsabilités ; 27,78% responsabilités pédagogiques ; 16,67% responsabilités managériales</p> <p>UDG : 64,29% responsabilités pédagogiques, 35,71% sans responsabilités</p> <p>USH : 52,63% responsabilités pédagogiques ; 31,58% sans responsabilités ; 15,79% responsabilités managériales</p> <p>UST : 61,36% sans responsabilités ; 22,73% responsabilités pédagogiques ; 11,36% responsabilités managériales ; 4,55% responsabilités politiques</p> <p>À l'UDG et à l'USH, la proportion de répondants avec des responsabilités pédagogiques est bien plus élevée qu'à l'IUT et à l'UST. À l'UDG, aucun répondant n'a de responsabilités managériales. Les deux répondants avec des responsabilités politiques se trouvent à l'UST.</p> <p>À l'IUT et à l'UST, la proportion de répondants sans responsabilité est bien plus élevée qu'à l'UDG et à l'USH.</p>
Autres expériences professionnelles	<p>IUT : 44,44% enseignement secondaire ; 33,33% ingénieur de recherche ; 21,05% sans autre expérience professionnelle ; 5,56% avec une expérience professionnelle autre</p> <p>UDG : 42,86% avec une expérience professionnelle autre ; 35,71% sans autre expérience professionnelle ; 35,71% enseignement secondaire ; 7,14% ingénieur de recherche</p> <p>USH : 36,84% avec une expérience professionnelle autre ; 31,58% enseignement secondaire ; 22,72% sans autre expérience professionnelle ; 10,53% enseignement primaire ; 10,53% ingénieur de recherche</p> <p>UST : 45,83% sans autre expérience professionnelle ; 22,73% enseignement secondaire ; 20,45% avec une expérience professionnelle autre ; 11,36% ingénieur de recherche ; 4,55% enseignement primaire</p> <p>L'UDG et l'UST ont une proportion plus élevée que l'IUT et l'USH de répondants sans expérience professionnelle autre que celle de l'ES. L'IUT a la proportion la plus forte de répondants avec une expérience d'enseignement secondaire – ce qui semble cohérent avec leur forte proportion de PRAG – et la plus forte proportion de répondants avec une expérience d'ingénieur de recherche. L'UST a à l'inverse la plus faible proportion de répondants avec une expérience d'enseignement secondaire (cohérent avec le fait qu'ils ont moins de PRAG).</p> <p>L'IUT a la plus faible proportion de répondants avec une expérience professionnelle autre que celle de l'ES. L'UDG a la plus forte proportion de répondants avec une expérience professionnelle autre que celle de l'ES – ce qui semble cohérent avec le fait que de nombreux enseignants sont des juristes.</p>
Participation AMI	<p>UDG : 78,57% sans participation ; 14,29% participation ponctuelle ; 7,14% participation</p> <p>USH : 36,84% sans participation ; 31,58% participation ; 31,58% participation ponctuelle</p> <p>UST : 59,09% sans participation ; 22,73% participation ponctuelle ; 18,18% participation</p> <p>IUT : 88,89% sans participation ; 11,11% participation ponctuelle</p> <p>À l'UDG, plusieurs répondants indiquent avoir participé au projet ponctuellement ou non, alors que cette unité n'a pas participé au dispositif. À l'USH, la proportion de répondants serait équivalente sur les 3 catégories. Il est probable que les enseignants ayant participé au projet, ponctuellement ou non, se soient plus mobilisés sur l'enquête et représentent donc une part importante des répondants de cette unité.</p>

Tableau 8 - Analyse croisée de la variable « unité de rattachement » avec les autres variables du profil des répondants à l'enquête

6. Les responsabilités exercées au moment de l'enquête dans l'établissement

Concernés 46%
Non concernés 54%

Responsabilités syndicales 0
Responsabilités politiques 2
Responsabilités managériales 13
(directeur/directrice de département ou responsable d'unité)
Responsabilités pédagogiques 34
(directeur/directrice des études, responsable de formation ou assesseur-e pédagogique)

3 répondants cumulent des responsabilités pédagogiques et managériales. Nous notons par ailleurs une faible participation des vice-présidents et chargés de mission (2 répondants seulement sur 14 personnes concernées). D'autre part, aucun répondant n'a de responsabilités syndicales.

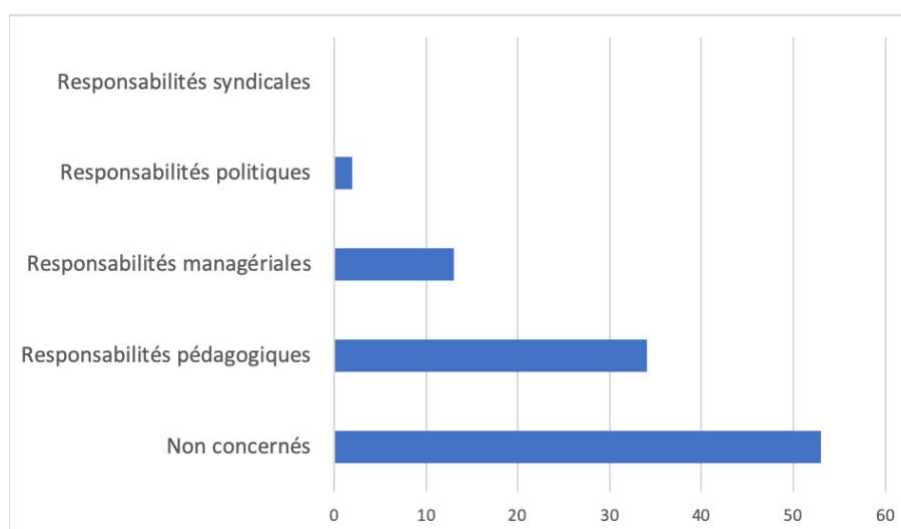


Figure 14 - Répartition des répondants à l'enquête selon les responsabilités actuelles au sein de l'établissement

7. Les expériences professionnelles des répondants

Expériences d'enseignement dans le supérieur :

Non concernés 21%
Concernés 79%

Expériences hors de l'établissement actuel :

Autre 1 (BTS)
Établissement étranger 18
Autre(s) établissement(s) de l'ES 28
Autre(s) université(s) française(s) 58

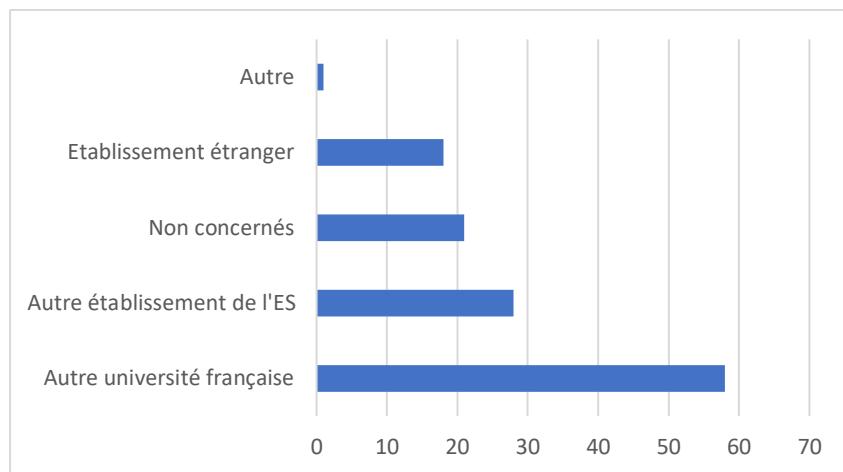


Figure 15 - Répartition des répondants à l'enquête selon les expériences d'enseignement dans le supérieur

Autres expériences professionnelles :

Non concernés	37%
Concernés	63%

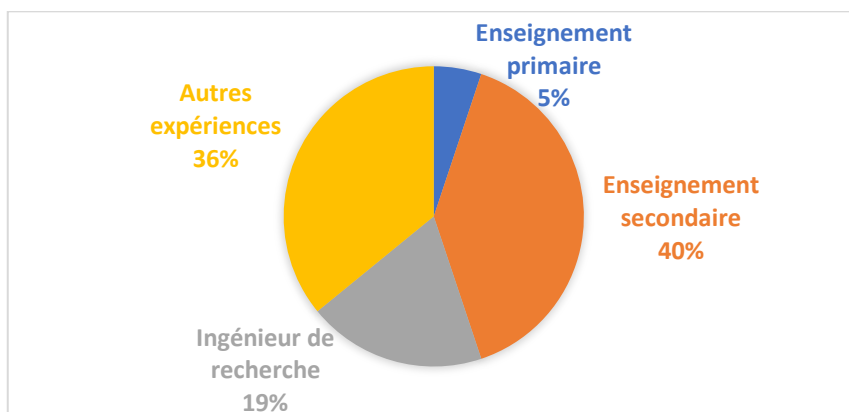


Figure 16 - Répartition des répondants à l'enquête selon les expériences professionnelles autres que l'enseignement supérieur

Une majorité des répondants affirme avoir eu des expériences professionnelles en dehors de l'enseignement supérieur. Une dizaine d'entre eux cumule plusieurs types d'expériences professionnelles.

Résultats sur les expériences suggérées dans l'enquête :

Enseignement primaire	4
Ingénieur-e de recherche	15
Autres expériences	28
Enseignement secondaire	31

Sur les 31 répondants qui ont enseigné dans le secondaire, 15 sont des hommes et 16 sont des femmes. En outre, ils se répartissent sur tous les statuts. De plus, près d'un tiers des répondants affirment avoir eu une expérience professionnelle autre que l'enseignement. Pour la plupart, il s'agit de postes de cadres dans le privé mais certains évoquent aussi des professions ouvrières :

- Cadre dans le secteur privé (4)
- Chercheur ou chercheuse (3) ; recherche dans le privé (1)

- Chargé d'études, chargé de mission (1)
- Chef d'entreprise (1) ; dirigeant de société (1)
- Consultant (1) ; chargé d'étude free-lance (1) ; Auteur (1)
- Multiples (ouvrier) (1) ; Paysagiste, chauffeur de taxi, serveur, charpentier (1), SAMU (1)
- Traduction (1) ; Traducteur interprète (1)
- CPE (1) ; animateur-éducateur (1) ; correctrice (1)
- Privé (1) ; entreprise (1) ; Privé : collaborateur cabinet comptable (1)
- Ingénieur d'études (1) ; Ingénieur contrôle (1)
- Non dit ici (1)

8. L'implication des répondants dans le projet AMI

Oui	15
Ponctuellement	22
Non	62

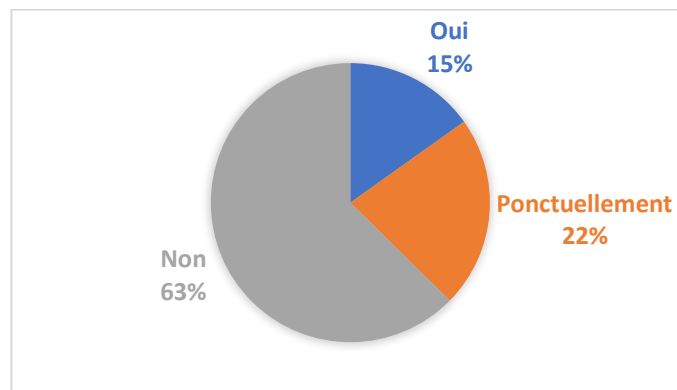


Figure 17 - Répartition des répondants à l'enquête selon l'implication dans le projet AMI

L'effectif de 15 personnes impliquées activement dans le projet correspond bien à nos estimations. En revanche, l'effectif des personnes impliquées ponctuellement dans le projet paraît important. Ceux qui estiment y avoir participé ponctuellement proviennent majoritairement de l'UST (11 répondants) et de l'USH (7 répondants). Deux enseignants de l'UDG et deux de l'IUT disent également y avoir participé. Or nous n'avons pas connaissance d'enseignants ayant pris part au projet AMI APC à l'UDG. Il se peut donc que le projet ait été confondu avec un autre projet AMI.

Les participants au projet AMI ne présentent pas de caractéristiques spécifiques : ils correspondent au profil majoritaire sur l'ensemble des répondants à savoir qu'ils sont majoritairement des MCF titulaires de l'UST, âgés de plus de 35 ans, avec une ancienneté de plus de 20 ans et avec une expérience dans une autre université française. Le seul point qui semble les distinguer se situe au niveau des responsabilités pédagogiques qu'ils ont puisque 73% d'entre eux ont ces responsabilités alors que la moyenne est de 34% sur l'échantillon global. Il pourrait donc y avoir chez ces répondants un engagement plus fort sur l'enseignement.

Annexe 9 - Formulaire de consentement envoyé aux participants des entretiens⁹



Formulaire de consentement



Présentation de la thèse

La recherche menée porte sur la question de la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur français. Cette recherche est menée par Maëlle Crosse, doctorante en Sciences de l'information et de la communication à l'Université Bordeaux Montaigne, et dirigée par Didier Paquelin, Professeur à l'Université Laval (Québec).

Les objectifs de cette recherche sont de saisir les perceptions des enseignant-es, enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses quant à la transformation pédagogique attendue dans un établissement universitaire et de comprendre ce processus de transformation, à partir du vécu des enseignant-es de l'institution impliqués dans des projets pédagogiques collectifs.

Les questions posées lors de l'entretien (d'une durée approximative d'1h à 1h30) portent ainsi principalement sur votre participation au projet AMI 2017-2019 « [REDACTED] » et sur votre perception du projet de transformation pédagogique de l'établissement. Les informations recueillies au cours de cet entretien feront l'objet d'un enregistrement audio et d'un traitement manuel et informatique anonymisé, à des fins scientifiques et sans but commercial.

Je soussigné-e,

Nom/Prénom :

Adresse :

déclare avoir été informé-e de la finalité des données enregistrées fournies à Maëlle CROSSE (Laboratoire Médiations, Informations, Communication, Arts, EA4426, Université Bordeaux Montaigne).

Agissant en mon nom personnel, je manifeste mon accord :

- 1) pour que ces données soient traitées dans le cadre de la thèse de Maëlle CROSSE et de ses publications scientifiques ultérieures, conformément au Règlement Général sur la Protection des Données (RGPD, en vigueur depuis le 25 mai 2018) et à la Loi « Informatique et Libertés » du 6 janvier 1978 modifiée en 2004 ;
- 2) pour que ces enregistrements soient transcrits, analysés et utilisés à des fins scientifiques en préservant mon anonymat ;
- 3) qu'ils soient diffusés ou représentés à des fins scientifiques et sans but commercial, en préservant mon anonymat.

Date :

Signature :

⁹ Les formulaires de consentement ont été légèrement modifiés pour les autres enseignants et les membres de la gouvernance (sur la durée et l'objet de l'entretien).

Annexe 10 - Guide d'entretien pour les enseignants AMI

N° entretien :

Date :

Lieu :

Consigne :

- Remercier de la participation à l'entretien
- Rappeler l'objet de la recherche
- Rappeler la durée estimée de l'entretien (1h30-2h)
- Annoncer l'enregistrement audio de l'entretien (formulaire à signer)
- Annoncer l'anonymat du traitement des données et la confidentialité des échanges
- Présenter le déroulement de l'entretien et les attentes : principes de non-intervention, de non-jugement, possibilité d'arrêter l'entretien à tout moment, demandes de reformulation, d'éclaircissement ; explicitation de la posture de chercheuse
- Répondre aux questions de l'interviewé

Thèmes à aborder

(1) Le rapport à l'enseignement (15')

Tu es enseignant / enseignant-chercheur à [nom de l'université], que représente pour toi l'activité d'enseignement ?

- Rôle de l'enseignant et de l'étudiant/ Missions
- Motivations internes et externes/démotivation
- Sentiment de maîtrise/d'inconfort
- Place de l'activité d'enseignement dans sa vie professionnelle/personnelle
- Satisfaction relative au contexte d'enseignement

(2) L'implication initiale dans le projet AMI [nom du projet] (15')

Tu as choisi de participer au projet AMI [nom du projet] il y a 2 ans, à la suite d'un AAP interne : peux-tu m'expliquer la genèse de ton implication dans le projet ?

- Raisons, enjeux perçus ou imaginés (individuels/collectifs/institutionnels) en amont du projet
- Proximité/éloignement du projet avec sa vision de l'enseignement
- Constitution et organisation de l'équipe pour répondre à l'AAP

(3) L'engagement dans le projet AMI (20')

Peux-tu me dire ce que tu retiens du travail de l'équipe sur les 2 ans du projet ?

- Vécu des sessions de travail collectives accompagnées et non accompagnées
- Rôle(s) joué(s) au sein de l'équipe projet
- Climat / Relationnel (interactions, bienveillance, sérénité etc.)
- Intérêts, gains, risques perçus (individuels, collectifs) depuis le début jusqu'à présent
- Difficultés rencontrées / surmontées et non surmontées

- Raisons et leviers de persévérance
- Pour ceux qui ont pris de la distance : Conditions qui auraient permis de persévérer

(4) Bilan personnel à l'issue des 2 ans du projet (20')

Peux-tu me dire quel bilan tu fais de ton implication dans ce projet ?

- Apports du projet pour l'enseignant/pour l'équipe projet/pour les étudiants/pour l'institution
- Ce qui a changé (individuellement/collectivement/institutionnellement)
- Ce qui n'a pas changé et qu'il/elle aurait aimé changer ou faire autrement
- Moments-clés ou critiques dans l'avancement du projet
- Sentiment d'être acteur de la transformation pédagogique dans l'établissement

(5) Perspectives et enjeux pour la suite du projet (20')

D'une façon générale, comment envisages-tu la suite du projet AMI [nom du projet] ?

- Perspectives et enjeux pour l'équipe projet / pour l'équipe de formation
- Reconfiguration éventuelle de l'équipe projet
- Perspectives et enjeux pour sa pratique d'enseignement / son développement professionnel
- Perspectives et enjeux pour l'institution
- Perception du soutien institutionnel

Annexe 11 - Guide d'entretien pour les autres enseignants

Thèmes à aborder

1. Perception de la pratique d'enseignement (10')

Pouvez-vous me parler de la façon dont vous voyez l'enseignement à l'université ?

- Enjeux clés de l'enseignement à l'université
- Evolution dans la perception de l'enseignement universitaire au cours de sa carrière

2. Désirabilité de la TP (10')

Avez-vous le sentiment que votre pratique d'enseignement a évolué, au cours de votre carrière ?

- Nature des évolutions
- Raisons des désirs de changements
- Sentiment de confort / Doutes, craintes
- Vécu lié aux changements « imposés » par le COVID

Si pas d'évolution perçue : raisons du maintien d'un même mode d'enseignement au cours de la carrière

3. Pouvoir d'agir dans la TP (15')

Pouvez-vous me parler de votre expérience quant à l'introduction de ces changements ?

Si non à la question 2 : Qu'est-ce qui explique, selon vous, qu'il puisse y avoir un écart entre le souhait d'introduire des changements dans sa pratique et l'introduction effective de ces changements ?

- Perception d'écarts entre l'envie et l'introduction effective de changements
- Réussites et/ou difficultés rencontrées liées à l'introduction des changements
- Perception de plus-values / pertes liées aux changements introduits
- Soutien perçu à l'introduction de changements dans sa pratique
- Contraintes perçues à l'introduction de changements dans sa pratique
- Perception de conditions indispensables d'implication pour une participation collective à une évolution des formations

4. Perception du projet de TP de l'établissement (10')

Que pouvez-vous me dire des évolutions pédagogiques en cours dans l'établissement ?

- Objectifs perçus en termes d'évolution pédagogique dans l'établissement
- Sens perçu de la « transformation pédagogique » dans l'établissement
- Sens perçu de la « réussite étudiante »
- Gains associés au projet de TP
- Risques associés au projet de TP

Annexe 12 - Guide d'entretien pour les membres de la gouvernance

Thèmes à aborder

(1) L'évolution de l'enseignement supérieur en France (10')

Dans l'ES en France, qu'est-ce qui, selon vous, a le plus changé au cours des 15-20 dernières années ?

- Vision du système d'enseignement supérieur français
- Perception des évolutions attendues (articulation avec le monde extérieur)
- Rôle des institutions d'ES dans ces évolutions

(2) Le projet de transformation pédagogique de l'établissement (15')

Il existe un projet de TP au sein de l'établissement, que pouvez-vous me dire de ce projet ?

- Idées clés du projet de TP
- Sens de la « transformation pédagogique »
- Sens de la « réussite étudiante »
- Ce que l'université perdrait à ne pas faire cette TP
- Définition et rôles des acteurs institutionnels de la TP
- Perception des gains et risques pour les acteurs institutionnels de la TP
- Place de l'APC dans le projet de TP

(3) L'accompagnement des acteurs dans le projet de TP (20')

Que pouvez-vous me dire de l'accompagnement des acteurs de l'établissement au projet de TP ?

- Contribution personnelle à l'accompagnement des acteurs
- Perception des attitudes des enseignants quant au projet de TP
- Prise en compte des attitudes et des préoccupations (régulations)
- Développement de l'intérêt des enseignants dans le projet de TP
- Facilitation de la projection des enseignants dans l'université de demain
- Conditions indispensables à l'implication des enseignants dans la TP
- Développement d'une dynamique collective d'innovation au sein de l'institution
- Rôle du SUP dans l'accompagnement des acteurs

Annexe 13 - Évolution des catégories d'analyse de l'examen initial des entretiens

PERCEPTIONS	DESIRABILITE	POUVOIR D'AGIR
Perception de l'enseignement - liée à l'individu - liée à l'institution - en tant qu'activité professionnelle	Motivations intrinsèques de l'enseignement - liées à l'individu	Difficultés liées à l'enseignement - liées à l'individu - liées à l'institution
Perception du rapport aux étudiants - liée à l'individu - liée à l'institution	Motivations extrinsèques de l'enseignement - liées à l'individu	Confort lié à l'enseignement - lié à l'individu - lié à l'institution
Perception de la TP - liée à l'individu - liée à l'institution - liée à la société	Motivations intrinsèques d'une appropriation de la TP - liées à l'individu - liées au collectif - liées à l'institution	Ressources pour enseigner - liées à l'individu
Perception de l'appropriation de la TP - liée à l'individu - liée au collectif - liée à l'institution	Motivations extrinsèques d'une appropriation de la TP - liées à l'individu	Difficultés d'appropriation de la TP - liées à l'individu - liées au collectif - liées à l'institution
Perception d'une dynamique collective - liée à l'individu - liée au collectif de travail - liée à l'institution	Motivations intrinsèques d'une dynamique collective - liées à l'individu	Ressources pour s'approprier la TP - liées à l'institution
	Appropriation de la TP associée à des gains - individuels - collectifs - institutionnels	Leviers pour réaliser les enjeux de TP - liés à l'individu - liés au collectif - liés à l'institution
	Appropriation de la TP associée à des risques - individuels - collectifs - institutionnels	Indices d'une appropriation de la TP - liés à l'individu - liés au collectif
	Dynamique collective associée à des gains - collectifs - institutionnels	Difficultés pour une dynamique collective - liées au collectif - liées à l'institution
	Dynamique collective associée à des risques - collectifs	Leviers pour une dynamique collective - liés à l'individu - liés au collectif
		Difficultés pour un essaimage de la TP - liées à l'individu - liées au collectif - liées à l'institution

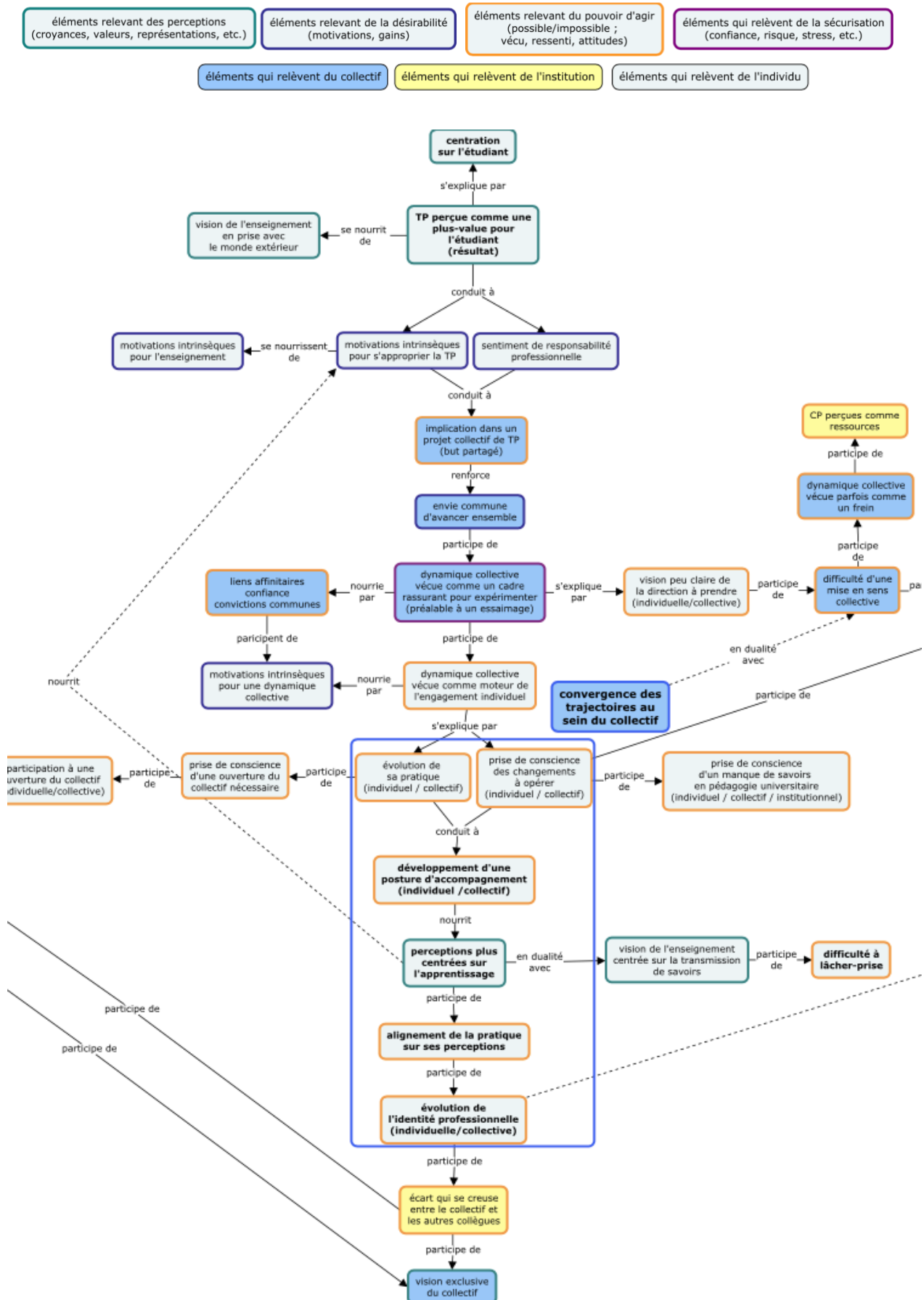
		Ressources pour institutionnaliser la TP - liées au collectif - liées à l'institution
		Leviers pour institutionnaliser la TP - liés à l'individu - liés au collectif - liés à l'institution
		Indices d'une ouverture du collectif - liés à l'individu - liés au collectif - liés à l'institution

Tableau 9 - Premières catégories d'analyse de l'examen initial des entretiens

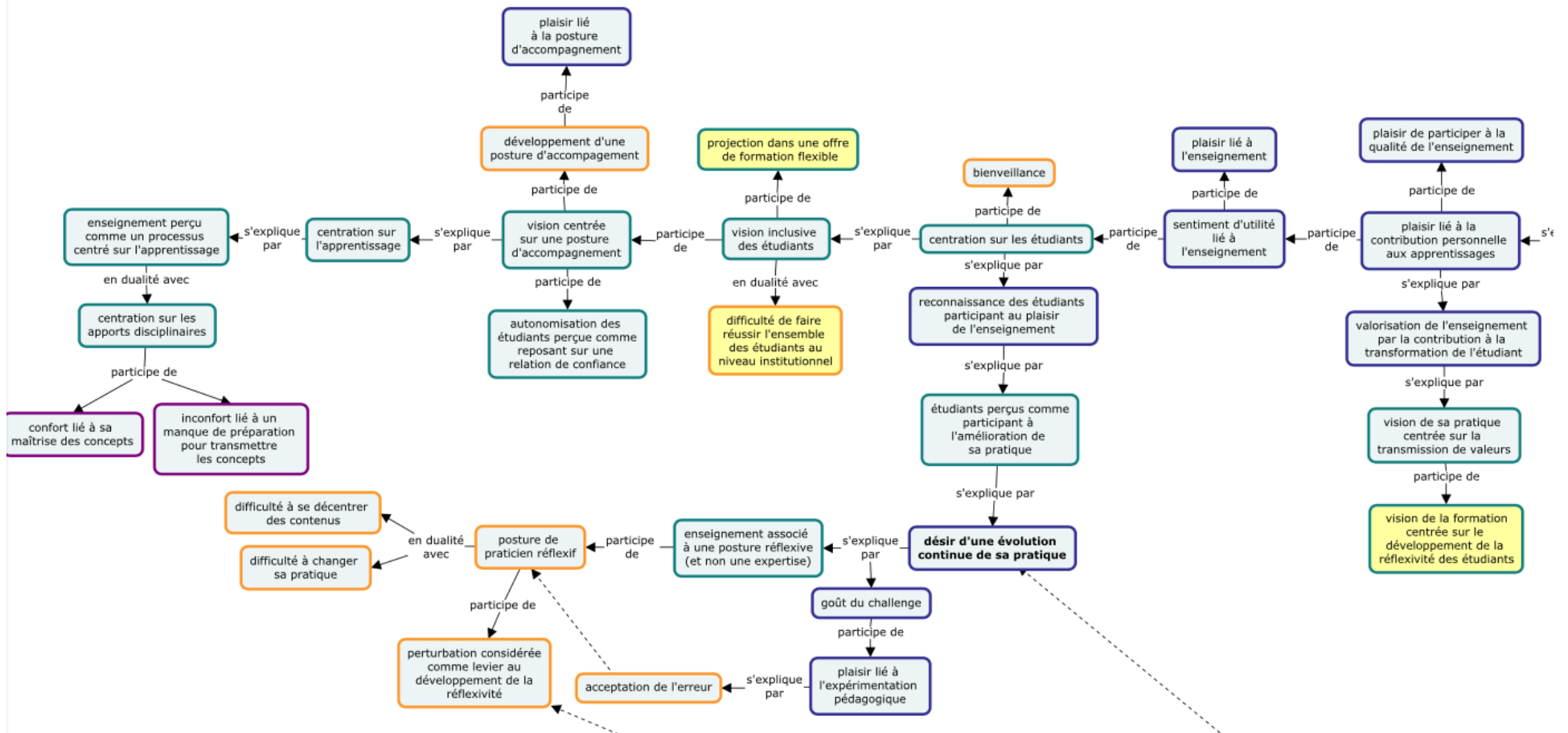
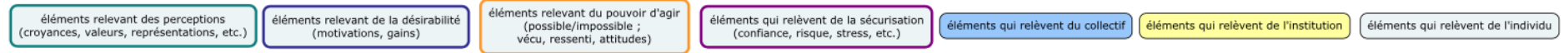
<p>Perception de l'enseignement supérieur</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs au système d'ES - éléments relatifs aux étudiants
<p>Perception de la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs à l'institution - éléments relatifs au système d'ES - éléments relatifs aux étudiants
<p>Perception de l'appropriation de la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs à l'institution - éléments relatifs au système d'ES - éléments relatifs aux étudiants
<p>Motivations liées à la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs aux étudiants
<p>Risques associés à la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'institution - éléments relatifs aux étudiants
<p>Confort lié à la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs aux étudiants
<p>Difficultés associées à la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs à l'institution - éléments relatifs aux étudiants
<p>Leviers liés à la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs à l'institution - éléments relatifs au département - éléments relatifs aux étudiants
<p>Ressources liées à la TP</p> <ul style="list-style-type: none"> - éléments relatifs à l'individu - éléments relatifs à l'institution - éléments relatifs au département - éléments relatifs au MSE

