



**HAL**  
open science

**“ Faire son cours ” à l’université : approche  
anthropo-didactique des pratiques des enseignant×e×s  
du supérieur en France**

Margaux Aillères

► **To cite this version:**

Margaux Aillères. “ Faire son cours ” à l’université : approche anthropo-didactique des pratiques des enseignant×e×s du supérieur en France. Education. Université de Bordeaux, 2020. Français. NNT : 2020BORD0194 . tel-03123142

**HAL Id: tel-03123142**

**<https://theses.hal.science/tel-03123142>**

Submitted on 27 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Thèse présentée pour obtenir le grade de

**DOCTEURE DE  
L'UNIVERSITÉ DE BORDEAUX**

**École Doctorale** : Sociétés, Politiques, Santé Publique  
**Spécialité** : Sciences de l'éducation et de la formation

**Par** : Margaux AILLÈRES

Née à Paris le 30 septembre 1993

**« Faire son cours » à l'université**

Approche anthropo-didactique des pratiques des enseignants du  
supérieur en France

**Sous la direction de** : Marie-Pierre CHOPIN

Présentée et soutenue publiquement le 19 novembre 2020

**Membres du jury** :

Mme la Pr Emmanuelle ANNOOT, Université de Rouen Normandie, *Présidente*

Mme la Pr Geneviève LAMEUL, Université de Rennes II, *Rapporteuse*

Mr le Pr Denis LEMAÎTRE, ENSTA Bretagne, *Rapporteur*

Mr Charles SOULIÉ, MC, Université de Paris VIII, *Examineur*

Mr Jérémy SINIGAGLIA, MC, Université de Strasbourg, *Examineur*

Mme la Pr Marie-Pierre CHOPIN, Université de Bordeaux, *Directrice de thèse*



## Remerciements

---

Je tiens en premier lieu à remercier Mesdames et Messieurs les membres du jury d'avoir accepté d'examiner ce travail.

J'adresse également un remerciement chaleureux à tou·te·s les enseignant·e·s qui ont accepté de participer à cette étude, et qui y ont ainsi contribué. Vos témoignages sont précieux, j'espère que la lecture de leur analyse sera pour vous à la hauteur de la confiance que vous m'avez accordée.

Merci aux enseignant·e·s des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Bordeaux pour les années de formation que j'ai passé à vos côtés, tout particulièrement à l'équipe du laboratoire CEDS. Votre enthousiasme et votre engagement dans la transmission d'une pensée critique ont suscité chez moi des bouleversements majeurs. J'adresse une pensée particulière à tou·te·s mes camarades et collègues, vous avez été à différents moments de mon parcours de précieuses ressources.

Merci à mes ami·e·s et proches pour votre soutien sans faille. Merci tout particulièrement à Timothée d'avoir illuminé mon quotidien dans l'achèvement de ce travail. Merci à Élodie, pour ton travail de relecture, et pour me suivre avec amour depuis si longtemps. Merci à Florence, pour ta relecture aussi, mais surtout pour ton enthousiasme et ton amour infinie de la pensée. J'espère que nos routes continueront de cheminer ensemble, aux interstices.

À ma famille, et tout particulièrement à mes parents, mes frères et mes grands-parents, merci de m'avoir toujours fait confiance et laissé poursuivre mes aspirations.

Enfin, merci à Marie-Pierre Chopin de m'avoir fait confiance et de m'avoir poussé à plusieurs reprises à franchir mes propres obstacles. Merci surtout pour ton écoute, ta patience et ta justesse, même dans les moments les plus difficiles. Tu as été pour moi une source d'inspiration et de persévérance, et ce depuis le début de mon parcours universitaire.