Tableau 10 - Catégories finales d'analyse de l'examen initial des entretiens

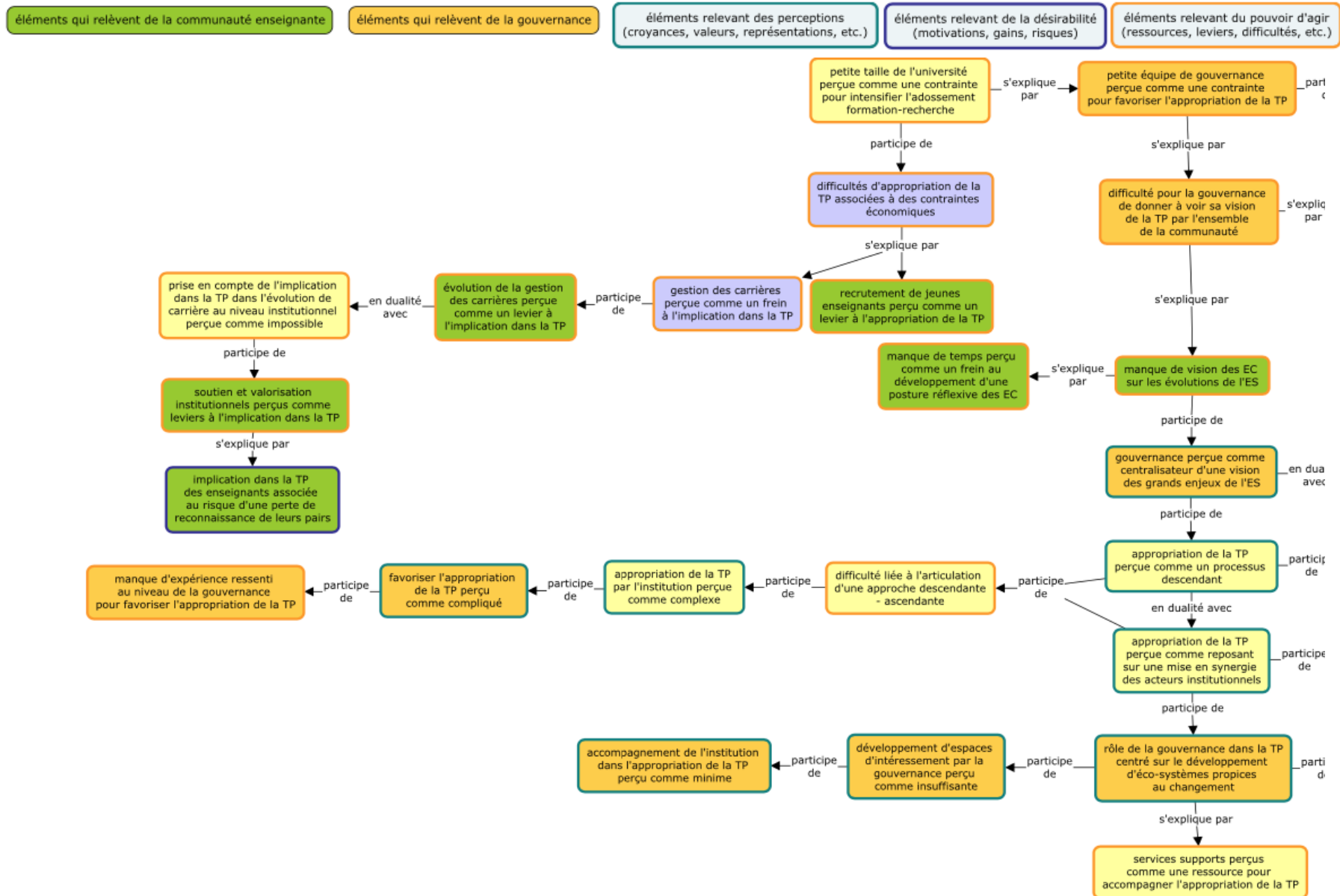
Annexe 14 - Extrait de la méta-carte élaborée à partir de l'analyse des entretiens des enseignants AMI



Annexe 15 - Extrait d'une carte mentale réalisée à partir de l'analyse d'un entretien d'un enseignant AMI



Annexe 16 - Extrait d'une carte mentale réalisée à partir de l'analyse d'un entretien avec un membre de la gouvernance



Annexe 17 - Analyse détaillée des réponses à la question concernant la charge d'enseignement des enseignants dans l'enquête

Détail des profils des répondants selon qu'ils souhaitent conserver, réduire ou augmenter la quotité de temps dédiée à l'enseignement¹⁰ :

46 répondants souhaiteraient conserver la même quotité d'enseignement				
Quotité d'enseignement estimée entre 11 et 25% <i>1 seul répondant</i>	Responsabilités managériales : 0% Responsabilités pédagogiques : 0% Sans responsabilités : 1,89%	IUT : 0% UDG : 0% USH : 0% UST : 2,27%	0-5 ans : 0% 6-10 ans : 0% 11-15 ans : 0% 16-20 ans : 0% Plus de 20 ans : 2,56%	MCF : 0% Professeurs : 5,26% PRAG : 0% Statuts autres : 0%
Quotité d'enseignement estimée entre 26 et 50% <i>29 répondants</i>	Responsabilités managériales : 23,08% Responsabilités pédagogiques : 35,29% Sans responsabilités : 26,42%	IUT : 5,56% UDG : 50% USH : 31,58% UST : 29,55%	0-5 ans : 11,11% 6-10 ans : 35,71% 11-15 ans : 30,77% 16-20 ans : 20,83% Plus de 20 ans : 35,90%	MCF : 35,42% Professeurs : 52,63% PRAG : 6,25% Statuts autres : 6,25%
Lorsque la quotité d'enseignement est estimée entre 26 et 50% et qu'elle souhaite être conservée, la proportion de répondants ayant des responsabilités pédagogiques est plus importante que celle des répondants ayant des responsabilités managériales ou n'ayant pas de responsabilité. La proportion de répondants de l'UDG est la plus élevée, celle de l'IUT la plus faible. La proportion de 0-5 ans d'ancienneté est la plus faible et celle des 6-10 ans et des plus de 20 ans est la plus élevée. La proportion de professeurs est la plus élevée, celles des PRAG et des statuts autres sont les plus faibles.				
Quotité d'enseignement estimée entre 51 et 75% <i>8 répondants</i>	Responsabilités managériales : 7,69% Responsabilités pédagogiques : 2,94% Sans responsabilités : 11,32%	IUT : 16,67% UDG : 7,14% USH : 0% UST : 9,09%	0-5 ans : 11,11% 6-10 ans : 7,14% 11-15 ans : 7,69% 16-20 ans : 4,17% Plus de 20 ans : 10,26%	MCF : 10,42% Professeurs : 5,26% PRAG : 12,50% Statuts autres : 0%
Quotité d'enseignement estimée à plus de 75% <i>8 répondants</i>	Responsabilités managériales : 7,69% Responsabilités pédagogiques : 5,88% Sans responsabilités : 9,43%	IUT : 16,67% UDG : 0% USH : 0% UST : 9,09%	0-5 ans : 0% 6-10 ans : 14,29% 11-15 ans : 7,69% 16-20 ans : 12,50% Plus de 20 ans : 5,13%	MCF : 0% Professeurs : 5,26% PRAG : 37,50% Statuts autres : 6,25%
Total	Responsabilités managériales : 38% Responsabilités pédagogiques : 44% Sans responsabilités : 49%	IUT : 39% UDG : 57% USH : 31,5% UST : 50%	0-5 ans : 22% 6-10 ans : 57% 11-15 ans : 46% 16-20 ans : 37,5% Plus de 20 ans : 54%	MCF : 46% Professeurs : 68% PRAG : 56% Statuts autres : 12,5%

¹⁰ Les pourcentages indiqués correspondent à la proportion de la population de chaque catégorie, c'est pourquoi le total n'équivaut pas à 100%. Par exemple, quand nous indiquons 50% de réponses provenant de telle unité de rattachement, ce n'est pas 50% par rapport au nombre de répondants ayant choisi cette réponse mais par rapport à la proportion de répondants de l'unité qui ont choisi cette réponse.

36 répondants souhaiteraient réduire la quotité de temps dédiée à l'enseignement				
Quotité d'enseignement estimée entre 11 et 25% <i>1 seul répondant</i>	Responsabilités managériales : 0% Responsabilités pédagogiques : 0% Sans responsabilités : 1,89%	IUT : 0% UDG : 0% USH : 0% UST : 2,27%	0-5 ans : 0% 6-10 ans : 7,14% 11-15 ans : 0% 16-20 ans : 0% Plus de 20 ans : 0%	MCF : 2,08% Professeurs : 0% PRAG : 0% Statuts autres : 0%
Quotité d'enseignement estimée entre 26 et 50% <i>4 répondants</i>	Responsabilités managériales : 7,69% Responsabilités pédagogiques : 0% Sans responsabilités : 5,66%	IUT : 11,11% UDG : 0% USH : 0% UST : 4,55%	0-5 ans : 0% 6-10 ans : 0% 11-15 ans : 7,69% 16-20 ans : 4,17% Plus de 20 ans : 5,13%	MCF : 4,17% Professeurs : 10,53% PRAG : 0% Statuts autres : 0%
Quotité d'enseignement estimée entre 51 et 75% <i>19 répondants</i>	Responsabilités managériales : 38,46% Responsabilités pédagogiques : 23,53% Sans responsabilités : 13,21%	IUT : 27,78% UDG : 14,29% USH : 10,53% UST : 20,45%	0-5 ans : 22,22% 6-10 ans : 14,29% 11-15 ans : 15,38% 16-20 ans : 29,17% Plus de 20 ans : 15,38%	MCF : 33% Professeurs : 0% PRAG : 0% Statuts autres : 18,75%
Quotité d'enseignement estimée à plus de 75% <i>12 répondants</i>	Responsabilités managériales : 7,69% Responsabilités pédagogiques : 11,76% Sans responsabilités : 13,2%	IUT : 5,56% UDG : 21,43% USH : 21,06% UST : 9,09%	0-5 ans : 33,33% 6-10 ans : 7,14% 11-15 ans : 7,69% 16-20 ans : 12,5% Plus de 20 ans : 10,25%	MCF : 4,17% Professeurs : 5,26% PRAG : 18,75% Statuts autres : 37,5% :
Total	Responsabilités managériales : 53,84% Responsabilités pédagogiques : 35,29% Sans responsabilités : 33,96%	IUT : 44,45% UDG : 35,72% USH : 31,59% UST : 36,36%	0-5 ans : 55,55% 6-10 ans : 28,57% 11-15 ans : 30,76% 16-20 ans : 45,84% Plus de 20 ans : 30,76%	MCF : 43,42% Professeurs : 15,79% PRAG : 18,75% Statuts autres : 56,25%

14 répondants souhaiteraient augmenter la quotité de temps dédiée à l'enseignement				
Quotité d'enseignement estimée entre 11 et 25% <i>7 répondants</i>	Responsabilités managériales : 0% Responsabilités pédagogiques : 2,94% Sans responsabilités : 9,43%	IUT : 11,11% UDG : 0% USH : 10,53% UST : 6,82%	0-5 ans : 11,11% 6-10 ans : 7,14% 11-15 ans : 7,69% 16-20 ans : 12,50% Plus de 20 ans : 2,56%	MCF : 6,25% Professeurs : 15,79% PRAG : Statuts autres : 6,25%
Quotité d'enseignement estimée entre 26 et 50% <i>3 répondants</i>	Responsabilités managériales : 0% Responsabilités pédagogiques : 5,88% Sans responsabilités : 1,89%	IUT : 0% UDG : 7,14% USH : 5,26% UST : 2,27%	0-5 ans : 11,11% 6-10 ans : 0% 11-15 ans : 0% 16-20 ans : 0% Plus de 20 ans : 5,12%	MCF : 2,08% Professeurs : 0% PRAG : 0% Statuts autres : 12,5%
Quotité d'enseignement estimée entre 51 et 75% <i>4 répondants</i>	Responsabilités managériales : 7,69% Responsabilités pédagogiques : 8,82% Sans responsabilités : 1,89%	IUT : 5,56% UDG : 0% USH : 15,79% UST : 0%	0-5 ans : 0% 6-10 ans : 0% 11-15 ans : 0% 16-20 ans : 0% Plus de 20 ans : 0%	MCF : 0% Professeurs : 0% PRAG : 18,75% Statuts autres : 6,25%
Total	Responsabilités managériales : 7,69% Responsabilités pédagogiques : 17,64% Sans responsabilités : 13,21%	IUT : 16,67% UDG : 7,14% USH : 31,58% UST : 9,09%	0-5 ans : 22,22% 6-10 ans : 14,28% 11-15 ans : 7,69% 16-20 ans : 16,67% Plus de 20 ans : 12,81%	MCF : 8,33% Professeurs : 15,79% PRAG : 18,75% Statuts autres : 25%
Les enseignants qui souhaiteraient augmenter la quotité d'enseignement ont majoritairement une charge d'enseignement peu élevée (entre 11 et 25%). Il s'agit pour une grande part d'enseignants de statuts autres commençant dans leur carrière. Une grosse proportion provient de l'USH, ce qui correspond à la représentativité de l'échantillon puisque ces profils sont plus nombreux au sein de cette unité.				

Tableau 11 - Analyse détaillée des réponses à la question concernant la charge d'enseignement souhaitée des enseignants dans l'enquête

Annexe 18 - Analyse détaillée des réponses à la question qui portait sur les qualités pour un enseignant, pour un étudiant et pour un cours, dans l'enquête

Qualités d'un enseignant universitaire¹¹

Qualités mentionnées	Nb de réponses	% par statut	% par unité	% participation AMI
1- Clarté dans la transmission des savoirs	58	MCF : 60,42% Prof. : 63,16% PRAG : 56,25% Autres : 50%	IUT : 55,56% UDG : 57,14% USH : 57,89% UST : 59,09%	Avec : 60% Ponctuelle : 54,55% Sans : 59,68%
2- Actualisation régulière de ses connaissances disciplinaires	54	MCF : 47,92% Prof. : 52,63% PRAG : 50% Autres : 81,25%	IUT : 61,11% UDG : 85,71% USH : 47,37% UST : 45,45%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 50% Sans : 61,29%
3- Motivation à enseigner	48	MCF : 50% Prof. : 31,58% PRAG : 68,75% Autres : 43,75%	IUT : 55,56% UDG : 35,71% USH : 47,37% UST : 47,73%	Avec : 46,67% Ponctuelle : 36,36% Sans : 53,23%
4- Adaptabilité à la diversité des profils étudiants	44	MCF : 52,08% Prof. : 26,32% PRAG : 37,50% Autres : 50%	IUT : 55,56% UDG : 35,71% USH : 36,84% UST : 45,45%	Avec : 40% Ponctuelle : 45,45% Sans : 45,45%
5- Transmission de sa passion pour sa discipline	38	MCF : 33,33% Prof. : 63,16% PRAG : 43,75% Autres : 18,75%	IUT : 38,89% UDG : 35,71% USH : 42,11% UST : 38,64%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 54,55% Sans : 33,87%
6- Réflexivité sur sa pratique d'enseignement	33	MCF : 29,17% Prof. : 26,32% PRAG : 43,75% Autres : 43,75%	IUT : 38,89% UDG : 35,71% USH : 36,84% UST : 29,55%	Avec : 66,67% Ponctuelle : 27,27% Sans : 27,42%
7- À l'écoute des étudiant-es	28	MCF : 20,83% Prof. : 31,58% PRAG : 25% Autres : 50%	IUT : 11,11% UDG : 7,14% USH : 47,37% UST : 34,09%	Avec : 40% Ponctuelle : 36,36% Sans : 22,58%
8- Bienveillance	24	MCF : 35,42% Prof. : 15,79% PRAG : 6,25% Autres : 18,75%	IUT : 16,67% UDG : 28,57% USH : 15,79% UST : 29,55%	Avec : 40% Ponctuelle : 36,36% Sans : 16,13%
9- Curiosité intellectuelle	20	MCF : 27,08% Prof. : 15,79% PRAG : 18,75% Autres : 6,25%	IUT : 16,67% UDG : 35,71% USH : 21,05% UST : 15,91%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 13,64% Sans : 19,35%
10- Rigueur dans son activité d'enseignement	19	MCF : 16,67% Prof. : 31,58% PRAG : 18,75% Autres : 12,50%	IUT : 22,22% UDG : 7,14% USH : 10,53% UST : 27,27%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 27,27% Sans : 19,35%

¹¹ Comme pour les analyses précédentes, les pourcentages indiqués correspondent à la proportion de la population de chaque catégorie, c'est pourquoi le total n'équivaut pas à 100%.

11- Expertise scientifique disciplinaire	17	MCF : 18,75% Prof. : 42,11% PRAG : 0% Autres : 0%	IUT : 27,78% UDG : 21,43% USH : 0% UST : 18,18%	Avec : 0% Ponctuelle : 13,64% Sans : 22,58%
12- Ouverture d'esprit	12	MCF : 18,75% Prof. : 10,53% PRAG : 6,25% Autres : 0%	IUT : 5,56% UDG : 0% USH : 21,05% UST : 15,91%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 13,64% Sans : 11,29%
13- Créativité	11	MCF : 12,50% Prof. : 5,26% PRAG : 6,25% Autres : 18,75%	IUT : 11,11% UDG : 14,29% USH : 26,32% UST : 2,27%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 22,73% Sans : 8,06%
14- Pragmatisme	9	MCF : 6,25% Prof. : 10,53% PRAG : 18,75% Autres : 6,25%	IUT : 0% UDG : 7,14% USH : 10,53% UST : 11,36%	Sans : 9,68% Avec : 13,33% Ponctuelle : 4,55%
15- Patience	7	MCF : 6,25% Prof. : 10,53% PRAG : 6,25% Autres : 6,25%	IUT : 0% UDG : 0% USH : 5,26% UST : 13,64%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 9,09% Sans : 6,45%
16- Goût de la collaboration dans son activité d'enseignement	6	MCF : 8,33% Prof. : 0% PRAG : 6,25% Autres : 6,25%	IUT : 16,67% UDG : 0% USH : 0% UST : 6,82%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 4,55% Sans : 4,84%
16- Esprit d'innovation	6	MCF : 4,17% Prof. : 5,26% PRAG : 6,25% Autres : 12,50%	IUT : 5,56% UDG : 7,14% USH : 10,53% UST : 4,55%	Avec : 0% Ponctuelle : 9,09% Sans : 6,45%
17- Engagement dans son développement professionnel	5	MCF : 0% Prof. : 5,26% PRAG : 18,75% Autres : 6,25%	IUT : 5,56% UDG : 7,14% USH : 5,26% UST : 4,55%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 0% Sans : 6,45%
18- Empathie	4	MCF : 0% 12,50% Prof. : 0% PRAG : Autres : 12,50%	IUT : 11,11% UDG : 7,14% USH : 0% UST : 2,27%	Avec : 0% Ponctuelle : 4,55% Sans : 4,84%
19- Persévérance	3	MCF : 4,17% Prof. : 0% PRAG : 0% Autres : 6,25%	IUT : 5,56% UDG : 0% USH : 5,26% UST : 0%	Avec : 0% Ponctuelle : 0% Sans : 4,84%

Tableau 12 - Analyse détaillée des réponses à la question portant sur les qualités d'un enseignant universitaire dans l'enquête

Qualités d'un étudiant

Qualités mentionnées	Nb de réponses	% par statut	% par unité	% participation AMI
1- Curiosité intellectuelle	63	MCF : 68,75% Prof. : 63,16% PRAG : 50% Autres : 62,50%	IUT : 55,56% UDG : 57,14% USH : 78,95% UST : 61,36%	Avec : 86,67% Ponctuelle : 68,18% Sans : 56,45%
2- Motivation à apprendre	57	MCF : 60,42% Prof. : 52,63% PRAG : 56,25% Autres : 56,25%	IUT : 61,11% UDG : 50% USH : 52,63% UST : 61,36%	Avec : 80% Ponctuelle : 54,55% Sans : 53,23%
3- Autonomie	55	MCF : 56,25% Prof. : 57,89% PRAG : 50% Autres : 56,25%	IUT : 44,44% UDG : 64,29% USH : 52,63% UST : 54,55%	Avec : 26,67% Ponctuelle : 59,09% Sans : 61,29%
4- Goût de l'effort	49	MCF : 37,50% Prof. : 52,63% PRAG : 81,25% Autres : 50%	IUT : 61,11% UDG : 42,86% USH : 42,11% UST : 50%	Avec : 66,67% Ponctuelle : 45,45% Sans : 46,77%
5- Rigueur dans son travail	37	MCF : 33,33% Prof. : 42,11% PRAG : 43,75% Autres : 37,50%	IUT : 55,56% UDG : 35,71% USH : 26,32% UST : 36,36%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 31,82% Sans : 40,32%
6- Capacités intellectuelles	29	MCF : 31,25% Prof. : 47,37% PRAG : 18,75% Autres : 12,50%	IUT : 16,67% UDG : 35,71% USH : 15,79% UST : 38,64%	Avec : 26,67% Ponctuelle : 27,27% Sans : 30,65%
7- Esprit critique	28	MCF : 33,33% Prof. : 31,58% PRAG : 18,75% Autres : 18,75%	IUT : 16,67% UDG : 21,43% USH : 36,84% UST : 29,55%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 31,82% Sans : 25,81%
8- Sens de l'organisation	26	MCF : 37,50% Prof. : 5,26% PRAG : 37,50% Autres : 6,25%	IUT : 22,22% UDG : 28,57% USH : 31,58% UST : 25%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 27,27% Sans : 24,19%
9- Participation active en cours	22	MCF : 14,58% Prof. : 21,05% PRAG : 37,50% Autres : 31,25%	IUT : 27,78% UDG : 7,14% USH : 21,05% UST : 25%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 31,82% Sans : 22,58%
10- Adaptabilité au contexte d'apprentissage	20	MCF : 20,83% Prof. : 10,53% PRAG : 31,25% Autres : 18,75%	IUT : 22,22% UDG : 14,29% USH : 26,32% UST : 20,45%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 22,73% Sans : 20,97%
11- Confiance en soi	18	MCF : 22,92% Prof. : 15,79% PRAG : 0% Autres : 25%	IUT : 22,22% UDG : 21,43% USH : 26,32% UST : 13,64%	Avec : 26,67% Ponctuelle : 13,64% Sans : 17,74%
12- À l'écoute des enseignant-es	16	MCF : 8,33% Prof. : 31,58% PRAG : 12,50% Autres : 25%	IUT : 22,22% UDG : 7,14% USH : 5,26% UST : 22,73%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 31,82% Sans : 12,90%

13- Persévérance dans les études	15	MCF : 16,67% Prof. : 10,53% PRAG : 6,25% Autres : 25%	IUT : 11,11% UDG : 35,71% USH : 15,79% UST : 9,09%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 13,64% Sans : 17,74%
14- Ouverture d'esprit	14	MCF : 14,58% Prof. : 21,05% PRAG : 6,25% Autres : 12,50%	IUT : 5,56% UDG : 14,29% USH : 31,58% UST : 11,36%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 4,55% Sans : 17,74%
15- Goût de la collaboration	13	MCF : 4,17% Prof. : 15,79% PRAG : 12,50% Autres : 37,50%	IUT : 11,11% UDG : 28,57% USH : 15,79% UST : 6,82%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 13,64% Sans : 12,90%
16- Réflexivité sur ses apprentissages	10	MCF : 4,17% Prof. : 5,26% PRAG : 25% Autres : 18,75%	IUT : 16,67% UDG : 7,14% USH : 5,26% UST : 11,36%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 13,64% Sans : 8,06%
17- Maturité	7	MCF : 12,50% Prof. : 5,26% PRAG : 0% Autres : 0%	IUT : 11,11% UDG : 0% USH : 5,26% UST : 6,82%	Avec : 0% Ponctuelle : 9,09% Sans : 8,06%
18- Tolérance envers ses pairs	3	MCF : 4,17% Prof. : 5,26% PRAG : 0% Autres : 0%	IUT : 5,56% UDG : 7,14% USH : 5,26% UST : 0%	Avec : 0% Ponctuelle : 0% Sans : 4,84%
18- Créativité	3	MCF : 6,25% Prof. : 0% PRAG : 0% Autres : 0%	IUT : 0% UDG : 7,14% USH : 5,26% UST : 2,27%	Avec : 0% Ponctuelle : 0% Sans : 4,84%
19- Esprit d'innovation	2	MCF : 2,08% Prof. : 0% PRAG : 0% Autres : 6,25%	IUT : 0% UDG : 7,14% USH : 0% UST : 2,27%	Avec : 0% Ponctuelle : 0% Sans : 3,23%
20- Bienveillance	1	MCF : 0% Prof. : 0% PRAG : 6,25% Autres : 0%	IUT : 0% UDG : 0% USH : 0% UST : 2,27%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 0% Sans : 0%

Tableau 13 - Analyse détaillée des réponses à la question portant sur les qualités d'un étudiant dans l'enquête

Qualités d'un cours universitaire

Qualités mentionnées	Nb de réponses	% par statut	% par unité	% participation AMI
1- Clarté des contenus apportés	55	MCF : 60,42% Prof. : 68,42% PRAG : 37,50% Autres : 43,75%	IUT : 61,11% UDG : 50% USH : 42,11% UST : 61,36%	Avec : 53,33% Ponctuelle : 45,45% Sans : 59,68%
2- Développement d'un esprit critique chez les étudiant-es	46	MCF : 52,08% Prof. : 63,16% PRAG : 25% Autres : 31,25%	IUT : 33,33% UDG : 64,29% USH : 47,37% UST : 45,45%	Avec : 73,33% Ponctuelle : 36,36% Sans : 43,55%
3- Développement d'une rigueur intellectuelle chez les étudiant-es	44	MCF : 37,50% Prof. : 57,89% PRAG : 50% Autres : 43,75%	IUT : 44,44% UDG : 42,86% USH : 36,84% UST : 47,73%	Avec : 40% Ponctuelle : 45,45% Sans : 45,16%
4- Apport de connaissances disciplinaires	43	MCF : 52,08% Prof. : 47,37% PRAG : 31,25% Autres : 25%	IUT : 38,89% UDG : 71,43% USH : 31,58% UST : 43,18%	Avec : 26,67% Ponctuelle : 36,36% Sans : 50%
5- Cohérence dans les objectifs, les méthodes, et les évaluations	40	MCF : 41,67% Prof. : 31,58% PRAG : 43,75% Autres : 43,75%	IUT : 44,44% UDG : 50% USH : 47,37% UST : 36,36%	Avec : 66,67% Ponctuelle : 40,91% Sans : 33,87%
6- Illustration avec des exemples concrets	34	MCF : 29,17% Prof. : 42,11% PRAG : 31,25% Autres : 43,75%	IUT : 50% UDG : 42,86% USH : 21,05% UST : 29,55%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 45,45% Sans : 35,48%
7- Adaptabilité à la diversité des profils étudiants	32	MCF : 31,25% Prof. : 31,58% PRAG : 37,50% Autres : 31,25%	IUT : 27,78% UDG : 21,43% USH : 31,58% UST : 38,64%	Avec : 53,33% Ponctuelle : 18,18% Sans : 32,26%
8- Participation active des étudiant-es	28	MCF : 27,08% Prof. : 15,79% PRAG : 37,50% Autres : 37,50%	IUT : 33,33% UDG : 28,57% USH : 31,58% UST : 25%	Avec : 20% Ponctuelle : 36,36% Sans : 27,42%
8- Développement de l'autonomie dans les apprentissages	28	MCF : 22,92% Prof. : 31,58% PRAG : 37,50% Autres : 31,25%	IUT : 33,33% UDG : 7,14% USH : 47,37% UST : 22,73%	Avec : 33,33% Ponctuelle : 40,91% Sans : 22,58%
9- Développement de la motivation étudiante	18	MCF : 16,67% Prof. : 15,79% PRAG : 31,25% Autres : 12,50%	IUT : 44,44% UDG : 0% USH : 21,05% UST : 13,64%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 9,09% Sans : 22,58%
10- Intérêt suscité	16	MCF : 16,67% Prof. : 26,32% PRAG : 18,75% Autres : 0%	IUT : 0% UDG : 21,43% USH : 15,79% UST : 20,45%	Avec : 20% Ponctuelle : 22,73% Sans : 12,90%
11- Développement de capacités collaboratives chez les étudiant-es	15	MCF : 12,50% Prof. : 5,26% PRAG : 12,50% Autres : 37,50%	IUT : 5,56% UDG : 14,29% USH : 31,58% UST : 13,64%	Avec : 13,33% Ponctuelle : 18,18% Sans : 14,52%

11- Développement de la réflexivité chez les étudiant-es	15	MCF : 14,58% Prof. : 10,53% PRAG : 25% Autres : 12,50%	IUT : 5,56% UDG : 7,14% USH : 10,53% UST : 22,73%	Avec : 26,67% Ponctuelle : 22,73% Sans : 9,68%
11- Mise en œuvre d'une progression	15	MCF : 16,67% Prof. : 21,05% PRAG : 18,75% Autres : 0%	IUT : 16,67% UDG : 14,29% USH : 5,26% UST : 18,18%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 22,73% Sans : 14,52%
12- Adaptabilité aux besoins du monde socio-économique	13	MCF : 16,67% Prof. : 0% PRAG : 18,75% Autres : 12,50%	IUT : 22,22% UDG : 0% USH : 21,05% UST : 9,09%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 13,64% Sans : 14,52%
14- Étayage avec des résultats de recherche	8	MCF : 6,25% Prof. : 10,53% PRAG : 6,25% Autres : 12,50%	IUT : 11,11% UDG : 14,29% USH : 10,53% UST : 2,27%	Avec : 0% Ponctuelle : 13,64% Sans : 8,06%
14- Adaptabilité aux besoins de la société	8	MCF : 6,25% Prof. : 0% PRAG : 6,25% Autres : 25%	IUT : 5,56% UDG : 7,14% USH : 21,05% UST : 4,55%	Avec : 0% Ponctuelle : 4,55% Sans : 11,29%
15- Développement de la créativité chez les étudiant-es	6	MCF : 10,42% Prof. : 5,26% PRAG : 0% Autres : 0%	IUT : 0% UDG : 7,14% USH : 0% UST : 9,09%	Avec : 0% Ponctuelle : 4,55% Sans : 8,06%
16- Précision des données apportées	3	MCF : 6,25% Prof. : 0% PRAG : 0% Autres : 0%	IUT : 0% UDG : 0% USH : 0% UST : 6,82%	Avec : 6,67% Ponctuelle : 4,55% Sans : 1,61%
17- Variété des contenus apportés	1	MCF : 0% Prof. : 0% PRAG : 6,25% Autres : 0%	IUT : 5,56% UDG : 0% USH : 0% UST : 0%	Avec : 0% Ponctuelle : 0% Sans : 1,61%

Tableau 14 - Analyse détaillée des réponses à la question portant sur les qualités d'un cours universitaire dans l'enquête

Annexe 19 - Analyse détaillée des réponses à la question qui portait sur l'envie et la mise en œuvre de changements pédagogiques dans l'enquête

Analyse des profils des 15 répondants ayant répondu avoir « peu fréquemment » une envie de changement et qui déclarent tous introduire effectivement des changements à la même fréquence :

Genre	4 femmes (0,27 ¹² /0,08 ¹³) 11 hommes (0,73/0,53) Forte proportion d'hommes ayant choisi cet item / Faible proportion de femmes ayant choisi cet item
Types de contrat	0 contractuels 15 titulaires (1/0,17) Aucune représentativité des contractuels sur cet item
Statut	8 MCF (0,53/0,17) 5 professeurs (0,33/0,26) 2 PRAG (0,13/0,12) Plus forte proportion de professeurs ayant choisi cet item Aucune représentativité des statuts autres sur cet item
Âge	1 moins de 35 ans (0,06/0,17) 3 entre 36 et 45 ans (0,2/0,10) 8 entre 46 et 55 ans (0,53/0,19) 3 plus de 56 ans (0,2/0,14) Les 36-45 ans sont les moins nombreux à avoir choisi cet item et les 46-55 ans sont les plus nombreux
Unités de rattachement	3 de l'IUT (0,2/0,16) 1 de l'UDG (0,06/0,07) 2 de l'USH (0,13/0,10) 9 de l'UST (0,6/0,19) Écart entre l'IUT et l'UST d'un côté et l'UDG et l'USH de l'autre (faible proportion ayant choisi cet item)
Ancienneté d'enseignement dans le supérieur	2 entre 6 et 10 ans (0,13/0,14) 1 entre 11 et 15 ans (0,06/0,08) 4 entre 16 et 20 ans (0,27/0,17) 8 de plus de 20 ans (0,53/0,20) Faible proportion de répondants entre 11 et 15 ans ayant choisi cet item
Expériences d'enseignement en dehors de l'établissement actuel	12 expériences dans une autre université française (0,8/0,21) 3 expériences dans un établissement d'ES français autre qu'une université (0,2/0,11) 4 expériences dans un établissement d'ES étranger (public ou privé) (0,27/0,22) (dont 5 répondants qui cumulent plusieurs expériences) 2 sans expérience en dehors de l'établissement actuel (0,13/0,09) Écart assez important entre d'un côté les répondants qui n'ont pas d'expérience en dehors de l'établissement actuel et ceux qui ont une expérience dans un établissement d'ES autre qu'une université et de l'autre les répondants qui ont une expérience dans une autre université française et ceux qui ont une expérience dans un établissement d'ES étranger
Responsabilités actuelles au sein de l'établissement	10 n'ont pas de responsabilités (dans celles proposées) (0,67/0,19) 3 responsabilités managériales (0,2/0,23) 3 responsabilités pédagogiques (0,2/0,09) (dont 2 répondants qui cumulent des responsabilités pédagogiques et managériales) Faible proportion des répondants avec des responsabilités pédagogiques ayant choisi cet item

¹² Moyenne sur le nombre de répondants correspondant à cet item

¹³ Proportion de cette population ayant choisi cet item

Autre(s) expérience(s) professionnelles	3 expériences d'enseignement dans le secondaire (0,2/0,10) 4 expériences d'ingénieur de recherche (0,27/0,27) 4 expériences autres (chercheur en post-doctorat, consultant, cadre dans le secteur privé, animateur-éducateur) (0,27/0,14) (dont 2 répondants qui cumulent une expérience d'ingénieur de recherche et une expérience autre) 6 sans autres expériences (0,4/0,17) Plus forte proportion de répondants avec une expérience d'ingénieur de recherche ayant choisi cet item
Participation au projet AMI APC	11 affirment ne pas avoir participé au projet AMI (0,73/0,18) 2 affirment participer au projet AMI (0,13/0,13) 2 affirment y avoir participé ponctuellement (0,13/0,09) Faible proportion de répondants ayant participé ponctuellement au projet AMI sur cet item

Tableau 15 - Analyse détaillée des profils des répondants affirmant avoir « peu fréquemment » une envie de changement

Analyse des 51 répondants ayant répondu avoir « plutôt fréquemment » une envie de changement :

- 16 déclarent avoir introduit effectivement des changements « peu fréquemment »
- 34 déclarent avoir introduit effectivement des changements « plutôt fréquemment »
- 1 déclare avoir introduit effectivement des changements « très fréquemment ».

	Total (51 dont 1 changement « très fréquent »)	16 Envie plutôt fréquente – Changements peu fréquents	34 Envie plutôt fréquente – Changements plutôt fréquents
Genre	26 femmes (0,51/0,58) 24 hommes (0,47/0,45) 1 sans réponse (0,02) Plus forte proportion de femmes ayant choisi cet item	8 femmes (30,77%) 8 hommes (33,33%)	18 femmes (69,23%) 15 hommes (62,50%) 1 sans réponse
Types de contrat	7 contractuels (0,14/0,70) 44 titulaires (0,86/0,49) Très forte proportion de contractuels sur cet item	3 contractuels (42,86%) 13 titulaires (29,55%)	4 contractuels (57,14%) 30 titulaires (68,18%)
Statut	23 MCF (0,45/0,48) 12 professeurs (0,23/0,63) 6 PRAG (0,12/0,37) 10 statuts autres (0,20/0,62) Forte proportion de professeurs et de statuts autres sur cet item Proportion plus faible des PRAG sur cet item	7 MCF (30,43%) 5 Professeurs (41,67%) 0 PRAG 4 statuts autres (40%)	15 MCF (65,22%) 7 Professeurs (58,33%) 6 PRAG (100%) 6 statuts autres (60%) Mis à part les PRAG, les proportions d'alignement sont à peu près équivalentes entre les statuts.
Âge	3 moins de 35 ans (0,06/0,5) 17 entre 36 et 45 ans (0,33/0,59) 22 entre 46 et 55 ans (0,43/0,51) 9 plus de 56 ans (0,18/0,43) Pas de différence significative dans les âges sur cet item Les 36-45 ans sont les plus nombreux à avoir choisi cet item et les plus de 56 ans sont les moins nombreux	2 moins de 35 ans (66,67%) 5 entre 36 et 45 ans (29,41%) 7 entre 46 et 55 ans (31,82%) 2 plus de 56 ans (22,22%)	1 moins de 35 ans (33,33%) 12 entre 36 et 45 ans (70,59%) 14 entre 46 et 55 ans (63,64%) 7 plus de 56 ans (77,78%)
Unités de rattachement	8,5 de l'IUT (0,17/0,46) 8 de l'UDG (0,16/0,57) 9 de l'USH (0,18/0,44) 25,5 de l'UST (0,5/0,55) (0,5 pour 1 répondant de l'IUT et de l'UST ; 2 répondants à l'USH et à l'UST) Proportion de l'UDG et de l'UST légèrement supérieure sur cet item	2 de l'IUT (23,53%) 3 de l'UDG (31,37%) 1,5 de l'USH (16,67%) 10 de l'UST (41,67%)	6,5 de l'IUT (76,47%) 5 de l'UDG (62,5%) 7 de l'USH (87,5%) 14,5 de l'UST (56,86%)

Expérience d'enseignement dans le supérieur	7 entre 0 et 5 ans (0,14/0,78) 10 entre 6 et 10 ans (0,20/0,71) 9 entre 11 et 15 ans (0,18/0,69) 9 entre 16 et 20 ans (0,18/0,37) 16 de plus de 20 ans (0,31/0,41) Différence assez nette entre ceux qui ont plus de 16 ans d'ancienneté et ceux qui ont moins de 16 ans d'ancienneté (forte proportion sur cet item)	3 entre 0 et 5 ans (42,86%) 3 entre 6 et 10 ans (30%) 2 entre 11 et 15 ans (22,22%) 1 entre 16 et 20 ans (11,11%) 7 de plus de 20 ans (43,75%)	4 entre 0 et 5 ans (57,14%) 7 entre 6 et 10 ans (70%) 7 entre 11 et 15 ans (77,78%) 8 entre 16 et 20 ans (88,89%) 8 de plus de 20 ans (50%)
Expériences d'enseignement en dehors de l'établissement actuel	29 expériences dans une autre université française (0,57/0,5) 16 expériences dans un établissement d'ES français autre qu'une université (0,31/0,57) 8 expériences dans un établissement d'ES étranger (public ou privé) (0,17/0,44) (dont 12 répondants cumulent plusieurs expériences) 13 sans expérience en dehors de l'établissement actuel (0,23/0,57) Pas de différence significative selon les expériences d'enseignement dans le supérieur	10 expériences dans une autre université française (34,48%) 5 expériences dans un établissement d'ES français autre qu'une université (31,25%) 2 expériences dans un établissement d'ES étranger (25%) 3 sans expérience en dehors de l'établissement actuel (23,08%)	18 expériences dans une autre université française (62,07%) 11 expériences dans un établissement d'ES français autre qu'une université (68,75%) 6 expériences dans un établissement d'ES étranger (75%) 10 sans expérience en dehors de l'établissement actuel (76,92%)
Responsabilités actuelles au sein de l'établissement	4 responsabilités managériales (0,08/0,31) 15 responsabilités pédagogiques (0,3/0,44) 1 responsabilités politiques (0,02/0,5) 31 sans responsabilités (dans celles proposées) (0,61/0,58) Plus forte proportion de répondants n'ayant pas de responsabilités	2 responsabilités managériales (50%) 4 responsabilités pédagogiques (26,67%) 9 Sans responsabilités (29,03%)	2 responsabilités managériales (50%) 11 responsabilités pédagogiques (73,33%) 21 Sans responsabilités (67,74%)
Autre(s) expérience(s) professionnelles	3 expériences d'enseignement dans le primaire (0,06/0,75) 15 expériences d'enseignement dans le secondaire (0,3/0,48) 9 expériences d'ingénieur de recherche (0,18/0,6) 16 expériences autres (auteur, ingénieur contrôle, chef d'entreprise, cadre dans le privé, chercheur, ingénieur d'étude, ouvrier, chargé d'étude, chargé de mission, SAMU, secteur privé) (0,31/0,57)	3 expériences d'enseignement dans le primaire (100%) 4 expériences d'enseignement dans le secondaire (26,67%) 3 expériences d'ingénieur de recherche (33,33%) 3 expériences autres (18,75%) 8 sans autres expériences (47,06%)	0 expériences d'enseignement dans le primaire 11 expériences d'enseignement dans le secondaire (73,33%) 6 expériences d'ingénieur de recherche (66,67%) 12 expériences autres (75%) 9 sans autres expériences (52,94%)

	(dont 9 répondants qui cumulent plusieurs expériences) 17 sans autres expériences (0,33/0,48) Même proportion entre les répondants sans autres expériences et les répondants avec une expérience d'enseignement dans le secondaire. Plus forte proportion des répondants ayant une expérience d'enseignement dans le primaire		
Participation au projet AMI APC	30 affirment ne pas avoir participé au projet AMI (0,59/0,48) 7 affirment participer au projet AMI (0,14/0,47) 14 affirment y avoir participé ponctuellement (0,27/0,64) Plus forte proportion sur cet item des répondants ayant participé ponctuellement au projet AMI	8 Pas de participation au projet AMI (26,67%) 3 Participation au projet AMI (42,86%) 5 Participation ponctuelle au projet AMI (35,71%)	21 Pas de participation au projet AMI (70%) 4 Participation au projet AMI (57,14%) 9 Participation ponctuelle au projet AMI (64,29%)

Tableau 16 - Analyse détaillée des profils des répondants affirmant avoir « plutôt fréquemment » une envie de changement

Analyse des 33 répondants ayant répondu avoir « très fréquemment » une envie de changement :

- 1 seul déclare avoir introduit effectivement des changements « peu fréquemment »
- 14 déclarent avoir introduit effectivement des changements « plutôt fréquemment »
- 18 déclarent avoir introduit effectivement des changements « très fréquemment ».

	Total (33 dont 1 « changements peu fréquents »¹⁴)	14 Envie très fréquente – Changements plutôt fréquents	18 Envie très fréquente – Changements très fréquents
Genre	15 femmes (0,45/0,33) 18 hommes (0,54/0,34)	4 femmes/15 (0,27) 10 hommes/18 (0,55)	11 femmes/15 (0,73) 7 hommes/18 (0,39)
	Proportion similaire hommes/femmes sur cet item	La proportion de femmes ayant une impression de changement moindre que leur envie est bien plus faible que celle des hommes et la proportion de femmes ayant une impression de changement équivalente à leur envie est bien plus forte que celle des hommes. Les répondants hommes seraient donc plus nombreux à connaître un non-alignement entre leur envie et l'impression de changements.	
Types de contrat	3 contractuels (0,09/0,3) 30 titulaires (0,91/0,34)	0 contractuel (0) 14 titulaires/30 (0,47)	3 contractuels (1) 15 titulaires/30 (0,5)
	Proportion similaires contractuels/titulaires sur cet item	Les quelques contractuels ayant une envie très fréquente de changement estiment qu'il y a un alignement de leur envie avec les changements effectifs (ont-ils du fait de leur statut davantage d'opportunités de changements ?). Les titulaires se répartissent également entre une impression de changement moindre que leur envie et une impression équivalente.	
Statut	17 MCF (0,51/0,35) 2 professeurs (0,06/0,10) 8 PRAG (0,24/0,5) 6 statuts autres (0,18/0,37)	8 MCF/17 (0,47) 1 professeur (0,05) 5 PRAG/8 (0,62) 0 statut autre (0)	8 MCF/17 (0,47) 1 professeur (0,05) 3 PRAG/8 (0,37) 6 statuts autres (1)
	Forte proportion de PRAG et faible proportion de professeurs sur cet item	En écho aux résultats sur les contractuels, tous les statuts autres estiment qu'il y a un alignement de leur envie avec les changements effectifs. Les PRAG sont en revanche plus nombreux à estimer des changements effectifs moindres que leur envie de changement. Ils doivent donc faire face davantage à un non-alignement de leur envie et des changements effectifs. Les MCF se répartissent également entre une impression de changement moindre que leur envie et une impression équivalente.	

¹⁴ Non pris en compte ici

Âge	2 moins de 35 ans (0,06/0,33) 9 entre 36 et 45 ans (0,27/0,31) 13 entre 46 et 55 ans (0,39/0,30) 9 plus de 56 ans (0,27/0,43)	0 moins de 35 ans 5 entre 36 et 45 ans/9 (0,55) 4 entre 46 et 55 ans/13 (0,31) 5 plus de 56 ans/9 (0,55)	2 moins de 35 ans (1) 4 entre 36 et 45 ans/9 (0,44) 8 entre 46 et 55 ans/13 (0,61) 4 plus de 56 ans/9 (0,44)
	Plus forte proportion de répondants ayant plus de 56 ans sur cet item	Les répondants entre 36 et 45 ans et de plus de 56 ans, se répartissent presque également entre une impression de changement moindre que leur envie et une impression équivalente. Les 46-55 ans sont plus nombreux à estimer qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement.	
Unités de rattachement	7 de l'IUT (0,21/0,38) 5 de l'UDG (0,15/0,36) 9,5 de l'USH (0,29/0,46) 11,5 de l'UST (0,35/0,25) (0,5 correspond à 1 répondant de l'USH et de l'UST)	3 de l'IUT/7 (0,43) 3 de l'UDG /5 (0,6) 2,5 de l'USH/9,5 (0,26) 5,5 de l'UST/11,5 (0,48)	4 de l'IUT/7 (0,57) 2 de l'UDG/5 (0,4) 7 de l'USH/9,5 (0,74) 5 de l'UST/11,5 (0,43)
	Proportion IUT et UDG similaire mais plus faible proportion de l'UST sur cet item et plus forte proportion de l'USH	La proportion de répondants estimant qu'il y a alignement entre l'envie et les changements effectifs est plus faible pour l'UDG. Elle est plus élevée pour l'USH et dans une moindre mesure, pour l'IUT. Les répondants de l'UST se répartissent presque également entre une impression de changement moindre que leur envie et une impression équivalente.	
Expérience d'enseignement dans le supérieur	2 entre 0 et 5 ans (0,06/0,22) 2 entre 6 et 10 ans (0,06/0,14) 3 entre 11 et 15 ans (0,09/0,23) 11 entre 16 et 20 ans (0,33/0,46) 15 de plus de 20 ans (0,45/0,38)	0 entre 0 et 5 ans 0 entre 6 et 10 ans 1 entre 11 et 15 ans/3 (0,33) 8 entre 16 et 20 ans/11 (0,73) 5 de plus de 20 ans/15 (0,33)	2 entre 0 et 5 ans (1) 2 entre 6 et 10 ans (1) 2 entre 11 et 15 ans/3 (0,67) 3 entre 16 et 20 ans/11 (0,27) 9 de plus de 20 ans/15 (0,6)
	Écart avec d'un côté les répondants ayant moins de 16 ans d'expérience d'enseignement (plus faible proportion des 6-10 ans d'expérience) et de l'autre ceux ayant plus de 16 ans d'expérience (plus forte proportion des 16-20 ans)	La proportion de répondants estimant qu'il y a alignement entre l'envie et les changements effectifs est plus forte pour les répondants ayant moins de 16 ans d'expérience d'enseignement dans le supérieur et pour ceux ayant plus de 20 ans d'expérience. Elle est en revanche, bien plus faible pour les répondants ayant entre 16 et 20 ans d'expérience. Ces répondants qui sont dans leur mi-carrière estimerait donc majoritairement qu'il y a un non-alignement entre leur envie et les changements effectifs.	

Expériences d'enseignement en dehors de l'établissement actuel	<p>17 expériences dans une (ou plusieurs) autre(s) université(s) française(s) (0,51/0,29)</p> <p>9 expériences dans un établissement d'ES français autre qu'une université (0,27/0,32)</p> <p>6 expériences dans un établissement d'ES étranger (public ou privé) (0,18/0,33)</p> <p>1 expérience en BTS (0,03) (dont 5 répondants qui cumulent plusieurs expériences)</p> <p>6 sans expérience en dehors de l'établissement actuel (0,18/0,28)</p>	<p>6 expériences dans une autre université française/17 (0,35)</p> <p>3 expériences dans un établissement d'ES/9 (0,33)</p> <p>1 expérience dans un établissement étranger/6 (0,17)</p> <p>5 sans expérience/6 (0,83)</p>	<p>10 expériences dans une autre université française/17 (0,59)</p> <p>5 expériences dans un établissement d'ES/9 (0,55)</p> <p>4 expériences dans un établissement étranger/6 (0,67)</p> <p>1 sans expérience/6 (0,17)</p>
	Pas de différence significative sur cet item, selon les expériences en dehors de l'établissement	<p>La proportion de répondants estimant qu'il y a alignement entre l'envie et les changements effectifs est plus faible pour les répondants n'ayant pas eu d'autres expériences en dehors de leur établissement actuel. En revanche, elle est plus élevée chez tous les répondants ayant eu une expérience d'enseignement supérieur dans un autre établissement.</p> <p>Les répondants n'ayant pas eu d'autre expérience d'enseignement supérieur devraient donc faire face à un non-alignement, davantage que ceux qui ont eu une autre expérience d'ES.</p>	
Responsabilités actuelles au sein de l'établissement	<p>6 responsabilités managériales (0,18/0,5)</p> <p>15 responsabilités pédagogiques (0,45/0,44)</p> <p>1 responsabilités politiques (0,03/0,5) (dont 1 répondant qui cumule des responsabilités pédagogiques et managériales)</p> <p>12 sans responsabilités (dans celles proposées) (0,36/0,23)</p>	<p>3 responsabilités managériales (50%)</p> <p>9 responsabilités pédagogiques/15 (60%)</p> <p>1 responsabilités politiques</p> <p>2 sans responsabilités/12 (17%)</p>	<p>3 responsabilités managériales (50%)</p> <p>6 responsabilités pédagogiques/15 (40%)</p> <p>0 responsabilités politiques</p> <p>9 sans responsabilités/12 (75%)</p>

	Plus faible proportion des répondants n'ayant pas de responsabilités sur cet item	La proportion de répondants estimant qu'il y a alignement entre l'envie et les changements effectifs est bien plus importante pour les répondants n'ayant pas de responsabilités (dans celles qui étaient proposées). Nous pouvons supposer que ces répondants n'exerçant pas de « grande » responsabilité ont davantage de possibilités de mettre en œuvre des changements quand ils en ont envie.	
Autre(s) expérience(s) professionnelles	1 expérience d'enseignement dans le primaire (0,03/0,25) 13 expériences d'enseignement dans le secondaire (0,4/0,42) 2 expériences d'ingénieur de recherche (0,06/0,13) 8 expériences autres (correctrice ; paysagiste, chauffeur de taxi, serveur, charpentier ; chercheuse ; cadre dans le secteur privé ; CPE ; traduction) (0,24/0,28) (dont 3 répondants qui cumulent plusieurs expériences) 6 sans expériences autres	0 expérience d'enseignement dans le primaire 3 expériences d'enseignement dans le secondaire (23%) 0 expériences d'ingénieur de recherche 3 expériences autres (43%) 5 sans expériences autres (83%)	1 expérience d'enseignement dans le primaire 10 expériences d'enseignement dans le secondaire (77%) 2 expériences d'ingénieur de recherche 4 expériences autres (57%) 1 sans expériences autres (17%)
	Plus faible proportion des répondants ayant une expérience d'ingénieur de recherche et plus forte proportion des répondants ayant une expérience d'enseignement dans le secondaire	Tendance inversée entre les répondants sans expérience d'ES en dehors de l'établissement actuel, pour lesquels il y a une forte proportion sur une impression de changement moindre que l'envie, et les répondants ayant eu une expérience d'enseignement dans le secondaire qui estiment majoritairement qu'il y a alignement entre leur envie et les changements effectifs (peut-être parce qu'ils se sentent davantage en mesure de mettre en oeuvre ces changements ?).	
Participation au projet AMI APC	21 affirment ne pas avoir participé au projet AMI (0,63/0,34) 6 affirment participer au projet AMI (0,18/0,4) 6 affirment y avoir participé ponctuellement (0,18/0,27)	8 sans participation au projet AMI (38%) 3 participation au projet AMI 3 participation ponctuelle au projet AMI	12 sans participation au projet AMI (57%) 3 participation au projet AMI 3 participation ponctuelle au projet AMI
	Pas de différence significative sur cet item	La proportion de répondants estimant qu'il y a alignement entre l'envie et les changements effectifs est légèrement plus faible pour les répondants qui ont participé au projet AMI (ponctuellement ou régulièrement)	

Tableau 17 - Analyse détaillée des profils des répondants affirmant avoir « très fréquemment » une envie de changement

Analyse comparative sur l'envie de changement et les changements effectifs

	Données sur l'envie de changement	Données sur les changements effectifs
Genre	<p>Femmes : 8% - 58% - 33% (peu/plutôt/très fréquemment) (écart type de 11)</p> <p>Hommes : 21% - 45% - 34% (écart type de 6,51)</p> <p>Proportion d'hommes plus importante que les femmes sur « peu fréquemment »</p> <p>Proportion de femmes plus importante que les hommes sur « plutôt fréquemment »</p> <p>Proportion similaire hommes/femmes sur l'item « très fréquemment »</p> <p>Globalement, les répondants hommes auraient moins fréquemment envie de changement que les femmes</p>	<p>Femmes : 26,67% - 48,89% - 24,44%</p> <p>Hommes : 37,74% - 47,17% - 15,09%</p> <p>Proportion d'hommes plus importante que les femmes sur « peu fréquemment »</p> <p>Proportion de femmes plus importante que les hommes sur « très fréquemment »</p> <p>Proportion similaire hommes/femmes sur l'item « plutôt fréquemment »</p> <p>Globalement, les répondants hommes auraient l'impression d'avoir moins introduit de changement que les femmes, ce qui correspond au constat sur l'envie de changement</p> <p>La différence homme/femme semble plus importante sur l'impression d'avoir introduit des changements dans sa pratique que sur l'envie de changement</p>
Types de contrat	<p>Contractuels : 0% - 70% - 30%</p> <p>Titulaires : 17% - 49% - 34%</p> <p>Titulaires et contractuels se sont positionnés majoritairement sur l'item « plutôt fréquemment ». Toutefois, la proportion est plus importante chez les contractuels (2/3) que chez les titulaires (1/2). Environ 1/3 des deux catégories s'est positionné sur l'item « très fréquemment ».</p> <p>En revanche, aucun contractuel ne s'est positionné sur l'item « peu fréquemment ». L'envie de changement apparaîtrait ainsi plus forte chez les contractuels que chez les titulaires.</p>	<p>Contractuels : 30% - 40% - 30%</p> <p>Titulaires : 32,58% - 49,44% - 17,98%</p> <p>Titulaires et contractuels se sont positionnés majoritairement sur l'item « plutôt fréquemment », comme pour l'envie de changement.</p> <p>La proportion de contractuels ayant choisi l'item « très fréquemment » est plus importante que celle des titulaires.</p> <p>L'impression de changement apparaît donc aussi plus fréquente chez les contractuels que chez les titulaires.</p>
Statut	<p>MCF : 17% - 48% - 35% (écart type de 7,55)</p> <p>Professeurs : 26% - 63% - 10% (écart type de 5,13)</p> <p>PRAG : 12% - 37% - 50% (écart type de 3,05)</p> <p>Statuts autres : 0% - 62% - 37% (écart type de 5,03)</p> <p>Ainsi qu'aucun contractuel ne s'est positionné sur l'item « peu fréquemment », aucun « statuts autres » ne s'est positionné sur cet item. Ces répondants auraient donc une envie de changement plus fréquente que les autres.</p>	<p>MCF : 33,33% - 47,92% - 18,75%</p> <p>Professeurs : 52,63% - 42,11% - 5,26%</p> <p>PRAG : 12,50% - 68,75% - 18,75%</p> <p>Statuts autres : 36,90% - 40,47% - 22,62%</p> <p>Tous les statuts ont choisi majoritairement l'item « plutôt fréquemment » sauf les professeurs qui ont choisi majoritairement l'item « peu fréquemment » et ils sont les moins nombreux à avoir choisi l'item « très fréquemment ». En cohérence avec les résultats sur l'envie de changement, l'impression d'avoir introduit des changements est également moindre.</p>

	<p>Les professeurs et les statuts autres ont choisi majoritairement (environ 60%) l'item « plutôt fréquemment ». Les MCF ont également choisi cet item majoritairement mais dans une moindre mesure (48%). L'écart entre cet item et l'item « très fréquemment » est ainsi moins important chez ces répondants.</p> <p>En revanche, les PRAG ont choisi majoritairement l'item « très fréquemment », ce qui peut supposer une envie de changement plus fréquente chez ces répondants. Cela ne paraît pas étonnant au regard de leur activité centrée sur l'enseignement.</p> <p>Les professeurs ont été plus nombreux à choisir l'item « peu fréquemment » et moins nombreux à choisir l'item « très fréquemment », ce qui peut supposer une envie moins fréquente de changement dans la pratique d'enseignement.</p>	<p>Les PRAG sont les moins nombreux à avoir choisi l'item « peu fréquemment », ce qui suppose une plus forte impression de changement. En revanche, la proportion de PRAG ayant choisi l'item « très fréquemment » est équivalente aux MCF et aux statuts autres. Il y a donc probablement un écart plus important entre leur envie et leur impression de changement.</p> <p>De plus, il y a ici peu de différences entre les MCF et les statuts autres.</p>
Âge	<p>Moins de 35 ans : 17% - 50% - 33% (écart type de 1) Entre 36 et 45 ans : 10% - 59% - 31% (écart type de 7,02) Entre 46 et 55 ans : 19% - 51% - 30% (écart type de 7,09) Plus de 56 ans : 14% - 43% - 43% (écart type de 3,46)</p> <p>Toutes les catégories ont choisi majoritairement l'item « plutôt fréquemment » et 1/3 des catégories de moins de 56 ans a choisi l'item « très fréquemment ». Il n'y a donc pas de différence significative entre ces catégories.</p> <p>En revanche, nous notons que les plus de 56 ans se répartissent également sur l'item « plutôt fréquemment » et sur l'item « très fréquemment ». Ils auraient donc une envie de changement plus fréquente que les autres catégories. Cela peut paraître étonnant pour ces répondants en fin de carrière mais peut s'expliquer quant au fait que leur carrière étant plus longue, ils ont pu ressentir ce besoin plus fréquemment. Nous pouvons aussi avancer l'hypothèse qu'arrivant en fin de carrière, ils peuvent ressentir une certaine routine et se sentent peut-être plus disposés à réfléchir sur leur pratique (moindre pression quant à l'avancement de leur carrière).</p>	<p>Moins de 35 ans : 50% - 16,67% - 33,33% Entre 36 et 45 ans : 27,59% - 58,62% - 13,79% Entre 46 et 55 ans : 37,21% - 41,86% - 20,93% Plus de 56 ans : 23,81% - 57,14% - 19,05%</p> <p>Si les plus de 56 ans montraient une envie de changement plus importante, ces résultats ne se retrouvent pas sur l'impression de changement. Il y aurait donc un écart plus important entre l'envie et l'impression de changement chez cette catégorie, avec une proportion d'impression de changement équivalente aux 36-45 ans. Ces deux catégories montrent une impression de changement plus fréquente que les autres.</p> <p>Les moins de 35 ans sont les plus partagés sur l'impression de changement car ils ont la plus forte proportion d'impression de changement « peu fréquente » et la plus forte proportion d'impression de changement « très fréquente », mais notre échantillon n'est que de 5 répondants sur cette catégorie.</p>
Unités de rattachement	<p>IUT : 16% - 46% - 38% (écart type de 2,84) UDG : 7% - 57% - 36% (écart type de 3,51) USH : 10% - 44% - 46% (écart type de 4,19) UST : 19% - 55% - 25% (écart type de 8,89)</p>	<p>IUT : 27,78% - 50% - 22,22% UDG : 28,57% - 57,14% - 14,29% USH : 15,79% - 47,37% - 36,84% UST : 45,45% - 40,91% - 13,64%</p>

	<p>L'IUT, l'UDG et l'UST se sont positionnés majoritairement sur l'item « plutôt fréquemment » alors que l'USH s'est positionnée légèrement majoritairement sur l'item « très fréquemment ». Les répondants de cette unité auraient donc une envie de changement plus fréquente. De plus, la proportion de répondants de l'USH ayant choisi l'item « peu fréquemment », ainsi que ceux de l'UDG, est bien plus faible que celle de l'IUT et de l'UST. Les répondants de l'UDG auraient donc également, dans une moindre mesure, une envie de changement plus fréquente.</p> <p>Les répondants de l'IUT et de l'UST sont plus nombreux à avoir choisi l'item « peu fréquemment », ce qui peut paraître étonnant au regard du dynamisme de ces deux unités en termes de pédagogie. En outre, les répondants de l'UST sont les moins nombreux à avoir choisi l'item « très fréquemment », ce qui renforce l'idée que ces répondants auraient une envie de changement moins fréquente que les autres.</p>	<p>L'USH, qui s'était positionnée majoritairement sur l'item « très fréquemment » pour l'envie de changement, montre également une proportion de « très fréquemment » plus importante sur l'impression de changement (avec un écart avec les autres unités, plus significatif que sur l'envie).</p> <p>De même, l'USH montre ici encore la proportion la plus faible sur l'item « peu fréquemment ». Il y aurait donc davantage d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. L'IUT semble également montrer davantage d'alignement entre l'envie et l'impression de changement.</p> <p>En revanche, l'UDG qui montrait la proportion la plus faible sur une envie de changement « peu fréquente », se positionne à 1/3 sur une impression de changement « peu fréquente ». Il y aurait donc un écart plus important pour cette unité, entre l'envie et l'impression de changement.</p> <p>L'UST qui montrait une envie de changement moins importante apparaît ici aussi comme l'unité ayant une impression de changement moins fréquente que les autres.</p>
Expérience d'enseignement dans le supérieur	<p>Entre 0 et 5 ans : 0% - 78% - 22% Entre 6 et 10 ans : 14% - 71% - 14% Entre 11 et 15 ans : 8% - 69% - 23% Entre 16 et 20 ans : 17% - 37% - 46% Plus de 20 ans : 20% - 41% - 38%</p> <p>La proportion de répondants ayant choisi l'item « peu fréquemment » est sensiblement similaire sur les différentes catégories correspondant à la durée de l'expérience dans l'enseignement supérieur, excepté sur les catégories « 0-5 ans » et « 11-15 ans » qui sont plus faibles. Cela pourrait traduire une envie de changement plus fréquente chez cette catégorie de répondants.</p> <p>Nous pouvons noter une différence importante entre les répondants de moins de 16 ans d'expérience et ceux de plus de 16 ans d'expérience. En effet, les premiers ont choisi très majoritairement l'item « plutôt fréquemment » (environ les 2/3) alors que la différence entre cet item et l'item « très fréquemment » est moins important pour les seconds. Les répondants de 16-20 ans d'expérience ont d'ailleurs choisi majoritairement l'item « très fréquemment », ce qui peut supposer une envie plus fréquente de changement pour cette catégorie. Mais la disparité des réponses semble plus importante.</p>	<p>Entre 0 et 5 ans : 33,33% - 44,44% - 22,22% Entre 6 et 10 ans : 35,71% - 50% - 14,29% Entre 11 et 15 ans : 23,08% - 61,54% - 15,38% Entre 16 et 20 ans : 20,83% - 66,67% - 12,50% Plus de 20 ans : 41,03% - 33,33% - 25,64%</p> <p>Comme pour l'envie de changement, la proportion de « peu fréquemment » sur l'impression de changement est plus forte chez les plus de 20 ans d'expérience. La proportion de « très fréquemment » apparaît également ici plus forte que dans les autres catégories.</p> <p>Mais ici, il y a un écart important avec les « 11-20 ans » d'expérience. Cette catégorie se positionne davantage sur une fréquence régulière de leur impression de changement.</p> <p>Les « 16-20 ans » d'expérience étaient les plus nombreux à avoir une envie de changement « très fréquente » et apparaissent les moins nombreux à avoir une impression de changement « très fréquente ». Cette catégorie montre donc un écart important entre l'envie et l'impression de changement.</p> <p>Les 11-15 ans d'expérience et les 16-20 ans montrent ainsi des proportions similaires sur l'impression de changement.</p>