## Sommaire

---

<b>Remerciements .....</b>	<b>2</b>
<b>Sommaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>Partie 1 Positionnement : la transformation des formations du supérieur en France et ses effets sur les pratiques des enseignant·e·s à l'université.....</b>	<b>9</b>
Chapitre 1 - Éléments de cadrage : approche historique et critique de la forme et des enjeux de l'université française de 1960 à nos jours .....	10
1.1 1960-1990 : massification et démocratisation à l'université.....	10
1.2 1990 à nos jours : évolution de la forme universitaire dans le marché de la connaissance.....	11
1.3 Pédagogisation de l'université.....	18
Chapitre 2 - Étudier les pratiques des enseignant·e·s dans le supérieur : cadrage notionnel et théorique .....	22
2.1 Traditions de recherches sur l'enseignement : de la recherche d'efficacité à l'analyse de pratiques .....	22
2.2 Problématisation : les pratiques des enseignant·e·s à l'université un point aveugle de la littérature scientifique.....	27
Chapitre 3 - Méthodologie générale et terrain d'investigation.....	38
3.1 31 entretiens auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s aux positions variées dans l'espace universitaire .	38
3.2 Ouverture de la population d'étude : passation de 658 questionnaires auprès de l'ensemble des catégories d'enseignant·e·s universitaires.....	53
Conclusion de la partie 1.....	63
<b>Partie 2 Discours : comment les enseignant·e·s-chercheur·se·s parlent-ils de leur façon de « faire cours » à l'université ? .....</b>	<b>64</b>
Chapitre 4 - Ce que parler (de son cours) veut dire : présentation des enquêté·e·s et conditions de production du discours sur leurs pratiques .....	65
4.1 Portraits des 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s.....	65
4.2 Retour sur les conditions de la production de discours sur la pratique des enseignant·e·s du panel ....	74
4.3 Effets d'imposition et résistance à l'objectivation .....	77
Chapitre 5 - Lignes de force et démarcations dans les discours des enseignant·e·s à l'université .....	83
5.1 La formation des enseignant·e·s-chercheur·se·s : discours et stratégies .....	83
5.2 Les publics étudiants : un paradis perdu ?.....	89
5.3 Le numérique et la crainte du désintéressement.....	90
5.4 Analogie entre l'enseignant·e et l'artiste .....	94
5.5 Positionnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des réformes universitaires : trois profils.....	97

5.6	<i>Tensions entre deux logiques de formation : scolaire et universitaire.....</i>	104
5.7	<i>Licence ou master : le caractère déterminant du niveau d'étude.....</i>	110
Chapitre 6 - Structuration des discours : vers une typologie des postures pédagogiques de l'enseignant·e-chercheur·se .....		
		114
6.1	<i>Approfondissement de l'analyse des entretiens : éléments de méthode.....</i>	114
6.2	<i>Analyse lexicométrique du corpus : des discours structurés par trois thématiques .....</i>	119
6.3	<i>Les trois postures pédagogiques du panel d'enquêté·e·s .....</i>	128
Conclusion de la partie 2.....		
		136
<b>Partie 3 Pratiques : les organisations pédagogiques au prisme des configurations professionnelles dans l'université française .....</b>		
<b>138</b>		
Chapitre 7 - Les enseignant·e·s universitaires : statuts, expériences et premiers résultats sur le rapport à la pratique.....		
		139
7.1	<i>Présentation de l'échantillon.....</i>	139
7.2	<i>La population d'enseignant·e·s à l'université : variété de positions .....</i>	142
7.3	<i>Répartition du temps de travail : importance de l'équilibre entre la recherche et l'enseignement.....</i>	152
Chapitre 8 - Étude des ajustements entre pratiques pédagogiques des enseignant·e·s à l'université et positions professionnelles .....		
		162
8.1	<i>Préparer son cours.....</i>	162
8.2	<i>Exécuter son cours.....</i>	179
8.3	<i>Poursuivre son cours.....</i>	190
8.4	<i>Tensions entre pratiques et positions dans l'espace universitaire.....</i>	193
Chapitre 9 - Des effets de la transformation du modèle universitaire sur les pratiques des enseignant·e·s à la nécessité d'un examen critique de la pédagogie dans le supérieur.....		
		204
9.1	<i>Effets des transformations de l'université sur sa finalité et les pratiques des enseignant·e·s .....</i>	204
9.2	<i>Être un·e pédagogue à l'université ? .....</i>	223
Conclusion de la partie 3.....		
		240
<b>Conclusion générale.....</b>		
		<b>242</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>		
		<b>247</b>
<b>Table des matières .....</b>		
		<b>260</b>
<b>Tables des sigles et abréviations .....</b>		
		<b>266</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>		
		<b>270</b>
<b>Liste des figures .....</b>		
		<b>272</b>
<b>Annexes .....</b>		
		<b>275</b>
<b>Résumé et mots-clés .....</b>		
		<b>310</b>
<b>Summary and keywords.....</b>		
		<b>311</b>