	<p>Cela pourrait correspondre à l'étape de « recyclage de carrière » identifiée par Super (1984), à mi-carrière, qu'il situe vers 45 ans. En effet, la moyenne d'âge, comme nous l'avons vu plus haut est plus élevée mais la tranche 16-20 ans d'expérience correspond bien à cette mi-carrière.</p> <p>Selon Mainhagu (2019), les attitudes à l'égard de la carrière dépendraient toutefois moins de périodes de la vie que de contextes individuels et organisationnels caractérisés par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les conditions de travail (contraintes horaires et climat social) et d'emploi (proximité du logis) perçues comme favorables ou défavorables à la vie personnelle ; - Un projet professionnel dont les objectifs sont atteints (ou pas) ; - Une reconnaissance (ou un déni) de la hiérarchie du sens du travail des salariés. 	<p>Les moins de 16 ans d'expérience semblent globalement montrer un écart moins important entre l'envie et l'impression de changement.</p>
<p>Expériences d'enseignement en dehors de l'établissement actuel</p>	<p>Expérience dans une autre université française : 21% - 50% - 29% Expérience dans un établissement d'ES autre qu'une université : 11% - 57% - 32% Expérience dans un établissement d'ES étranger : 22% - 44% - 33% Sans expérience : 9% - 57% - 28%</p> <p>Toutes les catégories ont choisi majoritairement l'item « plutôt fréquemment » et la répartition sur les 3 items est sensiblement la même (10% - 60% - 30%) sur les répondants n'ayant pas d'expérience en dehors de l'établissement actuel et ceux ayant une expérience dans un établissement d'ES autre qu'une université. Nous notons une légère différence sur les répondants ayant une expérience dans une autre université française et dans un établissement d'enseignement étranger, avec une proportion un peu plus faible sur l'item « plutôt fréquemment » au profit de l'item « peu fréquemment » (20%-50%-30%).</p> <p>Les répondants ayant une expérience dans une autre université française et ceux ayant une expérience dans un établissement d'enseignement étranger auraient donc une envie de changement légèrement moins fréquente que les autres. Cela pourrait s'expliquer par le fait qu'ils ont eu l'opportunité de changer de contexte à un moment de leur carrière, avec un besoin de changement qui serait donc peut-être moins important.</p>	<p>Expérience dans une autre université française : 39,66% - 41,38% - 18,97% Expérience dans un établissement d'ES autre qu'une université : 32,14% - 50% - 17,86% Expérience dans un établissement d'ES étranger : 38,89% - 38,89% - 22,22% Sans expérience : 23,81% - 71,43% - 4,76%</p> <p>Pour l'envie de changement, il y avait des proportions similaires d'un côté pour les répondants n'ayant pas d'expérience en dehors de l'établissement actuel et ceux ayant une expérience dans un établissement d'ES autre qu'une université et de l'autre côté pour ceux ayant une expérience dans une autre université française et ceux ayant une expérience dans un établissement étranger.</p> <p>Nous notons pour l'impression de changement, un écart significatif entre les répondants n'ayant pas eu d'expérience dans un autre établissement et les 3 autres catégories qui montrent un alignement entre envie et impression de changement sensiblement similaire. En effet, les répondants n'ayant pas eu d'expérience dans un autre établissement montrent un score significativement faible quant à leur impression de changement, par rapport aux autres catégories sur l'item « très fréquemment ». Ils montrent aussi un score plus faible sur l'item « peu fréquemment ». Ils se situent donc, davantage que les autres, sur une fréquence moyenne d'impression de changement.</p>

<p>Responsabilités actuelles au sein de l'établissement</p>	<p>Responsabilités managériales : 23% - 31% - 50% Responsabilités pédagogiques : 9% - 44% - 44% Sans responsabilité : 19% - 58% - 23%</p> <p>Nous observons des différences dans les résultats de ces catégories puisque seuls les répondants n'ayant pas de responsabilité ont choisi majoritairement l'item « plutôt fréquemment » (environ 60%), avec des proportions assez proches sur « peu fréquemment » et « très fréquemment » (environ 20%). Il y a donc probablement plus de disparités au sein de cette catégorie.</p> <p>Les répondants ayant des responsabilités pédagogiques sont moins nombreux à s'être positionnés sur « peu fréquemment » et montrent les mêmes proportions sur « plutôt fréquemment » et « très fréquemment ». Cette catégorie aurait donc une envie de changement plus fréquente.</p> <p>Les répondants ayant des responsabilités managériales montrent la même proportion que ceux n'ayant pas de responsabilités sur l'item « peu fréquemment » mais ont choisi majoritairement l'item « très fréquemment », ce qui suppose également une plus grande disparité.</p>	<p>Responsabilités managériales : 38,46% - 38,46% - 23,08% Responsabilités pédagogiques : 23,53% - 58,82% - 17,65% Sans responsabilité : 37,74% - 43,40% - 18,87%</p> <p>Les résultats des répondants sans responsabilité et ceux ayant des responsabilités managériales sont similaires, alors que ces derniers montraient une envie de changement « très fréquente » plus importante. Il y a donc un écart significatif entre l'envie très fréquente et l'impression de changement, chez cette catégorie.</p> <p>Les répondants ayant des responsabilités pédagogiques étaient les moins nombreux à avoir une envie « peu fréquente » de changement, ils sont aussi les moins nombreux à avoir une impression de changement « peu fréquente ».</p>
<p>Autre(s) expérience(s) professionnelles</p>	<p>Expérience d'enseignement dans le primaire : 0% - 75% - 25% Expérience d'enseignement dans le secondaire : 10% - 48% - 42% Expérience d'ingénieur de recherche : 27% - 60% - 13% Autres expériences : 14% - 57% - 28% Sans autre expérience : 17% - 48% - 34%</p> <p>Toutes les catégories ont choisi majoritairement l'item « plutôt fréquemment ». Les répondants ayant une expérience d'ingénieur de recherche et ceux ayant des expériences autres sont sur des proportions assez similaires. Nous notons toutefois que ceux ayant une expérience d'ingénieur de recherche sont plus nombreux à avoir choisi l'item « peu fréquemment » et moins nombreux à avoir choisi l'item « très fréquemment », ce qui suppose une envie de changement légèrement moins fréquente. À l'inverse, les répondants ayant des expériences professionnelles autres sont plus nombreux à avoir choisi l'item « très fréquemment » ce qui suppose une envie de changement légèrement plus fréquente. Cela pourrait donc correspondre à des profils d'individus qui ont des besoins de changement dans leur carrière (envie plus faible d'une routine ?) et qui n'ont pas peur de changer.</p>	<p>Expérience d'enseignement dans le primaire : 0% - 75% - 25% Expérience d'enseignement dans le secondaire : 22,58% - 45,16% - 32,26% Expérience d'ingénieur de recherche : 46,67% - 40% - 13,33% Autres expériences : 25,93% - 55,56% - 18,52% Sans autre expérience : 41,67% - 47,22% - 11,11%</p> <p>Les résultats des répondants n'ayant pas d'autre expérience professionnelle et ceux ayant une expérience d'ingénieur de recherche sont similaires, pour l'impression de changement, avec une forte proportion qui s'est positionnée sur l'item « peu fréquemment » et une faible proportion sur l'item « très fréquemment ». Les répondants sans expérience montrent donc un écart plus important entre l'envie et l'impression de changement.</p> <p>Les 4 répondants ayant une expérience dans le primaire montrent tous un alignement entre leur envie et l'impression de changement.</p> <p>Les répondants ayant une expérience dans le secondaire sont les plus nombreux à s'être positionnés sur l'item « très fréquemment ». Ils ont donc une envie et une impression de changement plus fréquente.</p>

	<p>Les répondants ayant une expérience d'enseignement dans le primaire montrent une différence significative car aucun ne s'est positionné sur l'item « peu fréquemment » et la proportion ayant choisi l'item « plutôt fréquemment » est plus élevée que les autres catégories (75%), ce qui traduirait une envie de changement importante. Ici aussi, le besoin d'une routine est probablement plus faible pour ces profils d'individus qui ont opéré des changements au cours de leur carrière (mais ils ne sont que 4 répondants).</p> <p>Les répondants ayant une expérience d'enseignement dans le secondaire montrent une moins grande proportion sur l'item « plutôt fréquemment » et une plus grande proportion sur l'item « très fréquemment », ce qui suppose une envie de changement plus fréquente que dans les autres catégories, ce qui vient renforcer les hypothèses précédentes pour les répondants ayant eu des expériences professionnelles autres que l'enseignement ou ayant eu une expérience d'enseignement dans le primaire.</p> <p>Les répondants sans autres expériences professionnelles montrent une plus grande disparité.</p>	
Participation au projet AMI APC	<p>Avec participation : 13% - 47% - 40%</p> <p>Avec participation ponctuelle : 9% - 64% - 27%</p> <p>Sans participation : 18% - 48% - 34%</p> <p>Les trois catégories ont choisi majoritairement l'item « plutôt fréquemment ». Toutefois, il y a des différences dans les proportions puisque les répondants ayant participé ponctuellement au projet AMI montrent une plus forte proportion que les autres sur cet item. À l'inverse, ils montrent une proportion plus faible sur l'item « très fréquemment », ce qui pourrait traduire une envie moins fréquente de changement. Pourtant, ils sont aussi les moins nombreux à avoir choisi l'item « peu fréquemment ».</p> <p>Ceux qui ont participé au projet AMI sont plus nombreux à avoir choisi l'item « très fréquemment » ce qui suppose une envie de changement plus fréquente.</p> <p>À l'inverse, ceux qui n'ont pas pris part au projet AMI, sont plus nombreux à avoir choisi l'item « peu fréquemment » mais plus d'un tiers à avoir choisi l'item « très fréquemment » ce qui supposerait une plus grande disparité au sein de cette catégorie de répondants.</p>	<p>Avec participation : 33,33% - 46,67% - 20%</p> <p>Avec participation ponctuelle : 31,82% - 54,55% - 13,64%</p> <p>Sans participation : 32,26% - 46,77% - 20,97%</p> <p>Comme pour l'envie de changement, les résultats des répondants ayant participé au projet AMI et ceux n'y ayant pas participé sont similaires. L'alignement entre l'envie et l'impression de changement est donc similaire pour ces deux catégories. La proportion d'envie de changement « peu fréquente » était plus forte pour ces répondants, elle apparaît ici similaire à ceux ayant participé ponctuellement au projet AMI. Ces derniers montrent donc un alignement probablement moindre entre leur envie et l'impression de changement.</p>

Tableau 18 - Analyse comparative des données sur l'envie et la mise en œuvre de changements pédagogiques

Annexe 20 - Croisement des données entre la perception des enjeux de TP et la perception des changements pédagogiques dans l'enquête

Les répondants qui perçoivent les changements pédagogiques comme étant peu **source de satisfaction** et comme étant peu source de stimulation (entre 0 et 4), considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen d'accroître la motivation des étudiants à étudier (moyenne entre 2 et 2,5 pour la satisfaction sur une moyenne totale de 3,96 pour cet enjeu ; moyenne entre 1,5 et 3 pour la stimulation).

Les répondants qui perçoivent les changements pédagogiques comme étant peu **source de satisfaction**, considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen d'accroître sa motivation à enseigner (moyenne entre 1 et 2,67 sur une moyenne totale de 3,96 pour cet enjeu). À partir de la note de 5/10 sur le caractère satisfaisant du changement, plus cette satisfaction est forte, plus les répondants considèrent que l'évolution pédagogique est un moyen d'accroître sa motivation à enseigner. Nous observons la même progression quant au **caractère stimulant** du changement.

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Accroître sa motivation à enseigner <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5 (1 = complètement en désaccord ; 2 = plutôt en désaccord ; 3 = ni d'accord ni en désaccord ; 4 = plutôt d'accord ; 5 = tout à fait d'accord)</i>
0	1
1	2,67
3	2,25
4	2
5	3,18
6	3,33
7	3,44
8	3,58
9	4,43
10	4,70
Moyenne (sur 5)	3,65

Tableau 19 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la motivation à enseigner

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Accroître sa motivation à enseigner <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1
1	1,5
2	3,5
3	2
5	2,56
6	3,22
7	3,61
8	3,81
9	4,5
10	4,68
Moyenne (sur 5)	3,65

Tableau 20 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la motivation à enseigner

Les répondants qui perçoivent les changements pédagogiques comme étant une forte **source de satisfaction** (entre 7 et 10/10), considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen d'accroître le rayonnement de l'université (moyenne entre 3 et 3,5 sur une moyenne totale de 2,97 pour cet enjeu).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Accroître le rayonnement de l'université <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1
1	2,33
3	2
4	1,5
5	2,73
6	2,33
7	3
8	3,17
9	3,5
10	3,29
Moyenne (sur 5)	2,97

Tableau 21 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au rayonnement de l'université

Les répondants qui perçoivent peu les changements pédagogiques comme étant **source de satisfaction** (entre 0 et 4/10), considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen d'accroître l'insertion professionnelle des étudiants (moyenne entre 1 et 2,75 sur une moyenne totale de 3,42 pour cet enjeu).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Améliorer l'insertion professionnelle des étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1
1	2,67
3	2,75
4	2,5
5	4
6	3
7	3,28
8	3,33
9	3,86
10	3,71
Moyenne (sur 5)	3,42

Tableau 22 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'insertion professionnelle des étudiants

Les répondants qui perçoivent les changements pédagogiques comme étant **source de stimulation** (entre 5 et 10/10), considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages.

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Ancrer plus profondément les apprentissages <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	2,33
1	1,5
2	3
3	2,75
5	3,44
6	3,44
7	3,61
8	3,67
9	4
10	4,63
Moyenne (sur 5)	3,71

Tableau 23 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'ancrage des apprentissages

Les répondants qui perçoivent peu les changements pédagogiques comme étant **source de satisfaction** (entre 0 et 4/10), considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de développer des compétences chez les étudiants (moyenne entre 2 et 3,25 sur une moyenne totale de 3,94 pour cet enjeu).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Développer des compétences chez les étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	2
1	2,67
3	3,25
4	3,25
5	4,09
6	3,33
7	3,83
8	3,96
9	4,21
10	4,47
Moyenne (sur 5)	3,94

Tableau 24 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des compétences chez les étudiants

À partir de la note de 5/10 sur le **caractère stimulant** du changement, plus cette perception est forte, plus les répondants considèrent que l'évolution pédagogique est un moyen de développer des compétences chez les étudiants.

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Développer des compétences chez les étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	2
1	2
2	3
3	3,75
5	3,56
6	3,67
7	3,78
8	4,09
9	4,25
10	4,68
Moyenne (sur 5)	3,94

Tableau 25 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des compétences chez les étudiants

Les répondants qui perçoivent peu les changements pédagogiques comme étant **source de satisfaction** (entre 0 et 6/10), considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire (résultats en-dessous de la moyenne), alors que ceux qui perçoivent plus les changements pédagogiques comme étant **source de satisfaction** (entre 7 et 10/10), considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire (plus cette satisfaction est importante et plus leur moyenne est importante).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Développer ses propres capacités en enseignement universitaire <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1
1	2,67
3	2,5
4	2
5	3,27
6	2,67
7	3,44
8	3,62
9	3,71
10	4,06
Moyenne (sur 5)	3,44

Tableau 26 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des capacités en enseignement universitaire

À partir de la note de 5/10 sur le **caractère stimulant** du changement, plus cette perception est forte, plus les répondants considèrent que l'évolution pédagogique est un moyen de développer ses capacités en enseignement universitaire.

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Développer ses propres capacités en enseignement universitaire <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1,67
1	1,5
2	3,5
3	3
5	2,78
6	3,22
7	3,33
8	3,52
9	4
10	4,1
Moyenne (sur 5)	3,44

Tableau 27 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif au développement des capacités en enseignement universitaire

Lorsque la perception du **caractère chronophage** du changement est estimée entre 0 et 4/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de rapprocher la formation et la recherche (résultats au-dessus de la moyenne totale). Lorsque la perception du caractère chronophage du changement est estimée entre 5 et 10/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de rapprocher la formation et la recherche (résultats au-dessous de la moyenne totale).

Perception du caractère chronophage du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Rapprocher la formation et la recherche <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	5
2	3,83
3	3,5
4	3,25
5	2,37
6	2,33
7	2,33
8	2,5
9	2,27
10	2,35
Moyenne (sur 5)	2,56

Tableau 28 - Analyse croisée entre la perception du caractère chronophage du changement et la perception de l'enjeu relatif au rapprochement de la formation et de la recherche

Lorsque la perception du **caractère satisfaisant** du changement est estimée entre 0 et 6/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de rapprocher la formation et la recherche (résultats au-dessous de la moyenne totale). Lorsque la perception du caractère chronophage du changement est estimée entre 7 et 10/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de rapprocher la formation et la recherche (résultats au-dessus de la moyenne totale).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Rapprocher la formation et la recherche <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	2
1	1,67
3	2,25
4	1
5	1,91
6	1,33
7	2,67
8	2,75
9	3,14
10	3
Moyenne (sur 5)	2,57

Tableau 29 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif au rapprochement de la formation et de la recherche

Lorsque la perception du **caractère stimulant** du changement est estimée entre 0 et 7/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de rapprocher la formation et la recherche (résultats au-dessous de la moyenne totale et plus les changements sont considérés comme stimulants, plus cette moyenne augmente). Lorsque la perception du **caractère stimulant** du changement est estimée entre 8 et 10/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de rapprocher la formation et la recherche (résultats au-dessus de la moyenne totale).

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Rapprocher la formation et la recherche <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1,33
1	1,5
2	1,5
3	2
5	2,33
6	2,33
7	2,28
8	2,81
9	3,25
10	2,89
Moyenne (sur 5)	2,57

Tableau 30 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif au rapprochement de la formation et de la recherche

Lorsque la perception du **caractère satisfaisant** du changement est estimée entre 0 et 7/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de réduire la liberté académique (résultats au-dessus de la moyenne totale – entre 0 et 5/10 ces résultats sont progressivement décroissants). Lorsque la perception du caractère satisfaisant du changement est estimée entre 8 et 10/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de réduire la liberté académique (résultats au-dessous de la moyenne totale).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Réduire la liberté académique des enseignants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	5
1	3,33
3	2,5
4	2,5
5	2,27
6	2,33
7	2,56
8	2,04
9	1,64
10	1,53
Moyenne (sur 5)	2,13

Tableau 31 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la liberté académique

Comme pour le caractère satisfaisant, lorsque la perception du **caractère stimulant** du changement est estimée entre 0 et 7/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de réduire la liberté académique (résultats au-dessus de la moyenne totale – entre 0 et 5/10 ces résultats sont progressivement décroissants). Lorsque la perception du caractère stimulant du changement est estimée entre 8 et 10/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de réduire la liberté académique (résultats au-dessous de la moyenne totale).

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Réduire la liberté académique des enseignants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	4,33
1	3,5
2	3,5
3	2,5
5	2,33
6	2,44
7	2,5
8	1,81
9	1,67
10	1,47
Moyenne (sur 5)	2,13

Tableau 32 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à la liberté académique

Lorsque la perception du **caractère chronophage** du changement est estimée entre 0 et 4/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de s'adapter à la diversité des profils des étudiants (résultats au-dessus de la moyenne totale et progressivement décroissants).

Perception du caractère chronophage du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	S'adapter à la diversité des profils étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	5
2	4,67
3	4,5
4	4,25
5	3,37
6	3,17
7	3,33
8	3,61
9	3,54
10	3,42
Moyenne (sur 5)	3,61

Tableau 33 - Analyse croisée entre la perception du caractère chronophage du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants

Lorsque la perception de la **faisabilité** du changement est estimée entre 0 et 4/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de s'adapter à la diversité des profils des étudiants (moyennes basses par rapport aux moyennes relatives à une perception évaluée entre 5 et 10/10).

Perception de la faisabilité du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	S'adapter à la diversité des profils étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1
1	2,5
2	3
3	2,75
4	3
5	3,42
6	3,8
7	3,43
8	3,53
9	3,75
10	4,16
Moyenne (sur 5)	3,61

Tableau 34 - Analyse croisée entre la perception de la faisabilité du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants

Lorsque la perception du **caractère satisfaisant** du changement est estimée entre 0 et 5/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants (résultats au-dessous de la moyenne totale). Lorsque la perception du caractère satisfaisant du changement est estimée entre 6 et 10/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants (résultats au-dessus de la moyenne totale). L'ensemble de ces résultats est progressivement croissant.

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	S'adapter à la diversité des profils étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1
1	2,33
3	2,5
4	2,5
5	3
6	3,67
7	3,67
8	3,71
9	3,79
10	4,53
Moyenne (sur 5)	3,61

Tableau 35 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants

Lorsque la perception du **caractère stimulant** du changement est estimée entre 0 et 7/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants (résultats au-dessous de la moyenne totale et progressivement croissants lorsque la perception du caractère stimulant est estimée entre 0 et 6/10). Lorsque la perception du caractère satisfaisant du changement est estimée entre 8 et 10/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants (résultats au-dessus de la moyenne totale et progressivement croissants).

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	S'adapter à la diversité des profils étudiants <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	1,67
1	2
2	2,5
3	2,75
5	3
6	3,56
7	3,44
8	3,71
9	4,17
10	4,37
Moyenne (sur 5)	3,61

Tableau 36 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif à l'adaptation à la diversité des profils étudiants

Lorsque la perception du **caractère chronophage** du changement est estimée entre 0 et 6/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de faire des économies (résultats au-dessous de la moyenne totale). Lorsque la perception du **caractère chronophage** du changement est estimée entre 7 et 10/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de faire des économies (résultats au-dessus de la moyenne totale).

Perception du caractère chronophage du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Faire des économies <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	3
2	2,83
3	2
4	2,5
5	2,75
6	2,17
7	3,6
8	3,28
9	3,36
10	3,5
Moyenne (sur 5)	3,17

Tableau 37 - Analyse croisée entre la perception du caractère chronophage du changement et la perception de l'enjeu relatif aux économies

Lorsque la perception du **caractère satisfaisant** du changement est estimée entre 0 et 7/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de faire des économies (résultats au-dessus de la moyenne totale). Lorsque la perception du caractère satisfaisant du changement est estimée entre 8 et 10/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de faire des économies (résultats au-dessous de la moyenne totale).

Perception du caractère satisfaisant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Faire des économies <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	5
1	3,67
3	3,75
4	4,25
5	3,36
6	3,67
7	3,5
8	2,75
9	3
10	2,76
Moyenne (sur 5)	3,17

Tableau 38 - Analyse croisée entre la perception du caractère satisfaisant du changement et la perception de l'enjeu relatif aux économies

Comme pour la perception du caractère satisfaisant du changement, lorsque la perception du **caractère stimulant** du changement est estimée entre 0 et 7/10, les répondants considèrent davantage que l'évolution pédagogique est un moyen de faire des économies (résultats au-dessus de la moyenne totale). Lorsque la perception du caractère stimulant du changement est estimée entre 8 et 10/10, les répondants considèrent moins que l'évolution pédagogique est un moyen de faire des économies (résultats au-dessous de la moyenne totale).

Perception du caractère stimulant du changement <i>Perception évaluée de 0 à 10</i>	Faire des économies <i>Moyenne sur la perception évaluée de 1 à 5</i>
0	5
1	3,5
2	4
3	3,25
5	3,33
6	3,67
7	3,44
8	2,9
9	3,08
10	2,53
Moyenne (sur 5)	3,17

Tableau 39 - Analyse croisée entre la perception du caractère stimulant du changement et la perception de l'enjeu relatif aux économies

Annexe 21 - Croisement des données entre la perception des enjeux de TP et les envie et mise en oeuvre des changements pédagogiques dans l'enquête

Sur la perception de l'enjeu d'un accroissement de la motivation étudiante (Moy. = 3,96/5)	
Envie de changement	<p>Peu fréquente : 3,13 Plutôt fréquente : 3,92 Très fréquente : 4,39</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante, plus l'envie de changement est fréquente.</p>
Mise en œuvre perçue de changement	<p>Peu fréquente : 3,62 Plutôt fréquente : 3,96 Très fréquente : 4,53</p> <p>Comme pour l'envie, plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante, plus l'impression de changement est fréquente.</p>
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	<p>Envie plutôt fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 4,06 - Alignement : 3,91 <p>Envie très fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 4,07 - Alignement : 4,67 <p>Pas de différence significative lorsque l'envie de changement est plutôt fréquente. Lorsque l'envie est très fréquente, les répondants pour lesquels il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante. La perception plus forte de cet enjeu pourrait donc expliquer en partie la motivation de ces répondants à introduire des changements dans leur pratique à hauteur de leur envie.</p>
Sur la perception de l'enjeu d'un accroissement de sa motivation à enseigner (Moy. = 3,65/5)	
Envie de changement	<p>Peu fréquente : 2,33 Plutôt fréquente : 3,67 Très fréquente : 4,21</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître leur motivation à enseigner, plus l'envie de changement est fréquente.</p>
Mise en œuvre perçue de changement	<p>Peu fréquente : 3,03 Plutôt fréquente : 3,85 Très fréquente : 4,16</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître leur motivation à enseigner, plus l'impression de changement est fréquente.</p>
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	<p>Envie plutôt fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,56 - Alignement : 3,79 <p>Envie très fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 4 - Alignement : 4,33 <p>Lorsqu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, les répondants percevraient légèrement plus l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître leur motivation à enseigner.</p>

Sur la perception de l'enjeu d'un accroissement du rayonnement de l'université (Moy. = 2,97/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 2,4 Plutôt fréquente : 2,98 Très fréquente : 3,21 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 2,94 Plutôt fréquente : 3,02 Très fréquente : 2,89 Il ne semble pas y avoir de corrélation entre la fréquence de l'impression de changement et la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,31 - Alignement : 2,88 Envie très fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,36 - Alignement : 3 Lorsqu'il y a une envie plutôt fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université est plus faible que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais cela s'inverse quand l'envie de changement est très fréquente.
Sur la perception de l'enjeu d'une amélioration de la réussite aux examens (Moy. = 3,44/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 2,73 Plutôt fréquente : 3,39 Très fréquente : 3,85 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la réussite aux examens, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 3,28 Plutôt fréquente : 3,44 Très fréquente : 3,74 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la réussite aux examens, plus l'impression de changement est fréquente. Cela pourrait expliquer en partie une mise en œuvre de changements plus fréquente.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,75 - Alignement : 3,26 Envie très fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,86 - Alignement : 3,83 Lorsqu'il y a une envie plutôt fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la réussite aux examens est plus faible que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est très fréquente, il n'y a pas de différence significative entre les deux.

Sur la perception de l'enjeu d'une amélioration de l'insertion professionnelle des étudiants (Moy. = 3,42/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 3,13 Plutôt fréquente : 3,29 Très fréquente : 3,76 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 3,34 Plutôt fréquente : 3,37 Très fréquente : 3,68 Lorsqu'il y a une impression de changement très fréquente, les répondants perçoivent davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants. Cette perception les motive-t-ils à mettre en œuvre davantage de changements dans leur pratique ?
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,5 - Alignement : 3,2 Envie très fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,78 - Alignement : 3,72 Lorsqu'il y a une envie plutôt fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle est plus faible que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est très fréquente, il n'y a pas de différence significative entre les deux.
Sur la perception de l'enjeu d'un ancrage plus profond des apprentissages (Moy. = 3,71/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 2,6 Plutôt fréquente : 3,82 Très fréquente : 4,03 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 3,28 Plutôt fréquente : 3,87 Très fréquente : 4 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages, plus l'impression de changement est fréquente.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,81 - Alignement : 3,88 Envie très fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,86 - Alignement : 4,11 Lorsqu'il y a une envie très fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages est plus forte que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est plutôt fréquente, il n'y a pas de différence significative entre les deux.

Sur la perception de l'enjeu du développement de compétences chez les étudiants (Moy. = 3,94/5)	
Envie de changement	<p>Peu fréquente : 3,27 Plutôt fréquente : 4 Très fréquente : 4,15</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer des compétences chez les étudiants, plus l'envie de changement est fréquente.</p>
Mise en œuvre perçue de changement	<p>Peu fréquente : 3,69 Plutôt fréquente : 3,96 Très fréquente : 4,31</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer des compétences chez les étudiants, plus l'impression de changement est fréquente.</p>
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	<p>Envie plutôt fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 4,06 - Alignement : 3,97 <p>Envie très fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,93 - Alignement : 4,33 <p>Lorsqu'il y a une envie très fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer des compétences chez les étudiants est plus forte que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est plutôt fréquente, il n'y a pas de différence significative entre les deux.</p>
Sur la perception de l'enjeu du développement de ses capacités en enseignement universitaire (Moy. = 3,44/5)	
Envie de changement	<p>Peu fréquente : 2,73 Plutôt fréquente : 3,41 Très fréquente : 3,82</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer leurs capacités en enseignement universitaire, plus l'envie de changement est fréquente.</p>
Mise en œuvre perçue de changement	<p>Peu fréquente : 3,19 Plutôt fréquente : 3,46 Très fréquente : 3,84</p> <p>Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer leurs capacités en enseignement universitaire, plus l'impression de changement est fréquente.</p>
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	<p>Envie plutôt fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,5 - Alignement : 3,41 <p>Envie très fréquente</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 3,57 - Alignement : 3,94 <p>Lorsqu'il y a une envie très fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer leurs capacités en enseignement universitaire est plus forte que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est plutôt fréquente, il n'y a pas de différence significative entre les deux.</p>

Sur la perception de l'enjeu d'un rapprochement de la formation et de la recherche (Moy. = 2,56/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 2,27 Plutôt fréquente : 2,45 Très fréquente : 2,88 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 3,19 Plutôt fréquente : 3,46 Très fréquente : 3,84 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche, plus l'impression de changement est fréquente.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 2,62 - Alignement : 2,41 Envie très fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 2,64 - Alignement : 2,94 Lorsqu'il y a une envie très fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche est plus forte que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est plutôt fréquente, c'est l'inverse.
Sur la perception de l'enjeu d'une réduction de la liberté académique des enseignants (Moy. = 2,13/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 2,87 Plutôt fréquente : 2,2 Très fréquente : 1,7 Moins les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de réduire la liberté académique des enseignants, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 2,34 Plutôt fréquente : 2,04 Très fréquente : 2 Moins les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de réduire la liberté académique des enseignants, plus l'impression de changement est fréquente.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 1,94 - Alignement : 2,29 Envie très fréquente <ul style="list-style-type: none"> - Pas d'alignement : 1,43 - Alignement : 1,94 Que l'envie de changement soit plutôt ou très fréquente, lorsqu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de réduire la liberté académique des enseignants est plus forte que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Résultats qui peuvent paraître étonnants : même si on perçoit l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de réduire la liberté académique des enseignants, cela ne constituerait pas un frein dans la mise en œuvre des changements ?

Sur la perception de l'enjeu d'une adaptation à la diversité des profils étudiants (Moy. = 3,61/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 2,8 Plutôt fréquente : 3,67 Très fréquente : 3,88 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'adapter davantage la formation à la diversité des profils étudiants, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 3,31 Plutôt fréquente : 3,54 Très fréquente : 4,26 Plus les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'adapter davantage la formation à la diversité des profils étudiants, plus l'impression de changement est fréquente.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente - Pas d'alignement : 3,81 - Alignement : 3,62 Envie très fréquente - Pas d'alignement : 3,36 - Alignement : 4,33 Lorsqu'il y a une envie très fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'adapter davantage la formation à la diversité des profils étudiants est plus forte que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est plutôt fréquente, c'est l'inverse.
Sur la perception de l'enjeu économique (Moy. = 3,17/5)	
Envie de changement	Peu fréquente : 3,53 Plutôt fréquente : 3,23 Très fréquente : 2,91 Moins les répondants percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies, plus l'envie de changement est fréquente.
Mise en œuvre perçue de changement	Peu fréquente : 3,19 Plutôt fréquente : 3,27 Très fréquente : 2,89 Lorsque l'impression de changement est peu fréquente, les résultats sont proches de la moyenne. Lorsque l'impression de changement est plutôt fréquente, les résultats sont au-dessus de la moyenne. Lorsque l'impression de changement est très fréquente, les résultats sont au-dessous de la moyenne.
Alignement Envie – Mise en œuvre perçue de changement	Envie plutôt fréquente - Pas d'alignement : 3 - Alignement : 3,32 Envie très fréquente - Pas d'alignement : 3,14 - Alignement : 2,83 Lorsqu'il y a une envie très fréquente de changement, et qu'il y a alignement entre l'envie et l'impression de changement, la perception de l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies est plus faible que quand il n'y a pas d'alignement entre l'envie et l'impression de changement. Mais quand l'envie de changement est plutôt fréquente, c'est l'inverse.