## Introduction

---

Qu'elle soit orale, écrite, tacite ou institutionnalisée, la transmission des savoirs est à la fois organisatrice des sociétés humaines et dépendante, dans sa forme et son contenu, de leur évolution. Ce fait élémentaire permet d'adosser l'objet de la thèse à un double constat.

Le premier est que l'évolution des sociétés (en occident du moins) s'est accompagnée du développement de logiques marchandes dans un nombre étendu de secteurs, dont celui de la connaissance. Pour les universités françaises, établissements publics de l'enseignement supérieur missionnés pour produire et diffuser des savoirs, l'entrée dans un marché international de la connaissance a été officialisée par la déclaration de Bologne en juin 1999. Au même titre que d'autres « biens ou [...] services standardisés, produits dans le but d'être vendus » (Cayla, 2019, p. 65), la connaissance a acquis une valeur sur un marché. Cet avènement d'une « économie de la connaissance » (Barrier, Quéré, & Vanneuville, 2019, p. 9) a coïncidé avec une succession de réformes renforçant le lien entre les établissements universitaires et l'espace marchand (en parallèle – cela est un élément important – d'un phénomène de massification du public étudiant). Les analyses montrent que ces réformes furent largement « managériales » (Quéré, 2019, p. 272). Elles ont transformé le travail et les comportements des agent·e·s universitaires, en imposant de nouvelles normes, guidées par des logiques d'efficacité, de rentabilité, d'évaluation, de performance, loin d'être sans effet sur la production et la transmission des savoirs à l'université. Comme le pointait en effet Jérémie Sinigaglia (2018) :

« L'évaluation par la « performance » des activités d'enseignement conduit les agents à prendre des décisions et à réaliser des actions qui ne reposent pas sur une réflexion d'ordre pédagogique ou scientifique (les enjeux propres au champ) mais qui sont structurellement conduits à chercher, souvent malgré eux, un moyen de satisfaire aux impératifs gestionnaires afin de continuer à exister.» (*op. cit.*, p. 36).

Cette quête de conformité aux nouvelles prescriptions ne se contente pas de reléguer au second plan le pédagogique dans les décisions prises pour s'adapter à la nouvelle donne universitaire. Elle peut aussi plus directement amputer ce domaine du pédagogique, qu'il s'agisse du raccourcissement du temps académique de formation, voire de l'abandon d'un certains nombres de sujets d'enseignement jugés non adaptés aux enjeux du marché (ou non rentables sur le marché de la formation). Les propos tenus par cette maîtresse de conférences en sociologie au cours de l'un de nos entretiens sont ainsi loin d'être isolés :

« Je dirais qu'à la fois on a beaucoup de liberté, on peut enseigner ce qu'on veut, mais qu'en même temps je pense qu'il y a des transformations qui ont eu lieu qui ont fait que progressivement bah... il y a certains cours qui passent à la trappe. » (e. 16, maîtresse de conférences en sociologie, 51 ans, l. 252-254).