Tableau 40 - Analyse croisée des données entre la perception des enjeux de TP et les envie et mise en œuvre des changements pédagogiques dans l'enquête

Annexe 22 - Analyse détaillée des réponses sur les conditions d'implication dans un travail pédagogique collectif, dans l'enquête

Items proposés	Nb de réponses positives
1- Si vous pouvez continuer à décider librement des contenus de vos cours	58
2- Si vous pouvez continuer à décider librement des méthodes d'enseignement	55
3- Si la plus-value sur la réussite étudiante vous est démontrée	40
4- Si la plus-value sur la motivation étudiante vous est démontrée	36
5- Si cette démarche n'est pas imposée par l'établissement	29
5- Si l'établissement vous libère des heures pour ces réunions	29
6- Si votre engagement pédagogique est pris en compte dans l'évolution de votre carrière	27
7- Si la plus-value sur l'insertion professionnelle vous est démontrée	26
7- Si cela vous permet de développer vos compétences en enseignement universitaire	26
8- Si la mise en œuvre est accompagnée par des conseillers en enseignement universitaire	18
8- Si la plus-value sur la motivation enseignante vous est démontrée	18
9- Si cette démarche vous apporte par la suite un gain de temps dans la préparation de vos cours	17
10- Si votre engagement est valorisé auprès des acteurs et actrices de l'établissement	14
11- Si vous avez une compensation financière pour vous impliquer dans le projet	10
12- Si ces réunions sont obligatoires	5
13- Si la démarche ne demande pas d'introduire des changements dans la relation à l'étudiant	4
14- Si la démarche ne demande pas d'introduire des changements dans vos méthodes d'enseignement	2
15- Si cette démarche n'implique pas de collaborer avec vos collègues	1

Tableau 41 - Classement des conditions indispensables d'implication dans un travail pédagogique collectif

Conditions de participation aux réunions ajoutées par les répondants

Les conditions liées à la remise en question d'une vision existante (1) :

- « Si les efforts réalisés pour une nouvelle maquette ne s'opposent pas à des méthodes simples et efficaces de transmission de connaissances difficiles à assimiler. Il ne faut pas créer des enseignements en apparence très motivants mais sans socle académique solide. »

Les conditions liées à la valorisation (1) :

- « Participer à ce type de réunion oblige à adopter une posture réflexive dans le cadre de ses propres enseignements. Il faut permettre cette condition le plus possible et la valoriser SANS jugement. »

Les conditions liées aux résultats (2) :

- « 1- Il faut que ces démarches répondent de manière claire et sérieuse aux problématiques de l'apprentissage chez les étudiants [...]. »
- « S'il y a une réelle plus-value pour l'enseignement, et non, sous cours d'une pseudo-innovation pédagogique, juste une logique budgétaire d'économie. »

Les conditions liées au climat de travail (2) :

- « Ambiance de travail conviviale et bienveillante lors de ces réunions. »
- « Une ambiance sereine !!! »

Les conditions liées aux conditions de travail (3) :

- « Un calendrier mis en place longtemps à l'avance car j'ai un EDT fort contraint. »
- « J'aimerais bien participer à ces réunions et être acteur du changement de mon établissement pour que les étudiants et le personnel s'y sentent bien et que la formation soit adaptée aux besoins... le but est que ce soit productif ! Sauf que mener une telle réflexion demande d'avoir le cerveau libre pour réfléchir et nous sommes constamment phagocytés par de multiples tâches annexes qui ne laissent plus aucune place à la science ou l'enseignement. C'est la première fois que j'arrive à la rentrée de septembre dans cet état : fatigue et stress. J'ai autour de moi 4 arrêts de travail pour surmenage (BIATSS et enseignants...) d'habitude c'est en février que ça commence... Donc pour participer à ces réunions il faudrait que je n'aie que mon boulot à faire et pas celui de tous les postes non renouvelés. Il faut avoir de la disponibilité intellectuelle... »
- « Si je n'ai pas le sentiment de concourir à une énième dépréciation de l'offre de formation. »

Les conditions liées à la façon dont sont menées les réunions (4) :

- « Si elles sont concrètes et pragmatiques. »
- « Qu'elles soient courtes et efficaces. »
- « - L'efficacité de ces réunions : si on tourne en rond et que j'ai l'impression de perdre mon temps, j'arrête.
- L'utilité de ma participation : si mes idées ne sont pas partagées, je respecte cela et je me mets en retrait. J'appliquerais néanmoins les résultats en considérant que j'ai été partie prenante du processus (le fait d'avoir participé à un moment à la réflexion, même si le résultat n'est pas basé sur ce que j'ai proposé, fera que je me sentirais quand même partie prenante). »
- « Sincèrement, je ne suis pas fan de l'enseignement. Je préfère la recherche. Mais j'essaie de faire mon job d'enseignant avec professionnalisme, et donc ne pas assister à des telles réunions serait un manque de professionnalisme. Mais je suis fatigué des réunions qui durent des heures et qui n'aboutissent à rien, ou des réunions qui durent des heures alors qu'elles pourraient durer 15 minutes si elles étaient préparées en amont. »

Les conditions liées au pilotage du projet (6) :

- « 2- Il faut que les projets soient portés par des gens qui ont de vraies compétences dans le domaine de la pédagogie (cursus prestigieux, recherche de qualité, idées et méthodologies claires). »
- « Si elles sont à l'initiative et conduites par les responsables de la formation. »
- « Si on nous écoute, les acteurs de terrain, au lieu d'imposer une vision politique motivée le plus souvent par une vision économique !! Ça vaut pour tous les présidents ;) »
- « Si elles permettent des expérimentations, une formation et un suivi sur le long terme (minimum un an). Pas d'actions en pointillés, non suivies. Pas de réunions "hors-sol" sans suites concrètes ou évaluations. »

- « Dans un contexte qui voit [nom de l'établissement] se rapprocher du modèle directif taylorien où les enseignants-chercheurs sont instrumentalisés, de telles réunions génériques ressemblent à une mauvaise blague bureaucratique. Des réunions laissées à la latitude des acteurs semblent la seule option acceptable. »

Les conditions liées à la mobilisation et l'adhésion des collègues (8) :

- « Si l'ensemble de l'équipe pédagogique est (re)mobilisée pour construire le projet (au moins 80% des membres de l'équipe pour que cela fasse sens). »
- « Si mes collègues veulent bien jouer le jeu et pas seulement venir cracher sur le système ;-) »
- « À condition que les résolutions prises soient appliquées par l'ensemble des participants à la réunion !... »
- « Adhésion de l'équipe pédagogique pour améliorer la maquette et le contenu. »
- « À la condition qu'une majorité de collègues fasse également le choix de s'engager dans cette démarche à l'échelle d'une formation ou d'un département disciplinaire. »
- « À condition que ce ne soit plus seulement the happy few qui participent, et toujours les mêmes. »
- « Si c'est un travail collectif auquel participe le plus grand nombre de collègues. »
- « J'y participerais de toute façon, mais si trop peu de collègues (enseignants dans la dite formation) se joignent à la réunion, le bénéfice sera nécessairement réduit... »

Annexe 23 - Analyse détaillée des commentaires libres de l'enquête

Analyse thématique des commentaires libres

Perception de la TP	
Perceptions négatives (non-désirabilité)	<p>La TP est perçue comme un affichage de façade, sans plus-value :</p> <p>« <i>Sur les 25 ans que j'évolue dans le supérieur en France, je constate que les maquettes et programmes d'études sont trop souvent bousculés, réorganisés et remis en question souvent au-delà du nécessaire, comme si – à l'instar des remaniements ministériels – chaque nouvelle équipe tenait à "réformer juste pour réformer", sans pour autant que cela apporte une plus-value aux contenus, ni une amélioration au niveau de l'organisation. »</i></p> <p>« <i>J'ai l'impression qu'on cherche plutôt à faire des économies qu'à améliorer notre enseignement... si on peut parler en plus d'innovation pédagogique ça fait plutôt bien sur le papier. Aujourd'hui le paraître est plus important que la réalité de la qualité de la formation. Être compétitif sur le papier... c'est ce qui compte. Un exemple votre questionnaire demande les responsabilités que nous avons... seule une très faible part y est marquée et certaines sont complètement absentes... Certains collègues ne s'investissent que sur des tâches "nobles" (la ligne qu'on peut mettre au CV) et pour les tâches "ingrates" il n'y a plus personne... »</i></p> <p>« <i>[...] quand la pédagogie est un arsenal d'outils à mettre en œuvre pour masquer de vraies réflexions, avec jargon creux à "afficher" pour montrer qu'on travaille... non. Car là, ça ressemble plus à de l'administratif, des concepts déconnectés du réel, des cases à cocher, pour se donner bonne conscience. »</i></p> <p>« <i>Pourvu que les contenus de ce qui est enseigné, en termes de connaissances, de pertinence, de cohérence (considérée au regard de l'ensemble de la formation dispensée et pensée collectivement), l'emportent sur l'excès de zèle "pédagogisant" ! »</i></p> <p>La TP est perçue comme une tentative de formatage :</p> <p>« <i>Ne pas formater les enseignants et étudiants. »</i></p> <p>La TP est perçue comme une remise en question de la qualité du travail des enseignants :</p> <p>« <i>Arrêter de considérer les EC comme des dinosaures responsables des coûts exorbitants des formations et incapables de s'adapter aux contraintes actuelles de professionnalisation des étudiants. »</i></p> <p>L'implication dans la TP est perçue comme un sacrifice de soi :</p> <p>« <i>Non valorisée pour l'EC dans nos carrières, dans la considération d'une part, chronophage d'autre part et donc, au bout d'un temps, on fatigue. »</i></p>

	<p>La TP est perçue comme un risque de perdre ce qui est connu :</p> <p>« Rien ne vaut un bon cours en présentiel. »</p>
Perceptions positives (désirabilité)	<p>La TP est perçue comme élément de valorisation pour l'enseignant :</p> <p>« J'adore cela. C'est un signe distinctif pour les étudiants vis-à-vis de mes collègues. J'ai été stimulé par l'arrivée de l'information "instantanée" à partir de 1997. »</p>
Non-acceptabilité	<p>La TP est perçue comme impossible du fait de conditions de travail difficiles :</p> <p>« Également, la soi-disante "autonomie" de l'Université signifie que, sur le plan économique, c'est chaque établissement pour soi (ce qui mène forcément à des luttes internes entre pôles/postes/financements) là où l'université française (contrairement à celles d'autres pays) n'est pas équipée pour s'autofinancer réellement. Ces évolutions affectent les contenus des programmes et forcent la nature des enseignements. Enfin, l'enseignant universitaire français reste généralement plus ou moins cloisonné dans une relation hiérarchisée vis-à-vis des apprenants, ces derniers ayant en réalité peu de temps pour développer une créativité à partir des contenus que l'on cherche à lui "inculquer", car le nombre d'heures de cours hebdomadaires (de 20h à 30h) dépasse (et de loin) la moyenne internationale (12h à 15h). »</p> <p>« Les grands projets sont bien, mais ils échoueront quand il n'y a pas le budget fonctionnement pédagogique nécessaire pour enseigner correctement, par exemple trois de mes salles / amphithéâtres n'ont pas de rideaux pour passer les vidéos par temps ensoleillé. »</p> <p>« La massification de l'enseignement supérieur, l'organisation du calendrier universitaire, les innombrables sessions d'examens et la diminution du nombre d'enseignants-chercheurs a entraîné une thrombose pour les enseignants souhaitant s'investir dans la pédagogie, tout en poursuivant leurs activités de recherche. Une insatisfaction permanente quant à leurs missions et aux conditions dans lesquelles elles sont exercées s'est développée et ne cesse de croître. »</p> <p>« En trois années à [nom de l'établissement] (2x ATER + 1 fois enseignant contractuel), les enseignements dispensés ont systématiquement changé pour ma part, du fait de nouvelles maquettes, etc. De fait, le fond est systématiquement privilégié par rapport à la forme. C'est d'autant plus le cas que plus de la moitié des cours que j'enseigne ne sont pas liés à mon domaine de recherche, et donc chronophage en préparation, ce qui freine grandement les possibilités de faire évoluer les formes de pédagogie (privilégier le contenu dans un premier temps). »</p> <p>« Selon moi, avant d'envisager un changement des pratiques pédagogiques (pédagogie inversée, innovations etc.) sur des volumes horaires importants, il faudrait avant tout améliorer les conditions élémentaires d'enseignement (cohérence de la maquette par rapport aux connaissances à acquérir, souplesse des EDTs [emplois du temps], possibilité de faire des TP sur plusieurs jours d'affilés, qualité des salles de cours et TP [travaux pratiques]). C'est cette base qui est essentielle à la motivation de tous et qui facilitera la mise en place d'approches pédagogiques innovantes, efficaces et dynamisantes. Il faudrait aussi renouveler les équipes pédagogiques dans les départements. »</p>

	<p>La TP est perçue comme impossible du fait des orientations institutionnelles qui sont choisies :</p> <p>« <i>Comment personnaliser l'enseignement si tout est mutualisé ?</i> »</p>
Acceptabilité	<p>La TP est perçue comme une démarche déjà intégrée (démarche collective/individuelle) :</p> <p>« <i>Au sein des IUT, nous nous sommes toujours interrogés sur nos pratiques d'enseignement, nous innovons régulièrement et travaillons en équipe au sein de nos établissements et au sein du réseau des IUT de France.</i> »</p> <p>« <i>Réfléchir sur ses pratiques, oui, pour les développer, les adapter aux profils d'étudiant-es, s'améliorer et se remettre en question. C'est le travail permanent d'un-e enseignant-e.</i> »</p> <p>Acceptabilité de la TP comme un cheminement :</p> <p>« <i>Il nous reste du chemin à faire (et il en restera toujours.)</i> »</p>
Responsabilité	<p>La TP est perçue comme une responsabilité institutionnelle :</p> <p>« <i>Je pense qu'il faudra un jour parler de l'évaluation des enseignants (et non pas des enseignements) car on évalue bien les chercheurs mais c'est plus facile il est vrai de compter des publis que de déterminer et d'appliquer des critères objectifs sur les qualités d'un enseignant...</i> »</p> <p>« <i>L'évolution des pratiques d'enseignement doit être LA priorité de notre établissement et cela doit se voir encore plus dans la politique menée en son sein... des mesures concrètes doivent être prises pour prendre en compte l'investissement des personnels en la matière (enseignants, enseignants-chercheurs, ingénieurs pédagogiques) : reconnaissance d'une HDF (habilitation à diriger des formations) au même titre qu'une HDR par exemple ! Si cet investissement dans la pédagogie n'est pas plus clairement et concrètement pris en compte, on n'enclenchera pas de mouvement significatif vers une évolution des pratiques qui restera seulement l'initiative de quelques individualités qui finiront par s'essouffler ... avant de partir à la retraite... »</i></p> <p>« <i>L'évolution des pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur français me semble indispensable au regard des attentes sociétales et de l'évolution des publics étudiants [...]. Sans une incitation très forte de la part de l'établissement, il me semble illusoire de convaincre une majorité de collègues de ne serait-ce qu'expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement.</i> »</p> <p>« <i>Les évolutions des modes d'organisation et de gouvernance de l'Université (centralisation, standardisation, bureaucratisation, présidentialisation, précarisation, etc.) sont les principaux freins aux innovations pédagogiques qui supposent de l'engagement, de la créativité, de la décentralisation et de la diversité.</i> »</p>

	<p><i>« Il faut arrêter les politiques en vigueur de marchandisation de l'enseignement supérieur, de désengagement aux seules fins d'économie à court terme. Que les présidents d'université soient volontaires pour en être le bras armé car ils en tirent un avantage personnel au détriment de l'intérêt collectif de tous les usagers est à condamner et combattre. [Nom de l'établissement] est un bon exemple depuis dix ans : clientélisme électoral et hyper-communication sont à l'honneur, réformes à marche forcée idéologiques, sans aucun gage d'amélioration du système. L'innovation pédagogique oui, mais ne pas systématiquement cacher sous ce vocable les vraies raisons de cet engagement ! »</i></p> <p><i>« On cherche uniquement à faire des économies. Il n'y a pas de travail sérieux sur la motivation, ni des enseignants, ni des étudiants. Et encore moins d'investissement financier proportionnel pour aller dans ce sens. Seuls ceux qui ont de l'argent parviennent à avoir des formations prometteuses pour leurs enfants. Mais même là, dans le privé, il y a beaucoup d'arnaques à mon avis. [...] »</i></p>
Vécu de la TP	
Risques perçus	<p>Perception d'un écart qui se creuse entre ceux qui sont impliqués dans la TP et ceux qui ne le sont pas (TP perçue comme un projet collectif auquel chacun devrait contribuer) :</p> <p><i>« [...] un aspect qui m'inquiète est le "fossé" qui se creuse de plus en plus entre les collègues qui souhaitent faire évoluer leur pratique d'enseignement, y passer du temps et construire des choses en équipe, et d'autre part les collègues qui s'en éloignent et ne veulent faire que de la recherche, considérant comme une perte de temps ces réflexions et temps de construction (ou parfois déconstruction !) en commun... Il y a toujours eu des sensibilités différentes sur ces questions, mais le fait que l'on soit + encouragés et accompagnés sur ce travail pédagogique aujourd'hui creuse aussi le fossé entre ceux qui veulent monter dans ce bateau, et ceux qui ne veulent surtout pas... »</i></p> <p><i>« [...] plus l'éveil à ces nouvelles approches augmente, plus le fossé avec les collègues non concernés par le projet se creuse. Comment communiquer positivement à ce sujet sans heurter des pratiques anciennes trop ancrées quand progressivement nous observons des aberrations dans nos pratiques ? »</i></p> <p><i>« C'est toutefois très chronophage et pas du tout valorisé dans les progressions de carrières, ce qui explique un fossé toujours plus grand entre ceux qui font le choix "égoïste" de briller en recherche et ceux qui s'investissent dans l'innovation pédagogique et la gestion des formations au détriment de leur recherche et de leur progression de carrière. »</i></p>

Gains perçus	<p>La réflexivité sur sa pratique est perçue comme un gain personnel :</p> <p>« <i>L'accompagnement dont nous avons bénéficié pour faire évoluer nos pratiques était extra, encore un grand merci.</i> »</p> <p>« <i>L'approche par compétences révolutionne énormément notre façon de percevoir nos démarches pédagogiques à l'université.</i> »</p> <p>« <i>Et merci pour ce questionnaire qui nous donne un temps de réflexivité sur notre activité d'enseignant : nos objectifs prioritaires, les raisons qui nous poussent à faire évoluer nos modes d'enseignement, nos craintes, les contraintes intrinsèques et extrinsèques, etc.</i> »</p>
--------------	---

Tableau 42 - Analyse thématique des commentaires libres de l'enquête

Analyse des commentaires libres en termes de comportements face au changement

<p>Comportement d'« opposant » (Autissier & Moutot, 2007)</p>	<p>Discours centré sur les enseignants et les étudiants</p>	<p>« <i>Ne pas formater les enseignants et étudiants.</i> »</p> <p>La TP est perçue comme indésirable car elle vient contraindre l'activité des enseignants et des étudiants. Elle est ainsi d'abord associée à un risque. Le discours est centré sur la situation actuelle. Il n'y a pas de référence au passé ou au futur.</p> <p>Temps verbal : infinitif (traduisant un impératif) Mode impersonnel Résistance politique (jeux de pouvoir) (Soparnot, 2013)</p>
	<p>Discours centré sur l'activité d'enseignement</p>	<p>« <i>Rien ne vaut un bon cours en présentiel.</i> »</p> <p>La TP est perçue comme indésirable car elle remet en cause un mode actuel perçu comme « bon » (attachement aux normes existantes qui expliquerait ce rejet, selon Bareil). L'expression de la valeur vient souligner une opposition à la TP par rapport à une situation actuelle ne nécessitant pas d'amélioration. Il n'y a pas de référence au passé ou au futur.</p> <p>« <i>Pourvu que les contenus de ce qui est enseigné, en termes de connaissances, de pertinence, de cohérence (considérée au regard de l'ensemble de la formation dispensée et pensée collectivement), l'emportent sur le l'excès de zèle "pédagogisant" !</i> »</p> <p>Les discours sur la TP, perçus comme de l'affichage uniquement, sont rejetés. Opposition entre les termes négatifs associés à ces discours (« excès de zèle pédagogique ») et les termes positifs associés aux contenus (« pertinence », « cohérence »).</p>

		<p>Temps verbal : présent Mode impersonnel Résistance collective (remise en question des normes existantes) (Soparnot, 2013)</p>
		<p>Non-désirabilité et non-acceptabilité de la TP, soit parce qu'elle est perçue comme contraignante, soit parce que la situation actuelle est perçue comme ne nécessitant pas d'amélioration, soit parce que le discours associé à la TP est rejeté. Il n'y a donc pas de gain perçu alors qu'un risque est perçu par rapport à une perte de l'existant.</p> <p>Refus du changement – Phase 2 – Préoccupations centrées sur le destinataire (Bareil, 2009) – Résistance active (Orth, 2002)</p> <p>Centration du discours sur la situation actuelle. Pas de projection même à court terme. Mode impersonnel qui peut traduire une mise à distance de soi par rapport à la TP.</p>
<p>Comportement d'« opposant » et d'« acteur » (« proactif » selon Autissier & Moutot, 2007)</p>	<p>Discours centré sur le système et l'institution</p>	<p><i>« Il faut arrêter les politiques en vigueur de marchandisation de l'enseignement supérieur, de désengagement aux seules fins d'économie à court terme. Que les présidents d'université soient volontaires pour en être le bras armé car ils en tirent un avantage personnel au détriment de l'intérêt collectif de tous les usagers est à condamner et combattre. [Nom de l'établissement] est un bon exemple depuis dix ans : clientélisme électoral et hyper-communication sont à l'honneur, réformes à marche forcée idéologiques, sans aucun gage d'amélioration du système. L'innovation pédagogique oui, mais ne pas systématiquement cacher sous ce vocable les vraies raisons de cet engagement ! » (1)</i></p> <p>La TP est perçue comme un moyen de faire des économies pour le système dans son ensemble et l'institution est considérée comme faisant le jeu du système. Cette vision est inacceptable et rejetée (renforcement par des termes qui marquent une opposition tels que « arrêter », « combattre », « condamner »). La référence au passé (« depuis dix ans ») vient souligner que l'institution joue ce jeu depuis longtemps. Le discours souligne une vision politique à court terme qui paraît regrettable mais il n'y a pas de projection quant à l'avenir. Toutefois, la TP apparaît désirable si elle n'est pas utilisée à des fins économiques et de communication.</p> <p>Temps verbal : présent / infinitif (traduisant un impératif) Pas de référence à soi, à nous mais l'institution remise en cause est nommée Résistance culturelle (remise en question des valeurs) (Soparnot, 2013)</p>
	<p>Discours centré sur la communauté enseignante en tant qu'entité collective et les étudiants</p>	<p><i>« Arrêter de considérer les EC comme des dinosaures responsables des coûts exorbitants des formations et incapables de s'adapter aux contraintes actuelles de professionnalisation des étudiants. » (2)</i></p> <p>La TP est perçue comme discréditant le travail de la communauté enseignante (renforcement par des termes négatifs tels que « dinosaures », « exorbitants », « incapables »).</p>

		<p>« Réfléchir sur ses pratiques, oui, pour les développer, les adapter aux profils d'étudiant-es, s'améliorer et se remettre en question. C'est le travail permanent d'un-e enseignant-e, mais quand la pédagogie est un arsenal d'outils à mettre en œuvre pour masquer de vraies réflexions, avec jargon creux à "afficher" pour montrer qu'on travaille... non. Car là, ça ressemble plus à de l'administratif, des concepts déconnectés du réel, des cases à cocher, pour se donner bonne conscience. » (3)</p> <p>Les discours sur la TP, perçus comme de l'affichage uniquement, sont rejetés (renforcement par des termes négatifs tels que « arsenal d'outils », « masquer de vraies réflexions », « jargon creux »).</p> <p>En ce sens la TP est inacceptable. Mais l'enjeu de la TP est considéré comme désirable et la capacité de la communauté enseignante à répondre à ces enjeux est revendiquée. Le discours distingue donc d'un côté la TP telle qu'elle est mise en œuvre par les acteurs et la TP telle qu'elle est perçue dans les discours institutionnels.</p> <p>Le discours est centré sur la situation actuelle. Il n'y a pas de référence au passé ou au futur.</p> <p>Temps verbal : infinitif (traduisant un impératif) /présent Mode impersonnel Résistance identitaire (relation à l'entreprise) / Résistance culturelle (remise en question des valeurs) (Soparnot, 2013)</p>
		<p>Discours de type revendication contre le système et l'institution (désignée nominativement) tout en montrant que la TP est désirable (1) et même acceptable (2 et 3). Un gain semble donc perçu et ce qui est rejeté est ce qui est perçu comme une sorte de récupération politique (au niveau national et local) qui viendrait discréditer le travail de la communauté enseignante.</p> <p>Modification du changement – Phase 3 – Préoccupations centrées sur l'organisation (Bareil, 2009) – Résistance passive (Orth, 2002)</p> <p>Le discours est centré sur la situation actuelle. La référence au passé ne vient que souligner une situation considérée comme trop longue, à laquelle il faut mettre fin. Il n'y a pas de projection quant à l'avenir même à court terme.</p> <p>Mode impersonnel qui peut traduire une mise à distance de soi par rapport à la TP.</p>
<p>Comportement de « spectateur » (« passif » selon Autissier & Moutot, 2007)</p>	<p>Discours centré sur l'institution</p>	<p>« Sur les 25 ans que j'évolue dans le supérieur en France, je constate que les maquettes et programmes d'études sont trop souvent bousculés, réorganisés et remis en question souvent au-delà du nécessaire, comme si – à l'instar des remaniements ministériels – chaque nouvelle équipe tenait à "réformer juste pour réformer", sans pour autant que cela apporte une plus-value aux contenus, ni une amélioration au niveau de l'organisation. Également, la soi-disante "autonomie" de l'Université signifie que, sur le plan économique, c'est chaque établissement pour soi (ce qui mène forcément à des luttes internes entre pôles/postes/financements) là où l'université française (contrairement à celles d'autres pays) n'est pas équipée pour s'autofinancer réellement. Ces évolutions affectent les contenus des programmes et forcément la nature des enseignements. [...] »</p>

		<p>L'institution demande fréquemment des changements sans qu'il y ait une plus-value (« résistance du changement », Bareil : résistance au caractère répétitif du changement). Le gain de la TP n'est donc pas perçu et apparaît ainsi indésirable.</p> <p><i>« Comment personnaliser l'enseignement si tout est mutualisé ? J'ai l'impression qu'on cherche plutôt à faire des économies qu'à améliorer notre enseignement... si on peut parler en plus d'innovation pédagogique ça fait plutôt bien sur le papier. Aujourd'hui le paraître est plus important que la réalité de la qualité de la formation. Être compétitif sur le papier... c'est ce qui compte. [...] »</i></p> <p>Les objectifs de l'institution en termes de TP sont questionnés car tels qu'ils sont perçus (rentabilité), ils ne sont pas partagés. La TP apparaît donc inacceptable.</p> <p>Pas de « nous », le « je » est utilisé uniquement pour marquer l'expression d'un point de vue sur la situation. L'institution est remise en question mais sans être nommée.</p> <p>Mode verbal : présent. La référence au passé (« sur les 25 ans ») vient souligner un fonctionnement qui perdure. Il n'y a pas de projection au-delà du constat actuel qui est fait.</p> <p><i>« Les grands projets sont bien, mais ils échoueront quand il n'y a pas le budget fonctionnement pédagogique nécessaire pour enseigner correctement, par exemple trois de mes salles / amphithéâtres n'ont pas de rideaux pour passer les vidéos par temps ensoleillé. »</i></p> <p>Les projets de TP sont acceptés (expression de la valeur « bien ») mais il n'y a pas de projection possible dans la mise en œuvre de la TP du fait de conditions matérielles difficiles. L'institution est donc identifiée comme responsable de l'échec de la TP.</p> <p>Temps verbal : présent/futur – La projection à moyen terme se traduit par un échec de la TP. L'institution n'est pas nommée mais désignée indirectement (« les grands projets »). Implication du locuteur (« mes salles ») qui traduirait l'impossibilité pour l'individu de mettre en œuvre la TP dans les conditions matérielles actuelles.</p> <p>Résistance collective (remise en question de normes existantes) / Résistance culturelle (remise en question des valeurs) (Soparnot, 2013)</p>
	Discours centré sur le système	<p><i>« Les évolutions des modes d'organisation et de gouvernance de l'Université (centralisation, standardisation, bureaucratisation, présidentialisation, précarisation, etc.) sont les principaux freins aux innovations pédagogiques qui supposent de l'engagement, de la créativité, de la décentralisation et de la diversité. »</i></p> <p><i>« [...] Enfin, l'enseignant universitaire français reste généralement plus ou moins cloisonné dans une relation hiérarchisée vis-à-vis des apprenants, ces derniers ayant en réalité peu de temps pour développer une créativité à partir des contenus que l'on cherche à lui "inculquer", car le nombre d'heures de cours hebdomadaires (de 20h à 30h) dépasse (et de loin) la moyenne internationale (12h à 15h). »</i></p>

		<p>Le système ne permettrait pas la TP, il serait ainsi responsable de son échec. Les évolutions pédagogiques ne sont donc pas perçues comme possibles dans le contexte actuel. Le système est alors remis en question sans qu'il y ait de projection au-delà de la situation actuelle.</p> <p><i>« On cherche uniquement à faire des économies. Il n'y a pas de travail sérieux sur la motivation, ni des enseignants, ni des étudiants. Et encore moins d'investissement financier proportionnel pour aller dans ce sens. Seuls ceux qui ont de l'argent parviennent à avoir des formations prometteuses pour leurs enfants. Mais même là, dans le privé, il y a beaucoup d'arnaques à mon avis. [...] »</i></p> <p>L'enjeu de la TP est considéré comme désirable. Mais le système actuel est perçu comme responsable de la non mise en œuvre de la TP, du fait d'objectifs économiques considérés comme inacceptables.</p> <p>Temps verbal : présent – Il n'y a pas de référence au passé ou au futur. Mode impersonnel.</p> <p><i>« Je pense qu'il faudra un jour parler de l'évaluation des enseignants (et non pas des enseignements) car on évalue bien les chercheurs mais c'est plus facile il est vrai de compter des publis que de déterminer et d'appliquer des critères objectifs sur les qualités d'un enseignant... »</i></p> <p>Le système actuel demande à évoluer pour rendre la TP possible. Il y a donc une projection mais à long terme, ce qui laisse supposer que la TP est perçue comme impossible même à moyen terme.</p> <p>Temps verbal : présent / futur – Projection à long terme (« un jour ») sur un changement du système qui rendrait possible la TP. Mode impersonnel. Résistance culturelle (remise en question des valeurs) (Soparnot, 2013)</p>
	<p>Discours centré sur l'activité d'enseignement et l'institution</p>	<p><i>« En trois années à [nom de l'établissement] (2x ATER + 1 fois enseignant contractuel), les enseignements dispensés ont systématiquement changé pour ma part, du fait de nouvelles maquettes, etc. De fait, le fond est systématiquement privilégié par rapport à la forme. C'est d'autant plus le cas que plus de la moitié des cours que j'enseigne ne sont pas liés à mon domaine de recherche, et donc chronophage en préparation, ce qui freine grandement les possibilités de faire évoluer les formes de pédagogie (privilégier le contenu dans un premier temps). »</i></p> <p>La TP apparaît comme impossible même si elle est désirable, du fait d'une organisation actuelle dans l'institution qui ne permet pas de participer à la TP.</p> <p>Temps verbal : passé / présent - Le passé est évoqué pour appuyer que cette impossibilité est liée à un système qui se perpétue. Il n'y a pas de projection quant à l'avenir. Le discours est centré sur une situation actuelle (renforcement par l'expression « dans un premier temps »).</p> <p>Implication du locuteur (« pour ma part », « la moitié des cours que j'enseigne », « mon domaine ») et institution désignée par son nom.</p>

		<p>« Selon moi, avant d'envisager un changement des pratiques pédagogiques (pédagogie inversée, innovations etc.) sur des volumes horaires importants, il faudrait avant tout améliorer les conditions élémentaires d'enseignement (cohérence de la maquette par rapport aux connaissances à acquérir, souplesse des EDT [emplois du temps], possibilité de faire des TP sur plusieurs jours d'affilés, qualité des salles de cours et TP). C'est cette base qui est essentielle à la motivation de tous et qui facilitera la mise en place d'approches pédagogiques innovantes, efficaces et dynamisantes. Il faudrait aussi renouveler les équipes pédagogiques dans les départements. »</p> <p>La TP apparaît comme impossible même si elle est désirable, du fait de conditions peu adaptées qui ne permettent pas de participer à la TP.</p> <p>Temps verbal : conditionnel / futur / présent - Le discours est centré sur ce qu'il faudrait faire présentement pour rendre la TP possible à l'avenir</p> <p>Expression d'un avis personnel (« selon moi ») puis mode impersonnel du propos.</p> <p>Résistance psychologique ? (Soparnot, 2013)</p>
	<p>Discours centré sur la communauté enseignante et le système</p>	<p>« La massification de l'enseignement supérieur, l'organisation du calendrier universitaire, les innombrables sessions d'examens et la diminution du nombre d'enseignants-chercheurs a entraîné une thrombose pour les enseignants souhaitant s'investir dans la pédagogie, tout en poursuivant leurs activités de recherche. Une insatisfaction permanente quant à leurs missions et aux conditions dans lesquelles elles sont exercées s'est développée et ne cesse de croître. »</p> <p>Les enseignants qui considèrent la TP comme désirable ne peuvent plus accepter leurs conditions de travail. Le système est donc responsable du fait qu'ils ne peuvent plus prendre part à la TP.</p> <p>Mode impersonnel – Le locuteur parle des enseignants qui souhaitent s'investir en pédagogie à la 3^e personne (parle pour eux sans s'identifier à eux ?)</p> <p>« Non valorisée pour l'EC dans nos carrières, dans la considération d'une part, chronophage d'autre part et donc, au bout d'un temps, on fatigue »</p> <p>La TP est perçue comme un investissement non valorisé qui, même si elle est considérée comme désirable, devient progressivement peu acceptable (rapport coût/bénéfices de Bareil).</p> <p>Temps verbal : passé / présent – Traduit que la situation actuelle devient inacceptable du fait qu'elle perdure (souligné également par l'expression « au bout d'un temps »). Il n'y a pas de projection quant à l'avenir.</p> <p>Implication du locuteur au sein d'une communauté enseignante perçue comme une entité collective (« dans nos carrières »).</p> <p>Résistance psychologique ? (Soparnot, 2013)</p>

	<p>La TP est perçue majoritairement comme désirable (pas pour tous puisqu'il est fait référence à sa non-plus-value ou encore le discours ne traduit pas d'indice de sa désirabilité). Mais lorsqu'elle est associée à des objectifs institutionnels de rentabilité, elle semble perçue comme inacceptable. L'essentiel des discours est centré sur la responsabilité du système et de l'institution (et il n'est pas question de la responsabilité de l'individu). La mise en œuvre de la TP apparaît en effet impossible car le système ne présente pas de conditions favorables à cette transition. L'institution et/ou le système sont donc remis en question. Lorsque le discours est centré sur l'activité d'enseignement et l'institution, des conditions à remplir pour permettre la TP sont mises en avant (le locuteur est force de proposition, ce qui laisse supposer une posture d'acteur possible). La projection à moyen terme est associée à une idée d'échec qui pour être évité nécessite des actes de la part de l'institution et du système (renforcement avec le conditionnel).</p> <p>Modification du changement – Phase 3 – Préoccupations centrées sur l'organisation (Bareil, 2009) – Résistance passive (Orth, 2002)</p> <p>Lorsque le discours est centré sur la communauté enseignante et le système, celui-ci est aussi dénoncé comme étant responsable d'un désengagement progressif des acteurs de la TP (du fait d'un manque de valorisation et de reconnaissance). Les références au passé soulignent un fonctionnement qui perdure et devient progressivement inacceptable rendant la TP impossible. Cela laisse à penser que les locuteurs sont des acteurs devenus progressivement spectateurs.</p> <p>La posture de spectateur est renforcée par des formulations d'expression de son opinion telles que « je constate », « j'ai l'impression », « je pense », « selon moi », « pour ma part ». L'implication des locuteurs apparaît de façon sporadique, le mode impersonnel prévaut, ce qui renforce la posture de spectateur.</p>
<p>Comportement de « spectateur » et d' « acteur »</p>	<p>Discours centré sur l'institution et sur la communauté enseignante</p> <p><i>« L'évolution des pratiques d'enseignement doit être LA priorité de notre établissement et cela doit se voir encore plus dans la politique menée en son sein... des mesures concrètes doivent être prises pour prendre en compte l'investissement des personnels en la matière (enseignants, enseignants-chercheurs, ingénieurs pédagogiques) : reconnaissance d'une HDF (habilitation à diriger des formations) au même titre qu'une HDR par exemple ! Si cet investissement dans la pédagogie n'est pas plus clairement et concrètement pris en compte, on n'enclenchera pas de mouvement significatif vers une évolution des pratiques qui restera seulement l'initiative de quelques individualités qui finiront par s'essouffler ... avant de partir à la retraite... [...] »</i></p> <p>La TP est perçue comme une nécessité mais sans que cela soit explicité. Elle est perçue comme une responsabilité de l'institution. La reconnaissance des personnels qui s'investissent est revendiquée comme une condition nécessaire à la réussite de la mise en œuvre de la TP. La projection à moyen terme traduit la perception d'un risque si cette condition n'est pas remplie dans un futur proche.</p> <p>La réflexivité sur son activité d'enseignement est perçue comme désirable. Elle permet de faire évoluer sa pratique. Il y a donc acceptabilité de cette TP.</p> <p>Temps verbal : présent / futur Mode impersonnel sauf sur la référence à l'institution : « notre établissement »</p>

	Discours centré sur la TP et sur l'institution	<p>« L'évolution des pratiques d'enseignement dans l'enseignement supérieur français me semble indispensable au regard des attentes sociétales et de l'évolution des publics étudiants. C'est toutefois très chronophage et pas du tout valorisé dans les progressions de carrières, ce qui explique un fossé toujours plus grand entre ceux qui font le choix "égoïste" de briller en recherche et ceux qui s'investissent dans l'innovation pédagogique et la gestion des formations au détriment de leur recherche et de leur progression de carrière. Sans une incitation très forte de la part de l'établissement, il me semble illusoire de convaincre une majorité de collègues de ne serait-ce qu'expérimenter de nouvelles méthodes d'enseignement. »</p> <p>La TP est perçue comme une nécessité au regard de l'évolution du contexte sociétal. Perception ouverte sur le monde qui amène à considérer la TP comme une responsabilité de l'enseignant. En revanche, la généralisation de la TP est perçue comme une responsabilité de l'institution. Or celle-ci est responsable du fossé qui se creuse au sein de la communauté enseignante et donc de l'échec à court terme de la mise en œuvre de la TP. La TP est ainsi perçue possible au sein d'un collectif mais pas au niveau institutionnel.</p> <p>Temps verbal : présent – Pas de référence au passé ou au futur Mode impersonnel (excepté pour formuler une opinion « il me semble ») – L'institution n'est pas nommée mais est désignée par le terme « établissement »</p>
	Discours centré sur un collectif de travail	<p>« Au sein des IUT, nous nous sommes toujours interrogés sur nos pratiques d'enseignement, nous innovons régulièrement et travaillons en équipe au sein de nos établissements et au sein du réseau des IUT de France. »</p> <p>La TP est perçue comme désirable. Le collectif (intra et inter-établissement) est perçu comme important dans la mise en œuvre de la TP. La référence au passé souligne que cette vision n'est pas nouvelle, qu'elle préexiste aux projets de TP. Il n'y a pas de projection sur une ouverture du collectif au système dans son ensemble. Ce qui est identifié comme une réussite reposerait sur une organisation interne perçue comme satisfaisante.</p> <p>Temps verbal : passé / présent Implication du locuteur en tant que membre d'un collectif de travail (« nous nous sommes », « nos pratiques », « nous innovons », « nos établissements »)</p> <p>« L'accompagnement dont nous avons bénéficié pour faire évoluer nos pratiques était extra, encore un grand merci. Il nous reste du chemin à faire (et il en restera toujours), mais un aspect qui m'inquiète est le "fossé" qui se creuse de plus en plus entre les collègues qui souhaitent faire évoluer leur pratique d'enseignement, y passer du temps et construire des choses en équipe, et d'autre part les collègues qui s'en éloignent et ne veulent faire que de la recherche, considérant comme une perte de temps ces réflexions et temps de construction (ou parfois déconstruction !) en commun... Il y a toujours eu des sensibilités différentes sur ces questions, mais le fait que l'on soit + encouragés et accompagnés sur ce travail pédagogique aujourd'hui creuse aussi le fossé entre ceux qui veulent monter dans ce bateau, et ceux qui ne veulent surtout pas... »</p> <p>La TP est perçue comme désirable. Les objectifs ne sont pas questionnés et il y a une projection à long terme. Cette projection concerne le collectif de travail et non l'institution ou le système dans son ensemble.</p>

		<p>L'accompagnement est perçu comme une aide importante pour faire évoluer ses pratiques. Le collectif de travail est perçu comme coupé du reste de la communauté enseignante, ce qui est vécu comme une problématique actuelle pour mettre en œuvre la TP. La TP est ainsi perçue possible au sein d'un collectif mais pas au niveau institutionnel.</p> <p>Temps verbal : passé / présent / futur Implication du locuteur en tant que membre d'un collectif de travail (« nous avons bénéficié », « nos pratiques », « il nous reste ») et en tant qu'individu lorsqu'elle formule sa crainte (« un aspect qui m'inquiète »)</p>
	<p>L'implication des locuteurs est plus marquée, ce qui souligne une posture d'acteur.</p> <p>La TP est perçue comme désirable ou comme une nécessité. Lorsque le discours est centré sur l'institution, la question de la responsabilité de l'institution est centrale et la projection est associée à un risque d'échec. Lorsque le discours est centré sur la TP, celle-ci est perçue comme une responsabilité de l'enseignant. Le discours centré sur le collectif de travail inter et intra-établissement ne pose pas la question de la responsabilité et il n'y a pas de projection quant à l'ouverture d'un collectif. Quand cette ouverture est questionnée, elle est perçue comme impossible. Les possibles sont perçus au niveau du collectif de travail mais pas de l'institution, notamment parce que la TP est perçue comme un élément qui vient creuser un fossé entre ceux qui s'investiraient et les autres (deux mondes qui s'éloigneraient l'un de l'autre).</p> <p>Modification du changement – Phase 4 – Préoccupations centrées sur le changement (Bareil, 2009) – Résistance passive (Orth, 2002)</p>	
<p>Comportement d' « acteur »</p>	<p>Discours centré sur soi et les étudiants</p>	<p>« <i>J'adore cela. C'est un signe distinctif pour les étudiants vis-à-vis de mes collègues. J'ai été stimulé par l'arrivée de l'information "instantanée" à partir de 1997.</i> »</p> <p>La TP est source de motivation et même source de valorisation auprès des étudiants, comme élément distinctif par rapport aux collègues qui n'y prennent pas part. Elle est donc perçue comme désirable et acceptée mais elle n'est pas envisagée dans une perspective collective.</p> <p>Temps verbal : passé / présent – Souligne que la motivation que procure la TP a traversé sa carrière Implication du locuteur en tant qu'individu (« j'adore », « mes collègues », « j'ai été stimulé »), pas de référence à un collectif ou à l'institution</p>
	<p>Discours centré sur la TP</p>	<p>« <i>L'approche par compétences révolutionne énormément notre façon de percevoir nos démarches pédagogiques à l'université. Mais plus l'éveil à ces nouvelles approches augmente, plus le fossé avec les collègues non concernés par le projet se creuse. Comment communiquer positivement à ce sujet sans heurter des pratiques anciennes trop ancrées quand progressivement nous observons des aberrations dans nos pratiques ?</i> »</p> <p>La TP est perçue comme un levier de prise de recul sur sa pratique. Elle est donc désirable et acceptée. Mais elle est aussi responsable d'un écart qui se creuse au sein de la communauté enseignante. La possibilité de réduire cet écart est questionnée comme une part de responsabilité du collectif de travail mais apparaît difficile</p>

		<p>(sans toutefois apparaître comme impossible). Posture d'acteur double : acteur de la TP dans l'évolution de sa pratique et dans l'ouverture du collectif (double responsabilité).</p> <p>Temps verbal : présent</p> <p>Implication du locuteur comme faisant partie d'un collectif (« notre façon », « nos démarches », « nous observons », « nos pratiques »), pas de référence à l'institution</p>
<p>La TP apporte une motivation extrinsèque (valorisation auprès des étudiants) et intrinsèque (plaisir) aux individus. La TP est ici aussi perçue, par le locuteur qui se situe au sein d'un collectif de travail, comme un élément qui vient creuser un fossé entre ceux qui s'investiraient et les autres. Toutefois, la responsabilité de rapprocher ces deux mondes n'est pas imputée à l'institution mais au collectif lui-même. La problématique d'ouverture du collectif se voit ainsi appropriée par l'individu.</p> <p>Acceptation du changement – Phase 6 – Préoccupations centrées sur la collaboration (Bareil, 2009) – Soutien actif (Orth, 2002)</p>		

Tableau 43 - Analyse des commentaires libres de l'enquête en termes de comportements face au changement

Annexe 24 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête

Envie et mise en œuvre perçue des changements pédagogiques¹⁵

		Envie de changement	Mise en œuvre des changements	Alignement Envie – Mise en œuvre
Genre	Femmes	Envie de changement plus fréquente	Disent introduire plus fréquemment des changements	Alignement entre l'envie et l'impression de changement plus fort lorsque l'envie est très fréquente
	Hommes	Envie de changement moins fréquente	Disent introduire moins fréquemment des changements	
Types de contrat	Contractuels	Envie de changement plus fréquente	Disent introduire plus fréquemment des changements	Alignement quand envie très fréquente
	Titulaires	Envie de changement moins fréquente	Disent introduire moins fréquemment des changements	Alignement entre envie et mise en œuvre de changement légèrement plus important chez les titulaires lorsque l'envie est plutôt fréquente
Statuts	MCF			Plus nombreux à estimer qu'il y a un alignement lorsque l'envie est plutôt fréquente
	Professeurs	Envie de changement moins fréquente	Disent introduire moins fréquemment des changements	
	PRAG	Envie de changement plus fréquente	Disent introduire plus fréquemment des changements	Alignement entre leur envie et la mise en œuvre de changement moins important lorsque l'envie est très fréquente Estiment tous qu'il y a cet alignement quand ils ont une envie plutôt fréquente de changement
	Statuts autres			Écart le plus important entre une envie fréquente de changement et une impression de changement moindre

¹⁵ Pour l'ensemble des tableaux de l'annexe 24, la comparaison statistique est effectuée à l'intérieur de chaque variable (par exemple, nous comparons les hommes par rapport aux femmes, les statuts entre eux, etc.).

Âge	36-45 ans		Disent introduire plus fréquemment des changements	
	46-55 ans			Alignement entre l'envie et la mise en œuvre de changement plus important lorsque l'envie est très fréquente
	Plus 56 ans	Envie de changement plus fréquente	Disent introduire le plus fréquemment des changements	Alignement moindre entre l'envie et la mise en œuvre de changement
Ancienneté	16-20 ans	Plus nombreux à avoir une envie de changement très fréquente	Moins nombreux à avoir une impression de changement très fréquente	Écart important lorsque l'envie est très fréquente et sa mise en œuvre Mais plus nombreux à ressentir un alignement lorsque l'envie est plutôt fréquente
	Plus de 20 ans			Alignement le plus faible lorsque l'envie est plutôt fréquente
Unités de rattachement	IUT	Envie de changement moins fréquente		Alignement plus important lorsque l'envie est plutôt fréquente
	UDG	Envie de changement plus fréquente		Alignement entre l'envie et la mise en œuvre de changement moins important lorsque l'envie est très fréquente
	USH	Envie de changement plus fréquente	Disent introduire plus fréquemment des changements	Alignement plus important
	UST	Envie de changement moins fréquente		Alignement plus important lorsque l'envie est plutôt fréquente
Responsabilités	Resp. managériales	Envie de changement « très fréquente » plus forte		Alignement moindre entre l'envie et la mise en œuvre de changement
	Resp. pédagogiques	Envie de changement plus fréquente	Moins nombreux à avoir une impression de changement peu fréquente	Alignement moins important que pour les répondants « sans responsabilité » lorsque l'envie est très fréquente
	Sans resp.	Moins nombreux à avoir une envie très fréquente de changement		Alignement plus important lorsque l'envie est très fréquente

Participation AMI	Avec participation	Envie de changement légèrement plus fréquente		Alignement légèrement moins important lorsque l'envie est très fréquente ou plutôt fréquente
	Avec participation ponctuelle			Alignement moins important
Expériences dans d'autres établissements d'ES	Autre université française	Envie de changement légèrement moins fréquente		
	Établissement d'ES étranger	Envie de changement légèrement moins fréquente		
	Sans expérience dans un autre établissement d'ES			Alignement bien moins important lorsque l'envie est plutôt fréquente
Expériences professionnelles	Enseignement secondaire	Envie de changement plus fréquente	Disent introduire plus fréquemment des changements	Alignement plus important lorsque l'envie est très fréquente
	Ingénieur de recherche	Envie de changement moins fréquente	Disent introduire moins fréquemment des changements	Alignement plus important (car fréquence de l'envie moins importante)
	Sans autre expérience professionnelle			Alignement moins important lorsque l'envie est très fréquente ou plutôt fréquente

Tableau 44 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour l'envie et la mise en œuvre des changements pédagogiques

Quotité de temps souhaitée des activités d'enseignement, de recherche et administratives

		Quotité d'enseignement	Quotité de recherche	Quotité d'administratif
Statuts	MCF		73% des MCF souhaiteraient augmenter leur quotité de recherche	Plus nombreux à estimer consacrer trop de temps aux activités administratives
	Professeurs	Souhaiteraient majoritairement conserver leur quotité d'enseignement	Plus satisfaits de leur quotité de recherche	
	PRAG	Souhaiteraient majoritairement conserver leur quotité d'enseignement		
	Statuts autres	Souhaiteraient majoritairement réduire leur quotité d'enseignement	Presque un tiers des statuts autres souhaiterait faire davantage de recherche	
Ancienneté	0-5 ans	Souhaiteraient majoritairement réduire leur quotité d'enseignement		
	6-10 ans	Souhaiteraient majoritairement conserver leur quotité d'enseignement		
	11-15 ans	Souhaiteraient majoritairement conserver leur quotité d'enseignement	Estimeraient davantage que la quotité de recherche leur convient	
	16-20 ans	Souhaiteraient majoritairement réduire leur quotité d'enseignement	Estimeraient davantage que la quotité de recherche leur convient	
	Plus de 20 ans	Souhaiteraient majoritairement conserver leur quotité d'enseignement		
Unités de rattachement	IUT	Davantage de répondants estiment que cette quotité est trop importante (alors qu'ils sont moins nombreux à avoir des responsabilités et qu'ils ont davantage de PRAG)	Moins concernés mais ces répondants estimerait davantage que leur quotité de recherche leur convient	
	UDG	Plus grande proportion de répondants qui souhaiteraient conserver la même quotité d'enseignement	Environ la moitié des répondants estime que sa quotité de recherche n'est pas assez conséquente, contre un tiers qui estime qu'elle leur convient	

	USH	Écart important avec les autres unités puisqu'environ un tiers souhaiterait augmenter sa quotité d'enseignement	Environ la moitié des répondants estime que sa quotité de recherche n'est pas assez conséquente, contre un tiers qui estime qu'elle leur convient	
	UST	Plus grande proportion de répondants qui souhaiteraient conserver la même quotité d'enseignement	Estimeraient davantage que leur quotité de recherche n'est pas assez importante	
Responsabilités	Resp. managériales	Estimeraient davantage que la quotité d'enseignement est trop importante	Plus nombreux à souhaiter augmenter leur quotité de recherche	
	Resp. pédagogiques	Souhaiteraient majoritairement conserver la même quotité d'enseignement		
	Sans resp.	Souhaiteraient majoritairement conserver la même quotité d'enseignement		

Tableau 45 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour les quotités souhaitées des activités d'enseignement, de recherche et administratives

Qualités de l'enseignant, de l'étudiant et du cours

		Qualités de l'enseignant	Qualités de l'étudiant	Qualités du cours
Statuts	MCF	Vision davantage centrée sur les qualités humaines de l'enseignant et moins sur son expertise scientifique disciplinaire	Moins centrés sur le développement d'une posture réflexive tant pour l'enseignement que pour l'apprentissage Ils attendraient moins que les PRAG et les statuts autres, une posture active des étudiants en cours	Vision de l'enseignement plutôt transmissive
	Professeurs	Davantage centrés sur l'enseignement, vision plus transmissive	Peu d'importance accordée à la réflexivité, à la participation active des étudiants en cours et à leur sens de l'organisation	Vision centrée sur l'enseignement et les contenus

		Certaines proximités à l'étudiant	Plus sur une posture d'ouverture au monde	Plus nombreux à avoir retenu l'intérêt suscité Importance accordée au développement d'une rigueur intellectuelle chez les étudiants et au développement d'un esprit critique
	PRAG	Plus d'importance accordée au développement professionnel de l'enseignant Qualités de pragmatisme, de dynamisme et d'empathie Nombreux (plus que les MCF et les statuts autres) à retenir la qualité de transmission de sa passion	Moins d'importance accordée aux qualités d'ouverture au monde (esprit critique, curiosité intellectuelle) et aux capacités intellectuelles Plus d'importance accordée que les autres statuts à la réflexivité de l'étudiant sur ses apprentissages Attentes fortes sur des qualités plus transversales et pragmatiques (organisation, participation, adaptabilité, effort) qu'intellectuelles	Vision moins centrée sur les contenus Vision plus centrée sur le développement d'une posture active et réflexive de l'étudiant Plus nombreux à retenir la qualité du développement de la motivation étudiante
	Statuts autres	Davantage centrés sur les étudiants Ils privilégient plutôt celle de créativité et celle de réflexivité sur sa pratique d'enseignement	Peu d'importance accordée aux qualités de développement de soi ou aux qualités intellectuelles Davantage centrés sur une posture active, plus que sur l'effort Attendent aussi une posture réflexive de l'étudiant	Peu centrés sur les contenus Plus nombreux à retenir le développement de capacités collaboratives - vision plus centrée sur une posture active des étudiants en cours Vision de l'enseignement serait davantage en prise avec les évolutions sociétales

Unités de rattachement	IUT	<p>Plus nombreux à avoir choisi la qualité de la motivation à enseigner et la collaboration</p> <p>Plus grande importance accordée à l'adaptabilité à la diversité des profils étudiants en dualité avec l'importance des qualités davantage centrées sur l'enseignement</p>	<p>Importance particulière qu'ils accordent à la motivation à apprendre</p> <p>Vision moins centrée sur le développement intellectuel</p> <p>Vision de l'apprentissage semble fortement associée à l'effort et la rigueur (plus scientifique)</p>	<p>Plus d'importance (écart significatif) accordée au développement de la motivation étudiante dans le cours et au développement d'un esprit critique en dualité avec une vision centrée davantage sur les contenus</p>
	UDG	<p>Importance accordée à des qualités humaines de l'enseignant mais pas centrées sur l'étudiant</p> <p>Vision transmissive</p> <p>Moins d'importance que les autres unités à la motivation à enseigner</p>	<p>Accorderaient davantage d'importance aux capacités intellectuelles et moins sur une posture réflexive et active de l'étudiant</p> <p>Plus sur l'autonomie et la collaboration de l'étudiant</p>	<p>Aucun d'eux n'a retenu le développement de la motivation étudiante</p> <p>Plus nombreux à retenir la variété des méthodes d'enseignement et alignement pédagogique donc concentration sur l'apprentissage / dualité avec concentration sur les contenus</p> <p>Importance accordée au développement de l'esprit critique</p>
	USH	<p>Importance accordée aux qualités humaines de l'enseignant - vision davantage centrée sur la relation à l'étudiant</p> <p>Plus nombreux à avoir choisi celle d'excellence en recherche</p>	<p>Développement d'une posture d'ouverture au monde</p>	<p>Vision moins centrée sur les contenus</p> <p>Plus nombreux à retenir pour les qualités du cours, l'adaptabilité aux besoins de la société</p> <p>Importance du développement de capacités collaboratives (corrélation avec la plus forte proportion de statuts autres puisque trois répondants sur six sont des statuts autres) et à l'autonomie dans les apprentissages (écart significatif)</p>

	UST	Vision centrée davantage sur la relation à l'étudiant et centration sur l'apprentissage en dualité avec une centration sur l'enseignement	Vision de l'enseignement centrée sur la transmission et le développement intellectuel Moins d'importance accordée aux qualités relatives au développement de soi Importance particulière qu'ils accordent à la motivation à apprendre	Plus d'importance accordée à l'adaptabilité à la diversité des profils étudiants, réflexivité de l'étudiant donc vision davantage centrée sur l'apprentissage en dualité avec une vision centrée sur l'enseignement Moindre importance accordée à l'adaptabilité aux besoins du monde socio-économique
Participation AMI	Avec participation	Moins d'importance accordée aux qualités « scientifiques » de l'enseignant et moins centrés sur les contenus mais plus sur la curiosité intellectuelle et réflexivité sur sa pratique d'enseignement	Vision d'un individu qui a envie d'apprendre et qui fournit des efforts, confiance en soi Moins nombreux à avoir retenu les qualités d'adaptabilité au contexte d'apprentissage, d'autonomie et de participation active en cours	Moindre importance accordée à la participation active des étudiants en cours mais plus nombreux à retenir l'adaptabilité à la diversité des profils étudiants ou encore la cohérence dans les objectifs, les méthodes, et les évaluations Importance particulière accordée au développement d'un esprit critique
	Sans participation	Moins d'importance accordée à la bienveillance (écart significatif) et à l'écoute des étudiants (vision moins centrée sur la relation à l'étudiant ?)		Davantage centrés sur l'enseignement (contenus) en dualité avec la centration sur l'étudiant (plus nombreux à avoir retenu le développement de la motivation étudiante)

Tableau 46 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour les qualités d'un enseignant, d'un étudiant et d'un cours universitaires

Rapport à l'expérimentation pédagogique

		Caractère chronophage / faisabilité	Source de satisfaction / stimulation	Source de stress / angoisse
Genre	Femmes	Percevraient moins les changements pédagogiques comme chronophages Moins nombreuses à percevoir ces changements comme des possibles, malgré une perception de leur caractère stimulant et la faible perception de leur caractère chronophage	Percevraient davantage les changements pédagogiques comme source de stimulation (alors qu'il y a peu de différence entre les genres sur le caractère satisfaisant de ces changements)	
	Hommes	Considèreraient relativement plus les changements pédagogiques comme chronophages Estiment aussi légèrement plus que ces changements sont faisables		Considèreraient relativement plus les changements pédagogiques comme source de stress
Statuts	MCF	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme chronophages		
	Professeurs	Considèreraient moins les changements pédagogiques comme chronophages	Perçoivent moins les changements pédagogiques comme source de satisfaction et comme source de stimulation	Considèreraient moins les changements pédagogiques comme source d'angoisse
	PRAG	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme chronophages mais aussi comme faisables		Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme source d'angoisse
	Statuts autres	Considèreraient moins les changements pédagogiques comme chronophages et davantage comme faisables	Percevraient davantage les changements pédagogiques comme source de satisfaction et surtout comme source de stimulation	

Âge	Moins de 36 ans	Percevraient moins les changements comme chronophages et davantage comme faisables	Percevraient le plus les changements pédagogiques comme source de satisfaction et percevraient bien plus les changements pédagogiques comme source de stimulation	
	36-45 ans	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme chronophages	Percevraient moins les changements comme source de satisfaction et source de stimulation	Considèreraient moins les changements pédagogiques comme source d'angoisse et comme source de stress
	46-55 ans	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme chronophages		Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme source d'angoisse et source de stress
	Plus 56 ans	Percevraient moins les changements comme chronophages mais aussi moins comme faisables	Percevraient moins les changements comme source de satisfaction et source de stimulation	Considèreraient relativement moins les changements comme source de stress
Unités de rattachement	IUT	Considèreraient davantage les changements comme chronophages mais aussi comme faisables		Considèreraient légèrement moins les changements pédagogiques comme source d'angoisse et surtout moins comme source de stress (écart avec les autres unités)
	UDG	Percevraient moins les changements comme chronophages mais aussi moins comme faisables		Considèreraient légèrement davantage les changements pédagogiques comme source d'angoisse
	USH	Percevraient moins les changements comme chronophages mais aussi moins comme faisables		Considèreraient légèrement davantage les changements pédagogiques comme source d'angoisse

	UST	Percevraient davantage les changements comme chronophages mais aussi davantage comme faisables	Percevraient le moins les changements pédagogiques comme source de satisfaction et comme source de stimulation	Considèreraient légèrement moins les changements pédagogiques comme source d'angoisse
Responsabilités	Resp. managériales	Percevraient moins les changements comme chronophages et davantage comme faisables	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme source de stimulation	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme source d'angoisse
Participation AMI	Avec participation	Percevraient davantage les changements comme chronophages mais aussi davantage comme faisables	Considèreraient davantage les changements pédagogiques comme source de satisfaction et de stimulation	Considèreraient moins les changements pédagogiques comme source de stress
	Avec participation ponctuelle			Percevraient davantage les changements comme angoissants et considèreraient légèrement plus les changements pédagogiques comme source de stress
	Sans participation	Considèreraient davantage les changements comme chronophages	Percevraient moins les changements pédagogiques comme source de stimulation	

Tableau 47 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour le rapport à l'expérimentation pédagogique

Perception de l'environnement professionnel

		Centré sur l'écoute et la collaboration	Sans risque pour l'expérimentation pédagogique et valorisant l'implication pédagogique	Stimulant / Centré sur la compétition
Genre	Femmes	Considèreraient davantage que l'environnement est centré sur l'entraide et la collaboration	Estimeraient moins que l'environnement est sans risque pour l'expérimentation pédagogique (EP) Estimeraient davantage que l'implication pédagogique est valorisée	Considèreraient moins l'environnement comme stimulant
Statuts	MCF			Considèreraient moins l'environnement comme stimulant Estimeraient davantage que l'environnement est centré sur la compétition
	PRAG	Considèreraient davantage l'environnement comme centré sur l'entraide et la collaboration	Considèreraient davantage l'environnement comme sans risque pour l'EP Estimeraient davantage que l'implication pédagogique est valorisée	
	Statuts autres	Considèreraient davantage l'environnement comme centré sur l'entraide et la collaboration	Considèreraient davantage l'environnement comme sans risque pour l'EP Estimeraient davantage que l'implication pédagogique est valorisée	Considèreraient davantage que l'environnement est centré sur la compétition
Âge	Moins de 36 ans	Considèreraient davantage l'environnement comme centré sur l'entraide et la collaboration et comme centré sur l'écoute	Estimeraient davantage que l'engagement pédagogique est valorisé	Considèreraient davantage l'environnement comme stimulant
	36-45 ans		Estimeraient davantage que l'engagement pédagogique est valorisé	

	46-55 ans	Considèreraient moins l'environnement comme centré sur l'entraide et la collaboration et considèreraient moins comme étant centré sur l'écoute	Estimeraient moins qu'il est sans risque pour l'EP	Estimeraient davantage que l'environnement est centré sur la compétition
	Plus 56 ans	Considèreraient moins l'environnement comme centré sur l'entraide et la collaboration	Considèreraient moins que l'implication pédagogique est valorisée	
Ancienneté	0-5 ans	Considèreraient davantage l'environnement comme centré sur l'entraide et la collaboration et estimeraient davantage l'environnement comme centré sur l'écoute	Considèreraient davantage l'environnement comme valorisant l'engagement pédagogique	
	6-10 ans	Estimeraient davantage l'environnement comme centré sur l'écoute	Considèreraient moins l'environnement comme sans risque pour l'EP Considèreraient moins que l'implication pédagogique est valorisée	
	11-15 ans		Estimeraient davantage que l'environnement est sans risque pour l'EP Considèreraient davantage l'environnement comme valorisant l'engagement pédagogique	
	16-20 ans		Considèreraient moins l'environnement comme sans risque pour l'EP Considèreraient moins que l'implication pédagogique est valorisée	Estimeraient moins que leur environnement est stimulant
	Plus de 20 ans		Considèreraient moins que l'implication pédagogique est valorisée	

Unités de rattachement	IUT	Considèreraient davantage l'environnement comme étant centré sur l'entraide et la collaboration et comme étant centré sur l'écoute	Estimeraient davantage que l'implication pédagogique est valorisée	
	UDG	Considèreraient moins l'environnement comme étant centré sur l'entraide et la collaboration et aucun répondant de l'UDG n'a évalué l'environnement comme centré sur l'écoute	Estimeraient moins que leur environnement est sans risque pour l'EP Considèreraient également moins que l'implication pédagogique est valorisée	Considèreraient davantage l'environnement comme stimulant
Responsabilités	Resp. managériales	Considèreraient davantage que leur environnement est centré sur l'entraide et la collaboration, et (dans une moindre mesure) centré sur l'écoute	Estimeraient moins que l'environnement est sans risque pour l'EP	Aucun de ces répondants n'a évalué l'environnement comme centré sur la compétition à plus de 5/10
	Sans resp.		Estimeraient davantage que l'environnement est sans risque pour l'EP Considèreraient davantage l'environnement comme valorisant l'engagement pédagogique	
Participation AMI	Avec participation	Considèreraient davantage l'environnement comme étant centré sur l'entraide et la collaboration et comme étant centré sur l'écoute	Estimeraient moins que l'environnement est sans risque pour l'EP Aucun répondant n'a évalué l'environnement comme valorisant l'engagement pédagogique à plus de 5/10	
	Avec participation ponctuelle		Considèreraient davantage que l'engagement pédagogique est valorisé	Considèreraient moins l'environnement comme stimulant

Tableau 48 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour la perception de l'environnement professionnel

Perception des enjeux de la TP

		Enjeux centrés sur les étudiants	Enjeux centrés sur les enseignants	Enjeux centrés sur l'institution
Statuts	Professeurs	<p>Percevraient le moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante</p> <p>Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme : un moyen d'améliorer la réussite aux examens ; un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants ; un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages ; un moyen de développer des compétences chez les étudiants ; un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants</p>	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner et comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	<p>Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université et comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche</p> <p>Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de réduire la liberté académique et comme un moyen de faire des économies</p>
	PRAG	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants et comme un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	
	Statuts autres	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante ; un moyen d'améliorer la réussite aux examens ; un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants ; un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages ; un moyen de développer des compétences chez les étudiants	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner et comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies

		Percevraient bien davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants		
Âge	Moins de 36 ans	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer la réussite aux examens et comme un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire Plus l'âge des répondants est élevé, moins ils percevraient l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université et comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies
	36-45 ans		Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université
	Plus 56 ans			Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies
Ancienneté	0-5 ans	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer la réussite aux examens ; un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants ; un moyen de développer des compétences chez les étudiants ; un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner et comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université ; un moyen de rapprocher la formation et la recherche

				Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies
	6-10 ans			Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université
	11-15 ans	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante ; un moyen d'améliorer la réussite aux examens ; un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages ; un moyen de développer des compétences chez les étudiants ; un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner et comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	
	16-20 ans	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université
	Plus de 20 ans		Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche
Unités de rattachement	IUT	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants		Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université

				Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche
	UDG	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer la réussite aux examens Percevraient bien davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître sa motivation à enseigner et comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître le rayonnement de l'université et comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche
	USH	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants		Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche et comme un moyen de réduire la liberté académique
	UST			Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de rapprocher la formation et la recherche
Responsabilités	Resp. managériales	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'accroître la motivation étudiante	Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de développer ses propres capacités en enseignement universitaire	
	Resp. pédagogiques	Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants		

Participation AMI	Avec participation	<p>Percevraient davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'améliorer l'insertion professionnelle des étudiants ; un moyen de développer des compétences chez les étudiants ; un moyen de s'adapter à la diversité des profils étudiants</p> <p>Percevraient légèrement davantage l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen d'ancrer plus profondément les apprentissages</p>		Percevraient moins l'évolution des pratiques d'enseignement comme un moyen de faire des économies
-------------------	--------------------	---	--	---

Tableau 49 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour la perception des enjeux de TP

Conditions d'implication dans un travail pédagogique collectif

		Conditions centrées sur les enseignants	Conditions centrées sur les étudiants	Conditions d'ordre organisationnel
Genre	Femmes		Percevraient davantage la plus-value sur la motivation étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la décharge d'heures et la valorisation comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
	Hommes	<p>Percevraient un peu plus la liberté dans les méthodes d'enseignement comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient moins le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	Percevraient davantage la plus-value sur l'insertion professionnelle comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	<p>Percevraient davantage la prise en compte dans l'évolution de carrière et le caractère non-imposé de la démarche comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient moins l'accompagnement par des CP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>

Statuts	MCF	<p>Percevraient davantage la plus-value sur la motivation enseignante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient moins le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient moins la plus-value sur la réussite étudiante et sur la motivation étudiante comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient davantage le caractère non imposé de la démarche et l'accompagnement par des CP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>
	Professeurs	<p>Percevraient davantage la liberté dans les méthodes d'enseignement ; la liberté dans les contenus de cours ; la plus-value sur la motivation enseignante ; le non-changement dans le rapport aux étudiants et leur DP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient davantage la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient moins la plus-value sur l'insertion professionnelle comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient moins la décharge d'heures ; la valorisation ; la prise en compte dans l'évolution de carrière ; la compensation financière et l'accompagnement par des CP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>
	PRAG	<p>Percevraient moins la liberté dans les méthodes d'enseignement comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient davantage le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient davantage la plus-value sur la réussite étudiante et sur l'insertion professionnelle comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient davantage la décharge d'heures ; la prise en compte dans l'évolution de carrière et l'accompagnement par des CP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient bien plus la compensation financière comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>

				Percevraient moins le caractère non imposé de la démarche comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
	Statuts autres	Percevraient moins le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la plus-value sur l'insertion professionnelle comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la décharge d'heures et la prise en compte dans l'évolution de carrière comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif Percevraient moins l'accompagnement par des CP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
Ancienneté	0-5 ans	Percevraient moins la liberté dans les méthodes d'enseignement comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif Percevraient davantage le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Aucun des répondants ne considère la décharge d'heures comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif Percevraient davantage la prise en compte dans l'évolution de carrière et l'accompagnement par des CP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
	6-10 ans	Percevraient moins la plus-value sur la motivation enseignante et le DP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient moins la plus-value sur la motivation étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient plus la compensation financière comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif

		Percevraient davantage le gain de temps a posteriori comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif		
	11-15 ans	Percevraient moins le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif		Percevraient davantage la valorisation comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif Percevraient moins le caractère non imposé de la démarche comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
	16-20 ans	Percevraient davantage la liberté dans les contenus de cours et le gain de temps a posteriori comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la plus-value sur la motivation étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	
	Plus de 20 ans	Percevraient moins la plus-value sur la motivation enseignante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif		Percevraient davantage la prise en compte dans l'évolution de carrière comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
Unités de rattachement	IUT		Percevraient moins la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	
	UDG	Percevraient davantage la liberté dans les méthodes d'enseignement et la plus-value sur la motivation enseignante comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	

	USH	<p>Percevraient davantage la liberté dans les contenus de cours ; le gain de temps a posteriori et le DP comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient moins la plus-value sur la motivation enseignante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient moins la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient davantage la plus-value sur la motivation étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient davantage la décharge d'heures ; la valorisation ; la prise en compte dans l'évolution de carrière et la compensation financière comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Aucun des répondants de l'USH n'a choisi l'accompagnement par des CP comme une condition indispensable</p>
	UST	<p>Percevraient moins la liberté dans les contenus de cours comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient davantage le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient davantage la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	
Participation AMI	Avec participation	<p>Percevraient moins la liberté dans les méthodes d'enseignement ; la liberté dans les contenus de cours et la plus-value sur la motivation enseignante comme des conditions indispensables pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient davantage le DP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient bien plus la plus-value sur la motivation étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>	<p>Percevraient moins le caractère non-imposé de la démarche comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p> <p>Percevraient davantage l'accompagnement par des CP comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif</p>

	Sans participation		Percevraient moins la plus-value sur la réussite étudiante comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif	Percevraient davantage la décharge d'heures comme une condition indispensable pour s'impliquer dans un travail pédagogique collectif
--	--------------------	--	---	--

Tableau 50 - Synthèse des divergences selon les variables de profil des répondants à l'enquête pour les conditions d'implication dans un travail pédagogique collectif

Annexe 25 - Analyse du questionnaire de type UTAUT soumis aux équipes AMI

Nous présentons ici les graphiques issus de l'analyse des résultats à un questionnaire élaboré à partir du modèle UTAUT (Unified theory of acceptance and use of technology) que nous avons soumis aux équipes AMI en début de projet.

Performance attendue

Équipe A :

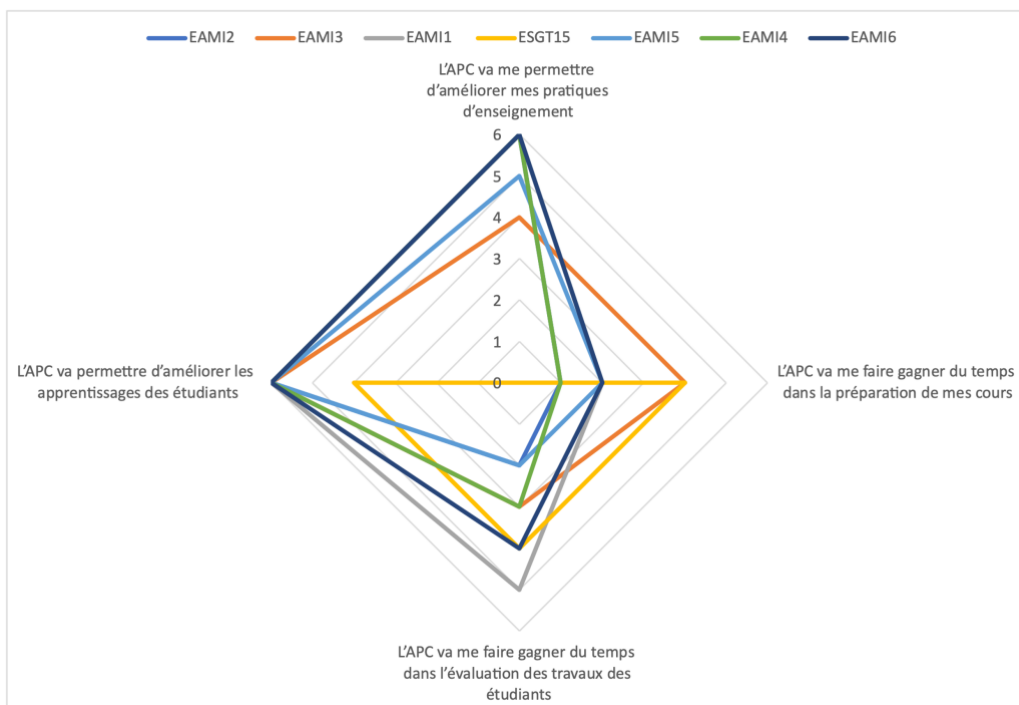


Figure 18 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de performance attendue

Équipe B :

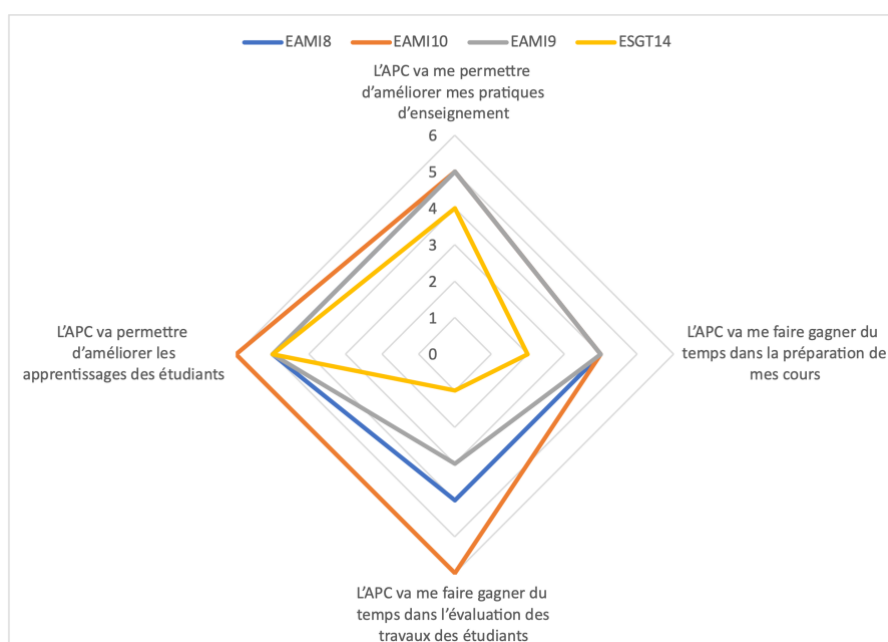


Figure 19 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de performance attendue

Effort

Équipe A :

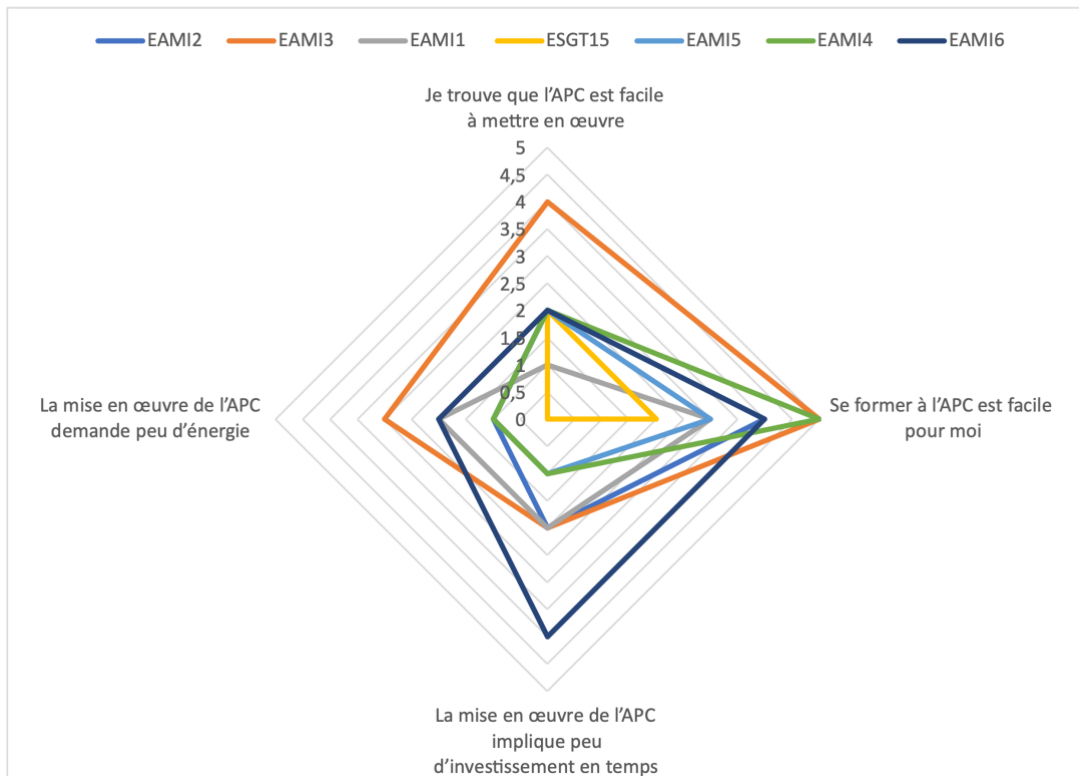


Figure 20 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'effort

Équipe B :

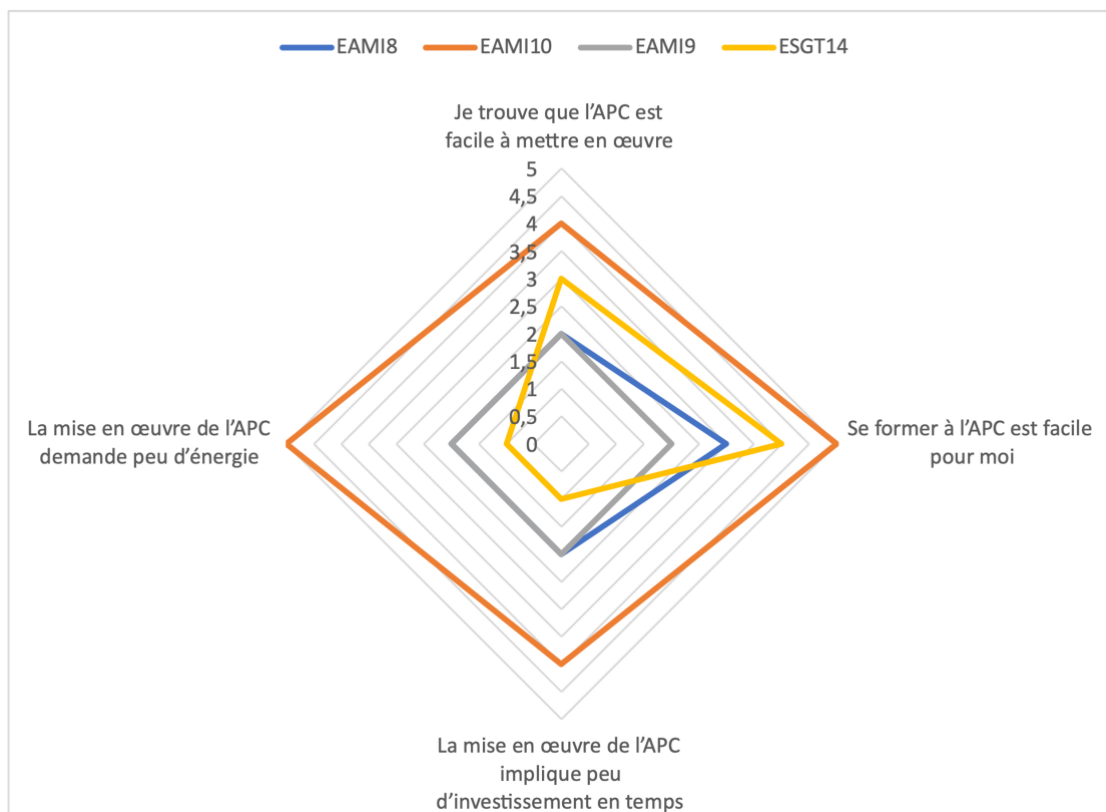


Figure 21 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'effort

Influence sociale

Équipe A :

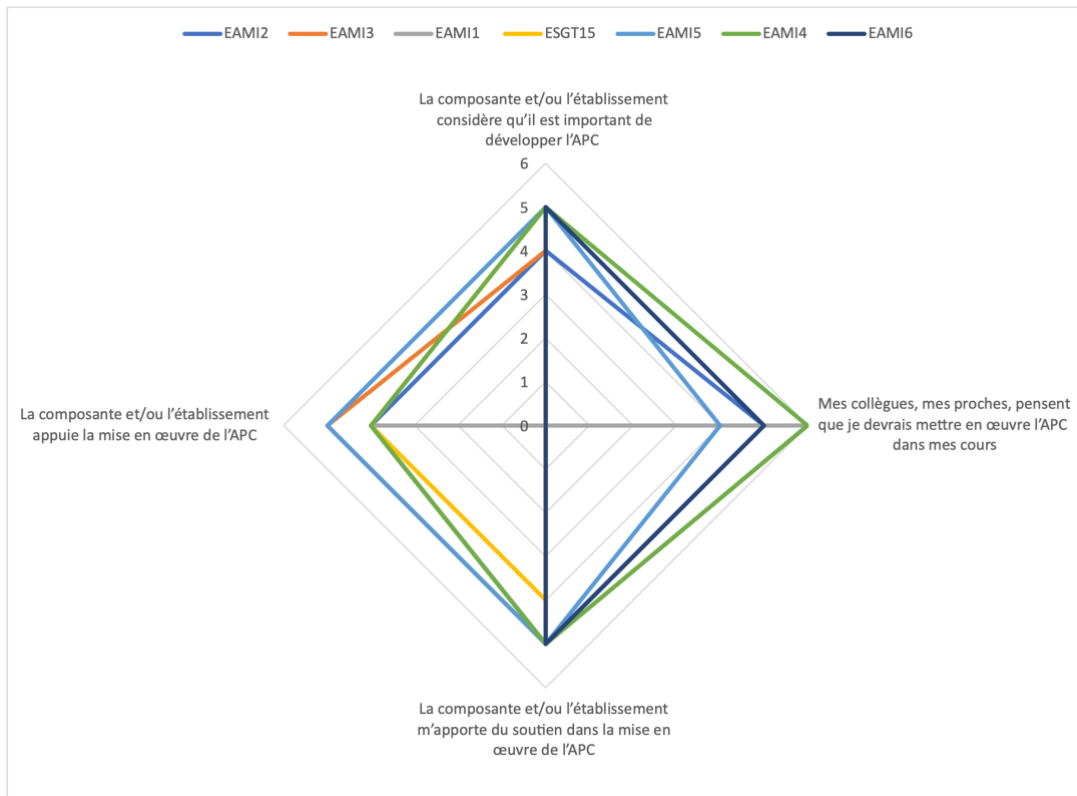


Figure 22 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'influence sociale

Équipe B :

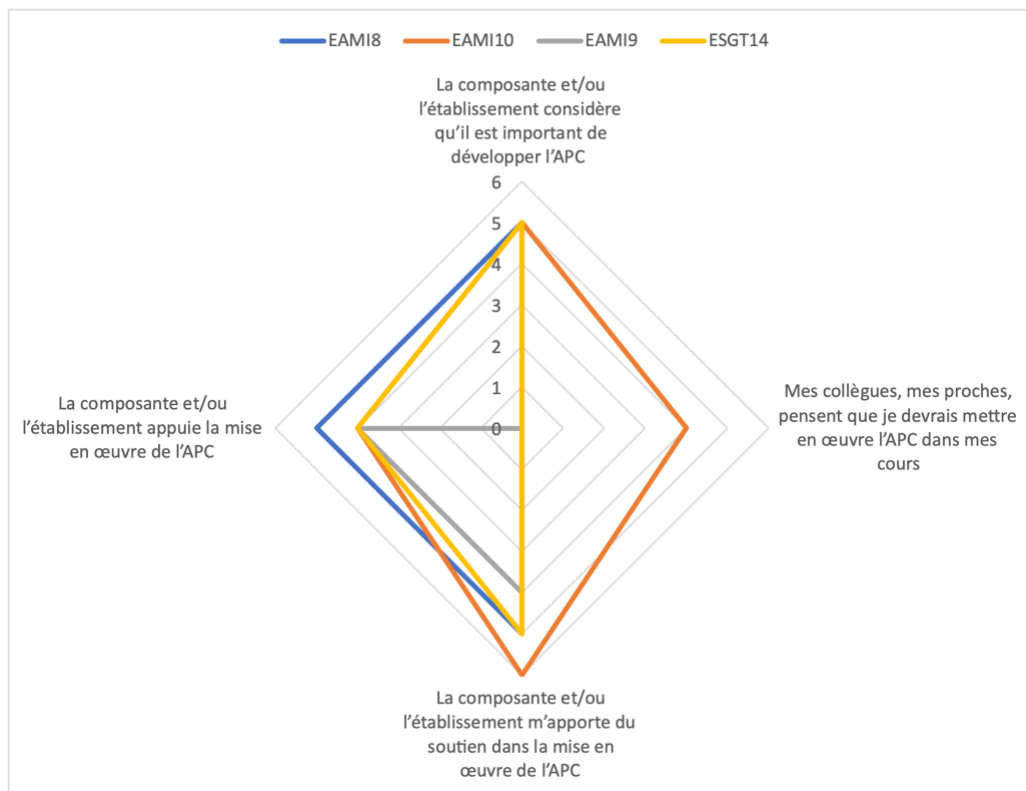


Figure 23 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'influence sociale

Intention de se comporter

Équipe A :

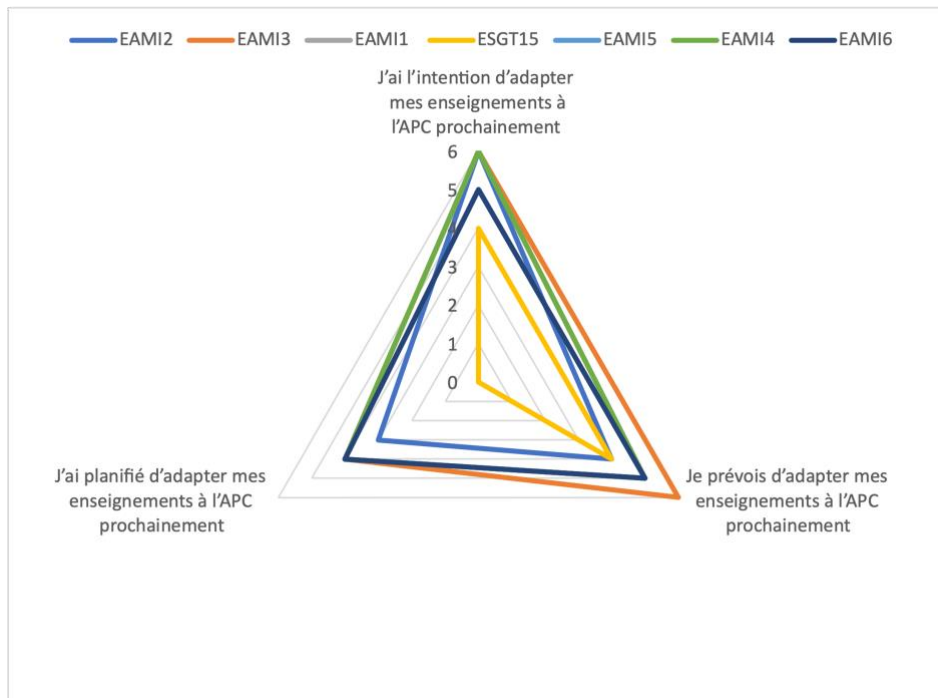


Figure 24 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'intention de se comporter

Équipe B :

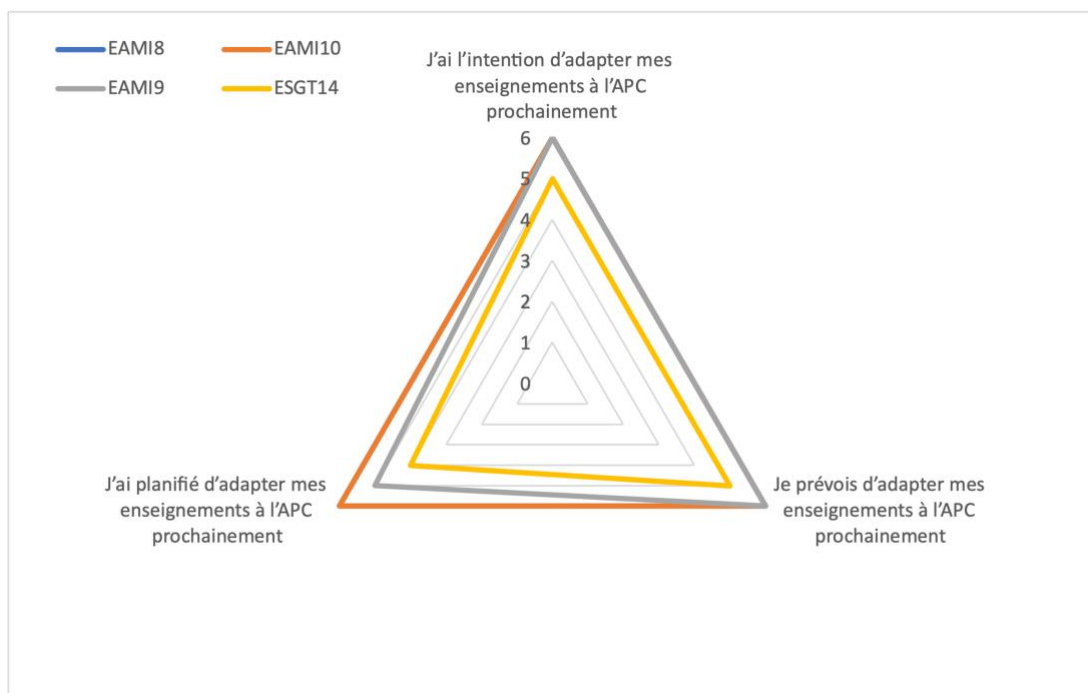


Figure 25 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'intention de se comporter

Conditions facilitatrices

Équipe A :

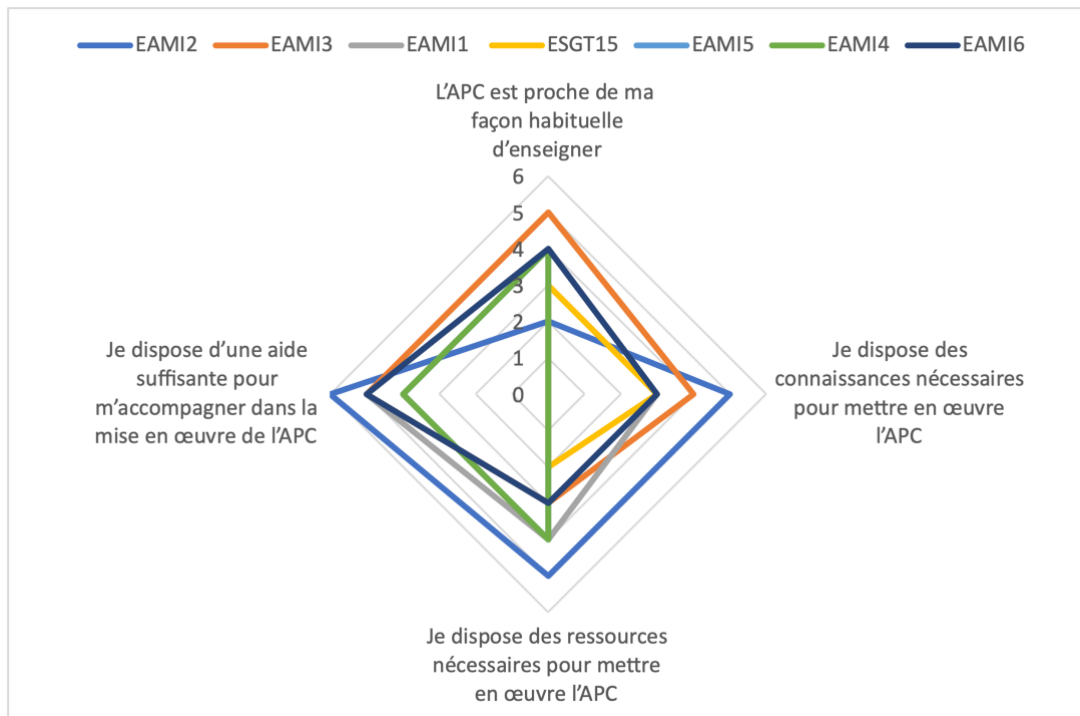


Figure 26 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de conditions facilitatrices

Équipe B :

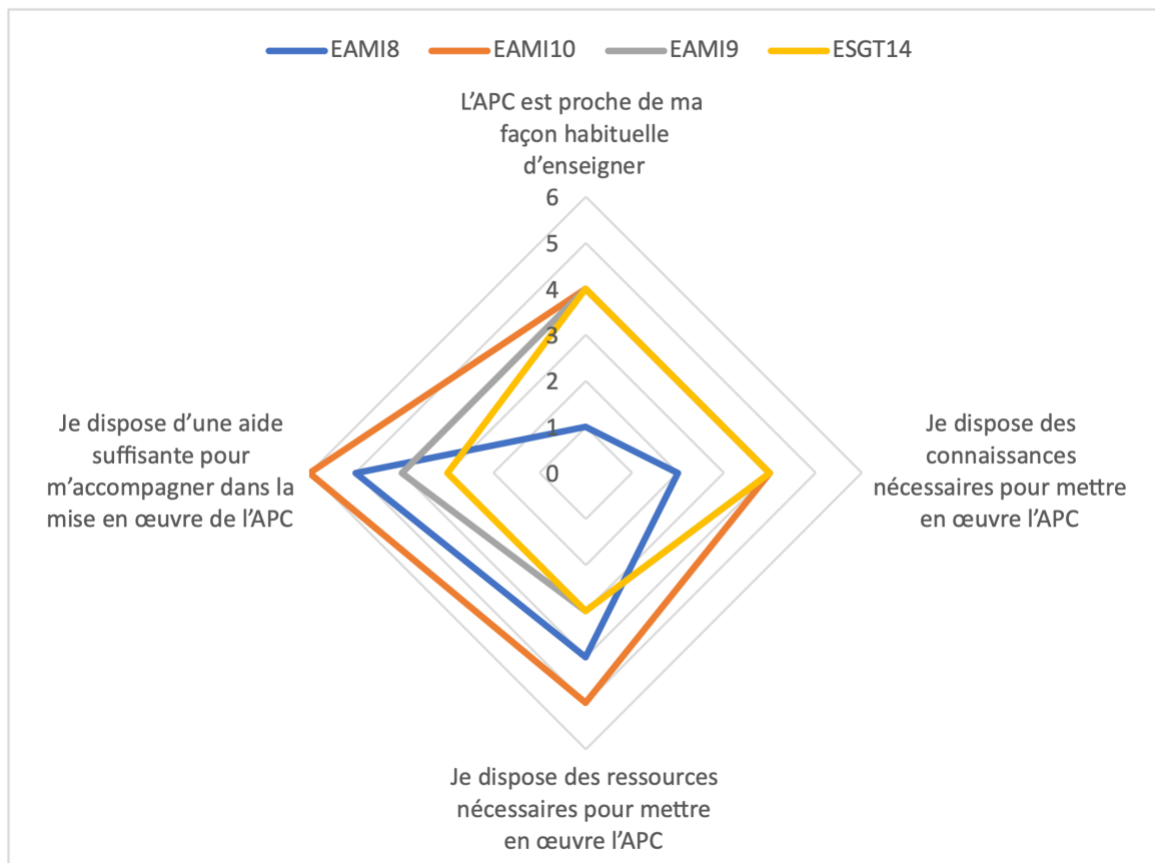


Figure 27 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de conditions facilitatrices

Sentiment d'auto-efficacité

Équipe A :

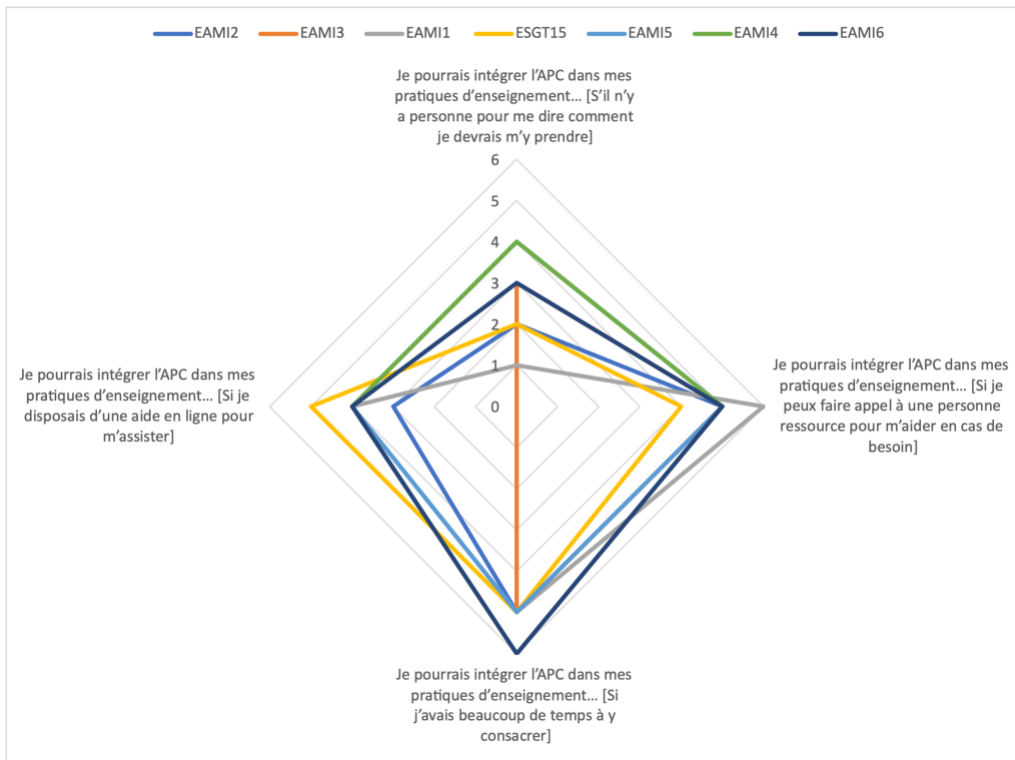


Figure 28 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de sentiment d'auto-efficacité

Équipe B :

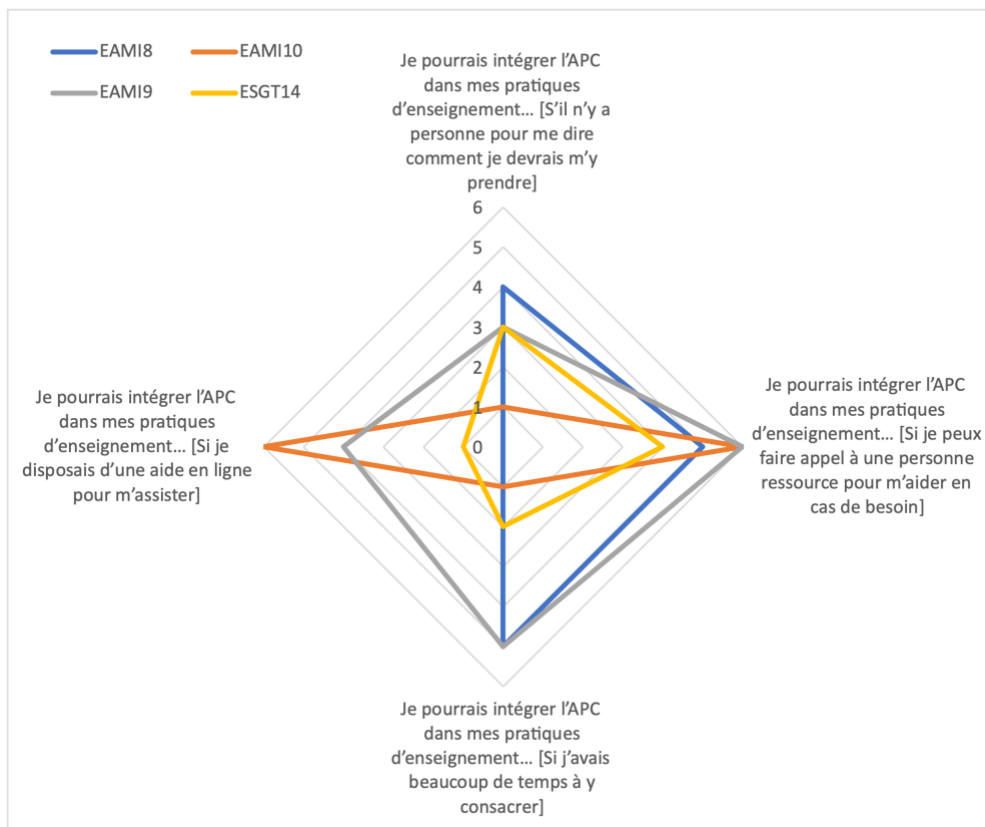


Figure 29 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de sentiment d'auto-efficacité

Attitude envers l'APC

Équipe A :

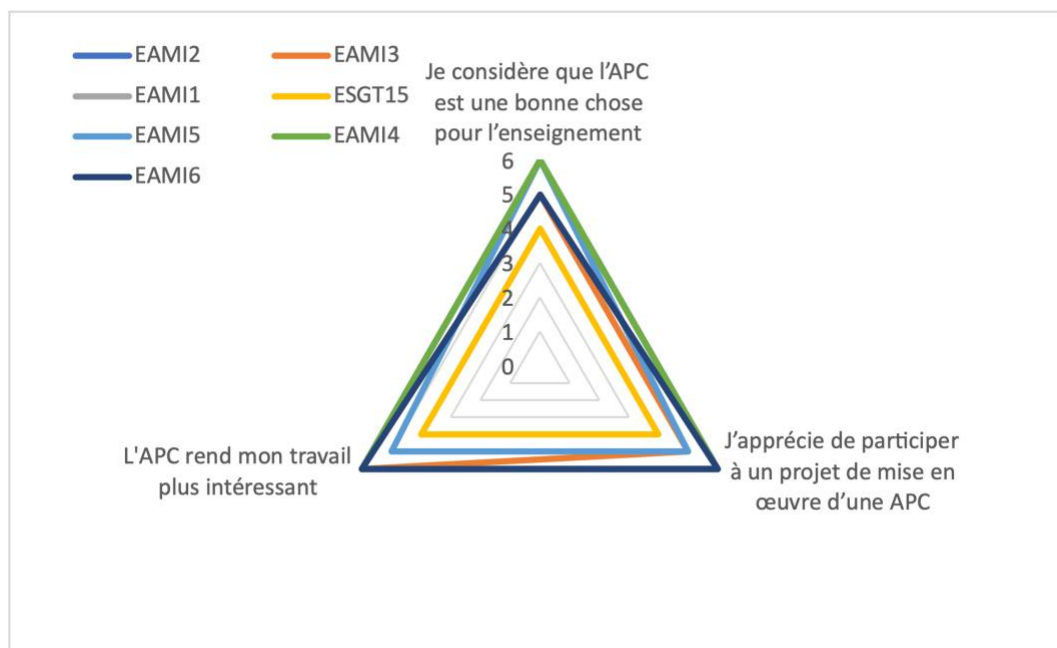


Figure 30 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes d'attitude

Équipe B :

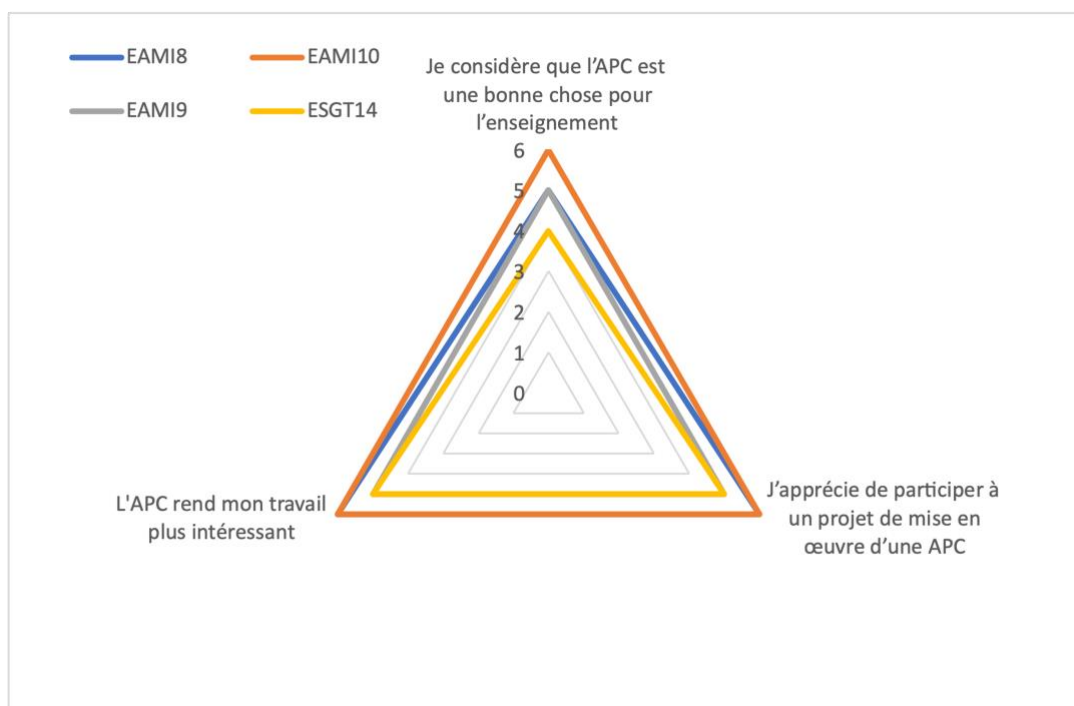


Figure 31 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes d'attitude

Stress relatif à l'APC

Équipe A :

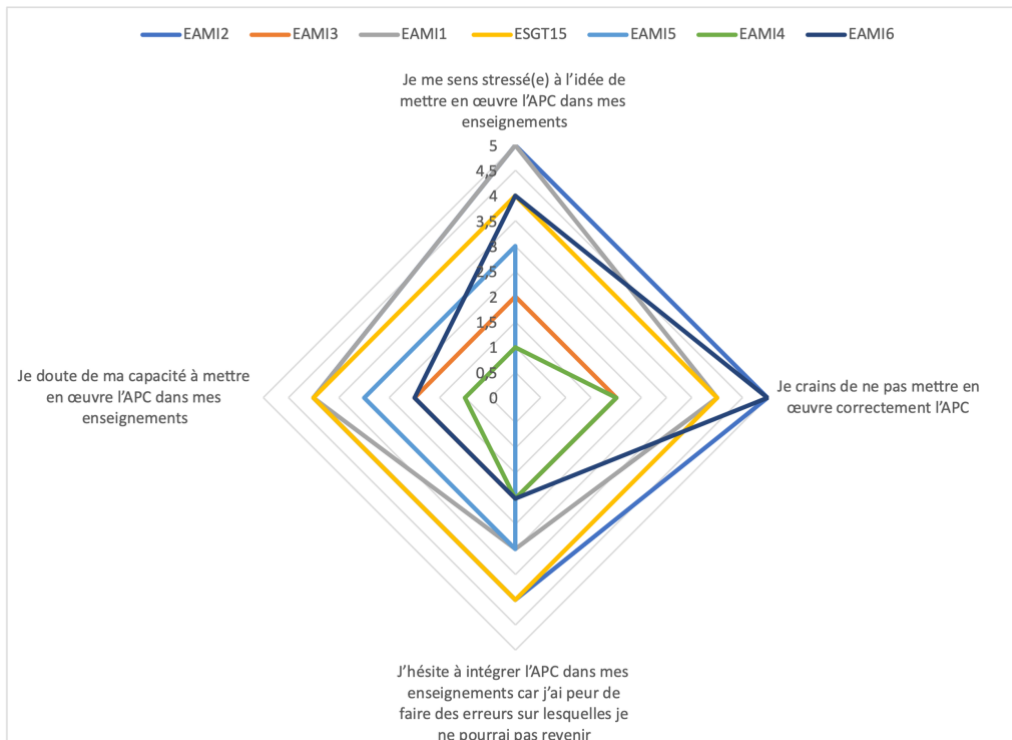


Figure 32 - Perception de l'APC par l'équipe AMI A en termes de stress

Équipe B :

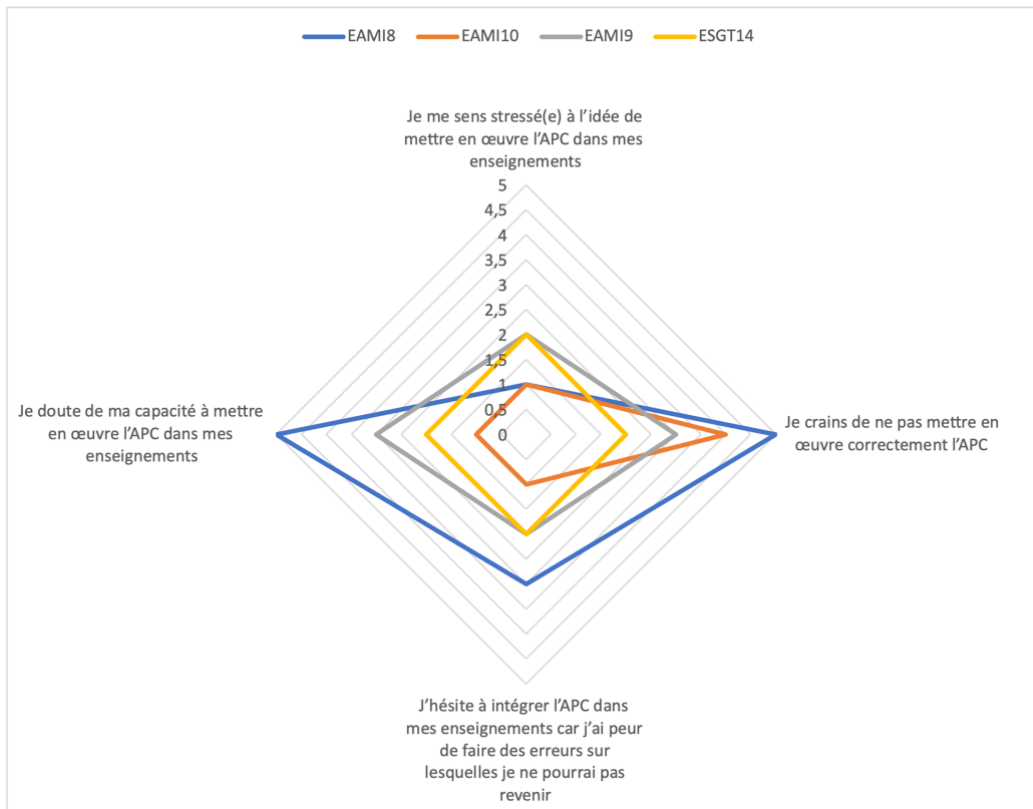


Figure 33 - Perception de l'APC par l'équipe AMI B en termes de stress

Annexe 26 - Grille d'analyse diagnostique du caractère capacitant d'une institution d'ES¹⁶

Dimensions	Critères	Principes sous-jacents ¹⁷
ORIENTER		
Intéressement	L'intéressement pour le projet est-il favorisé auprès de tous les acteurs ? Ex. Est-il rendu attrayant, les plus-values sont-elles visibles (par ex. en appui sur des REX et sur des résultats de la recherche dans le domaine) ?	Juste et responsable
Projection	Le projet de transformation est-il intégré à une stratégie pédagogique globale de l'établissement ? Cette stratégie est-elle visible à l'ensemble des acteurs internes et externes ?	Juste et responsable
	La projection dans la situation en devenir est-elle facilitée pour tous les acteurs ? Les possibles sont-ils donnés à voir aux acteurs ?	Juste et responsable
Co-construction	L'ensemble des acteurs est-il intégré dans la définition de l'objet commun (élaboration du cadre commun) ? Des acteurs externes (ex. acteurs du monde socio-économique) sont-ils associés à cette définition ? Des ressources sont-elles mises à disposition des acteurs pour les aider à définir cet objet commun ?	Participative
	Les besoins et préoccupations des différents acteurs sont-ils identifiés et pris en compte dans la construction du projet ? Ex. enquêtes, focus groups, etc.	Pluraliste
	Des espaces de débats et de confrontation de points de vue sont-ils organisés pour co-construire le projet aux différents niveaux de l'institution ? Les différences de point de vue sur le projet sont-elles visibles à l'ensemble des acteurs (ex. CR des débats) ?	Participative et pluraliste
ENGAGER		
Implication	L'implication dans le projet de transformation pédagogique est-elle encouragée par l'institution à tous les niveaux ? Est-elle soutenue, reconnue et légitimée ? Ex. décharge de temps, valorisation autre, etc.	Juste et responsable

¹⁶ Cette grille a été réalisée dans le cadre d'un atelier que nous avons conçu et animé pour les journées d'études de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire France 2020. Cette grille est le fruit des échanges et des réflexions partagés entre les participants à l'atelier.

¹⁷ Principes de l'organisation capacitante issus de Véro et Zimmermann (2018). Ces principes ont été explicités dans le cadre de référence.

Sécurisation	L'engagement des acteurs est-il sécurisé ? Les risques ou pertes sont-ils acceptables pour tous les acteurs ? Ex. s'assurer que l'implication dans le projet ne va pas représenter une surcharge de travail ; que l'engagement au sein d'un collectif ne va pas impliquer un abandon de ses buts individuels, etc.	Juste et responsable
Appropriation	La compréhension de l'objet commun défini collectivement est-elle facilitée pour tous les acteurs ? Ex. le lien avec le contexte global du projet et ses fondements sont-ils explicités et accessibles à tous ? Un accompagnement, une sensibilisation au sujet sont-ils mis en œuvre pour l'ensemble des catégories d'acteurs ?	Développante
	Le cadre du projet est-il suffisamment souple pour permettre son appropriation en fonction des différents contextes des acteurs ?	Juste
	L'appropriation du projet est-elle encouragée à tous les niveaux de l'institution ?	Juste
	Un égal accès à l'appropriation du projet est-il assuré à tous les niveaux de l'institution ? Différents rythmes d'appropriation du projet et/ou différents niveaux d'engagement sont-ils possibles et visibles par les différentes catégories d'acteurs ? L'appropriation du projet est-elle appréhendée dans une démarche progressive (démarche des « petits pas » vs rupture) ?	Juste et responsable
	Des opportunités sont-elles données à l'ensemble des acteurs pour faciliter l'appropriation du changement dans leur pratique ?	Développante
	La mise en pratique du projet est-elle facilitée à tous les niveaux de l'institution ? Des moyens humains (CP, tuteurs, etc. pour accompagner ; renfort RH en cas de surcharge de travail, etc.), logistiques, financiers (notamment pour soutenir les expérimentations) et techniques sont-ils mis à disposition pour permettre la mise en œuvre effective du projet ?	Développante
	La visibilité des ressources disponibles aux acteurs pour mettre en pratique le projet est-elle suffisante ? L'exploitation effective de ces ressources est-elle analysée et des plans d'actions sont-ils élaborés pour développer cette exploitation des ressources ?	Développante
	La promotion et la visibilité du projet et de son avancement sont-elles assurées auprès de tous les acteurs ?	Juste et responsable
Collaboration	La collaboration inter-acteurs dans le projet est-elle encouragée et soutenue ? Ex. des groupes de travail sont-ils mis en place ? Une organisation temporelle est-elle mise en place pour faciliter cette collaboration ?	Développante
	Une mutualisation des pratiques est-elle encouragée ?	Développante

INSTITUTIONNALISER		
Développement continu	Le développement professionnel et personnel continu est-il encouragé à tous les niveaux de l'institution (micro, méso, macro) ? Ex. des dispositifs d'analyses de pratiques et/ou d'expérimentations sont-ils proposés ? Les apprentissages informels des acteurs sont-ils pris en compte dans le changement attendu ? Des démarches d'amélioration continue sont-elles encouragées ?	Développante
	Un essaimage des pratiques est-il organisé à tous les niveaux de l'institution ?	Développante
Alignement institutionnel	Une médiation entre le politique, le stratégique et l'opérationnel est-elle organisée au sein de l'institution ?	Responsable
Management	Une coordination des acteurs (ex. inter-services, à l'intérieur de l'équipe pédagogique (y compris avec les scolarités), entre équipes pédagogiques) est-elle organisée ?	Responsable
	Des instances de régulation et de décision du projet de transformation sont-elles instituées et accessibles à toutes les catégories d'acteurs ?	Juste et responsable

Tableau 51 - Grille d'analyse diagnostique du caractère capacitant d'une institution d'ES

Annexe 27 - Synthèse des repères pour l'accompagnement à la transformation pédagogique dans l'ES¹⁸

Favoriser une projection dans le changement	Des buts visibles	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construction et formalisation d'une vision de la transformation pédagogique (TP) à long terme qui transcende les projets pour créer une cohérence d'ensemble : Quels sont les attendus en termes d'adaptabilité aux nouveaux profils d'étudiants et aux nouvelles attentes sociétales ? - Co-construction de la vision qui contribue à se donner une définition partagée de la TP pour avoir des repères d'action : Qu'est-ce qui distingue la TP dans cet établissement ? - Élaboration d'une stratégie (ou d'un schéma directeur) fondée sur la plus-value de la TP (du point de vue de chaque type d'acteur), qui découle de la vision à long terme : Dans quelle mesure peut-elle contribuer à accroître une satisfaction professionnelle/étudiante ? - Portage de la stratégie par la gouvernance dans son ensemble : Importance de donner à voir une vision partagée présidence / directions des unités - Déclinaison de la stratégie en objectifs et indicateurs afin de se donner une perspective claire et précise des attendus (repères partagés pour l'action), tout en laissant la place à l'inattendu pour une appropriation par les acteurs - Communication interne centrée sur cette stratégie et moins sur les projets pour aider les acteurs à se projeter sur une vision unificatrice - Choix des réponses aux appels à projets en fonction de cette vision à long terme pour éviter les effets « d'éparpillement » 	<p>« Espaces d'intéressement » à créer pour favoriser l'appropriation (Akrich, Callon, Latour, 1988)</p> <p>« Utilité perçue » au fondement de l'acceptabilité (Venkatesh, Davis, 2000)</p> <p>Importance des « leaders » facultaires (Jiang, 2020)</p>
	Des buts acceptables	<ul style="list-style-type: none"> - Co-construction d'un projet de TP fondé sur des valeurs acceptables pour les individus pour favoriser une intercompréhension au sein de l'institution et faciliter l'acceptation des enjeux de TP : Concertation de l'ensemble des acteurs (ex. enquête) autour de ce qui constitue une « formation de qualité ». Quel compromis vise-t-on entre une réussite éducative et/ou académique ? Une qualité pédagogique et/ou une rationalité économique ? - Communication interne centrée sur ces valeurs pour favoriser un engagement des acteurs à une entreprise partagée - Invitation des individus à participer à l'élaboration de la stratégie de TP (ex. séminaires) pour qu'ils puissent se sentir acteurs de cette entreprise partagée 	<p>Valeurs au cœur de l'acceptabilité sociale (Gendron, 2014)</p> <p>Partage de valeurs morales comme terreau d'une confiance organisationnelle (Ely, 2015)</p>

¹⁸ Ces repères sont à appréhender dans une démarche écosystémique du changement impliquant une collaboration de l'ensemble des acteurs de l'institution (gouvernance, enseignants, services, étudiants, etc.).

		<ul style="list-style-type: none"> - Développement de la connaissance des nouveaux publics étudiants, en appui sur des données tangibles (ex. centralisation des données recueillies dans l'établissement) pour favoriser une vision de ce public dans sa diversité plutôt que dans une vision dichotomique et pouvoir ainsi penser l'adaptabilité non plus comme une baisse du niveau de la formation mais dans une personnalisation pédagogique - Ouverture d'un champ des possibles en appui sur les travaux menés dans la pédagogie universitaire, afin que les contraintes soient perçues non plus comme empêchant le changement mais comme participant à une opportunité de changement : Qu'est-ce qui caractérise ces nouveaux étudiants ? Quelles sont les perspectives d'adaptabilité qui peuvent être envisagées ? 	
	<p>Des buts accessibles</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Image de la TP à véhiculer comme étant un processus évolutif auquel contribue une diversité d'adaptations plutôt que comme une « révolution »¹⁹ - Réalisation d'un état des lieux des pratiques d'enseignement-apprentissage existantes pour cibler les attendus et permettre aux individus de se positionner par rapport à ces attendus : Quel type d'accompagnement est attendu ? Un accompagnement de l'étudiant/des apprentissages ?²⁰ - Analyse de la perception de l'écart entre le niveau des pratiques actuelles et les pratiques attendues, auprès des individus, pour apporter des pistes quant à l'accompagnement des acteurs au regard de cette perception des possibles (ex. recherche participative) - Définition d'objectifs réalistes (déclinaison de la stratégie) qui vont permettre de développer un sentiment de confiance en soi et en ses capacités, et en une prise de conscience de ses potentiels pour appréhender le changement de façon positive - Développement d'un sentiment chez les individus d'être autorisés et même soutenus dans la reconfiguration des règles et des normes de l'institution (ex. assouplissement des règles pour les expérimentateurs) - Développement d'une congruence organisationnelle entre la vision stratégique, les ressources et les moyens mis à disposition pour permettre la projection dans le changement : Analyse diagnostique de cette congruence dans le choix des réponses aux appels à projets 	<p>Sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2019)</p> <p>Susciter un désir de changer plutôt que convaincre de changer (Kourilsky, 2014)</p> <p>Influence de l'environnement professionnel sur le développement d'un pouvoir d'agir (Morin et al., 2019)</p> <p>Triangle organisationnel pour une analyse diagnostique (Peeters, 2009)</p>

¹⁹ Pour les pratiques enseignantes, l'élaboration d'une définition partagée de la TP pourrait prendre appui sur un référentiel de l'enseignement universitaire afin de se donner des repères communs

²⁰ Ces processus d'analyse pourraient en outre être exploités pour donner plus de visibilité sur l'avancement institutionnel quant aux buts visés

<p>Favoriser l'acceptation du changement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incitation et soutien au développement de communautés de pratiques et de collectifs de travail, propices à une distanciation et une réflexivité : Organisation de rencontres intra et inter-départements dédiées au développement professionnel ; dégagement de temps pour faciliter le développement de ces collectifs de travail (ex. apport d'une assistance technico-administrative dans les scolarités) ; réflexion sur les rythmes de travail pour favoriser le développement d'espaces spatio-temporels propices à des réflexions collectives et instaurer des rythmes plus propices à une appropriation collective de la TP - Incitation et soutien au développement de collectifs de travail autour d'un objet partagé (ex. approche par compétences, hybridation, personnalisation des parcours, etc.) pour une mise en sens collective de la TP : Soutien à un travail de mise en sens de l'objet partagé pour une appropriation collective de la TP (qui suppose de s'éloigner de cadres normatifs) - Développement de collectifs de travail sécurisés et sécurisants propices à une transformation des pratiques : Appui au développement d'équipes projets accompagnées par des tiers - Développement d'un sentiment de responsabilité collective qui pourrait être plus sécurisant pour les acteurs et qui faciliterait ainsi l'acceptation du changement : Formalisation du rôle de chacun des acteurs pour faciliter l'acceptation de chacun à prendre sa part de responsabilité - Sécurisation d'une co-responsabilité qui suppose une inscription de la TP dans une démarche expérimentale : Développer une « culture du doute »²¹ dans l'institution (en appui sur la crise sanitaire ?)²² - Développement d'un « leadership de la co-responsabilité »²³ pour favoriser un engagement collectif 	<p>Modèles du changement (Lewin, 1951 ; E. Rogers, 1983 ; Scharmer, 2007)</p> <p>Insécurisation du processus de transition (Giddens, 1987 ; Simon, 2000 ; Bareil, 2004)</p> <p>Continuum de l'acceptabilité à l'acceptation (Bobillier-Chaumon et Dubois, 2009)</p> <p>Communautés de pratiques (Wenger, 2010)</p> <p>Collectifs de travail propices à une réélaboration des règles (Caroly, Clot, 2004)</p> <p>Processus d'intersubjectivation autour d'un objet d'investissement (Giust-Desprairies, 2009)</p> <p>Changement de cadre de référence (Boucher et Desgagné, 2001) nécessaire à une transformation des pratiques</p> <p>Création d'inter-mondes pour une sécurisation du changement (Paquelin et al., 2006)</p> <p>Triangle organisationnel pour une analyse diagnostique (Peeters, 2009)</p>
<p>Anticiper une institutionnalisation du changement</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incitation et soutien au développement de liens sociaux aux différents niveaux de l'organisation et entre les niveaux, à travers le développement d'une organisation apprenante : Développement d'un climat de confiance organisationnelle par des modes de management fondés sur l'écoute en profondeur ; développement des opportunités, formelles et informelles, d'apprentissage et de développement continu 	<p>Institutionnalisation du changement indispensable à une transformation durable (Alter, 2010)</p>

²¹ <https://www.franceculture.fr/emissions/le-temps-du-debat/covid-quel-est-le-bon-usage-du-doute>

²² Pour ce qui concerne les enseignants-chercheurs, il s'agirait de favoriser le transfert d'une posture du doute, habituelle en recherche, à l'activité d'enseignement.

²³ Ce leadership de la co-responsabilité reposerait sur sept principes : « être clair sur les attentes, mobiliser sur des missions, laisser le salarié négocier son engagement, offrir de la liberté dans la réalisation, faciliter l'accès à toutes les informations, prôner l'auto-contrôle, valoriser la contribution » (Boyer, 2017)

	<ul style="list-style-type: none"> - Développement d'une organisation capacitante, propice au développement personnel et professionnel, afin de développer une dynamique écosystémique de co-responsabilité de la TP : S'assurer que les ressources sont visibles et accessibles à chaque individu et qu'il est en mesure de s'en emparer²⁴ - Analyse des tensions intra et inter-individuelles et inter-niveaux organisationnels pour pouvoir mettre en place des dispositifs de régulation adaptés : Développement de dispositifs de recherche collaborative ou d' « apprentissage expansif » pour réguler les tensions intra et inter - Communication interne ancrée dans la réalité du terrain pour limiter l'effet d'un éventuel décalage entre la réalité vécue et celle qui est donnée à voir, dans une perspective de régulation des tensions - Développement d'une congruence organisationnelle entre les intentions (le vouloir), les moyens (le pouvoir), les pratiques (le faire), la culture (l'être), et le contexte pour une régulation des tensions - Valorisation et légitimation des collectifs de travail engagés dans la TP : Maintenir un cap sur la durée (ex. notes de cadrage et choix des projets qui viennent soutenir le travail initié) - Passage d'une centration sur les résultats à une centration sur les processus : Inscription de la TP dans un temps long pour développer une plus grande congruence entre les rythmes individuel, collectif et organisationnel, par exemple, à travers l'inscription de l'institution dans une démarche d'amélioration continue ; mise en place de dispositifs de soutien (ex. dégagement de temps) pour encourager le développement professionnel continu afin de permettre aux individus de pouvoir se sentir acteurs du changement²⁵ 	<p>Légitimation apportée par des investissements de forme (Thévenot, 1986)</p> <p>Accompagnement à inscrire dans une « maïeutique managériale de la confiance » (Ely, 2015)</p> <p>Dynamique organisationnelle autopoïétique (Paquelin, 2009)</p> <p>Processus de traduction de l'innovation (Akrich, Callon, Latour, 1991)</p> <p>Organisation apprenante (Senge, 1990 ; Argyris, Schön, 1974)</p> <p>Environnement et organisation capacitants (Fernagu-Oudet, 2012 ; Véro et Zimmermann, 2018)</p> <p>Tensions constitutives des organisations à travers les jeux de pouvoir des acteurs (Crozier, Friedberg, 1977)</p> <p>Tensions et contradictions inhérentes aux dynamiques de transformation (Engeström, 2006 ; Engeström et Sannino, 2013)</p> <p>Management indispensable des tensions (Guedri, Hussler, Loubaresse, 2014)</p> <p>Accompagnement à reconsidérer sous l'angle de la transition (Jullien, 2007)</p>
--	--	---

Tableau 52 - Synthèse des repères pour l'accompagnement de la transformation pédagogique dans l'ES

²⁴ La crise sanitaire a pu susciter des écarts importants entre les acteurs qui étaient en mesure de faire face au changement et les autres. Il conviendrait donc de porter une attention particulière à ces écarts éventuels pour que chacun puisse s'appropriier la TP, à partir de là où il se situe.

²⁵ Légitimation des enseignants-chercheurs qui suppose de rééquilibrer, au niveau institutionnel, l'importance des activités de recherche et d'enseignement dans l'évolution de leur carrière.