Cet élément conduit au second constat, qui se profile dès lors sous la forme d'un paradoxe. Alors que ce contexte de réformes rapidement esquissé appellerait une approche critique des effets de l'ensemble de ces mutations sur les pratiques des enseignant·e·s du supérieur, le domaine d'étude institué dans la même période, précisément désigné sous l'intitulé « pédagogie universitaire », est loin d'embrasser une telle posture. S'inscrivant plutôt dans la mouvance de « l'éducation basée sur la preuve » (Bru M. , 2019, p. 90), le domaine de la pédagogie universitaire est fortement structuré par le souci de l'établissement des « bonnes » pratiques des enseignant·e·s à l'université. Pour le dire différemment, le « comment » innover, enseigner, faire réussir, s'adapter, etc., y est bien davantage étudié que le « pourquoi » (Lemaître, 2018). Alors que la pédagogie n'était jusqu'alors pas considérée comme un sujet allant de soi pour les enseignant·e·s des universités (Albero, 2014 ; Kiffer, 2016), tout se passe comme si les discours prescriptifs à son égard, provenant à la fois des demandes institutionnelles et de la recherche scientifique, avaient mené à une « pédagogisation » (Lemaître, 2015) des pratiques des enseignant·e·s à l'université. C'est-à-dire que la pédagogie est depuis lors mobilisée comme un instrument « visant à résoudre les problèmes pratiques de l'enseignement de masse » (Albero, 2014, p. 28) tout en répondant aux injonctions de performativité et de rendement, participant ainsi grandement à une technicisation généralisée de la transmission des savoirs et plus largement du système éducatif. Sous cette perspective, la pédagogie serait en théorie isolée de toute dimension axiologique et s'organiserait comme un système technique au service de l'économie de la connaissance. Dans un travail de recherche de 2014, Brigitte Albero tenait des propos en ce sens :

« Quand [la pédagogie] s'institutionnalise, c'est dans sa seule perspective pratique, en vue de résoudre des problèmes de gestion des activités de flux d'étudiants et développer des ressources appropriées. Les solutions attendues sont principalement fonctionnelles, locales, économiques, peu perturbantes pour les structures et les habitudes. Les décisions se prennent souvent en marge des instances de pilotage et dans l'ignorance du corpus de connaissances acquises sur le sujet. Ces circonstances ne sont pas sans incidence sur l'image et le statut des filières et des acteurs impliqués dans les actions : instrumentalisation du secteur pédagogique au service des autres disciplines ; croyance en la valeur performative des termes pédagogiques, indépendamment des conditions et des moyens nécessaires à leur mise en œuvre ; désignations de spécialistes (ingénieurs pédagogiques) qui s'organisent en services plus ou moins autonomes (centres de ressources pédagogiques ; services universitaires de pédagogie ; services d'enseignement à distance). » (*op. cit.*, p.28).



L'hypothèse posée au cœur de cette thèse est que cette technicisation de la transmission de la connaissance, couplée à l'instrumentalisation de la pédagogie, sont de natures à renforcer l'entrée en clandestinité de certaines façons de faire son cours à l'université. Le détour par les propos de Gilles Deleuze, dans un entretien où il était invité à définir ce qu'est un professeur et où il revenait sur ses années d'enseignant à l'université de Vincennes (entre 1968 et 1980), seront utiles pour clarifier cette idée :

« Moi je trouve que les meilleurs étudiants sont ceux qui posent les questions la semaine d'après. J'avais un système à la fin, ce n'est pas moi qui l'avait inventé c'est eux, ils me passaient parfois un p'tit mot d'une semaine à l'autre. Ça j'aimais beaucoup. En me disant « il faut revenir sur ce point ». Mais ils avaient attendu, eux. « Il faut revenir sur ce point », alors je ne le faisais pas ça ne faisait rien, mais il y avait cette communication. Et puis le deuxième point très important dans un cours tel que je le conçois moi c'est que c'étaient des cours qui duraient deux heures et demie, personne ne peut écouter quelqu'un deux heures et demie. Donc pour moi un cours ça a toujours été quelque chose qui n'est pas destiné à être compris dans sa totalité. Un cours c'est une espèce de matière en mouvement, c'est vraiment une matière en mouvement. C'est par là que c'est musical. Et dans lequel chacun, chaque groupe, ou chaque étudiant à la limite, prend ce qu'il lui convient. » (Boutang, 2004),

La position défendue ici par Deleuze serait particulièrement contrevenante pour un·e enseignant·e universitaire aujourd'hui (« alors je ne le faisais pas, mais ça ne faisait rien »). Ses propos sont loin d'être congruent avec les attentes qui pèsent actuellement sur les universités et les pratiques des enseignant·e·s : s'adapter à la demande et faire réussir le maximum d'étudiant·e·s, pour n'en citer que deux.

C'est donc ce contexte, alliant l'évolution des missions confiées à l'université, une faible proportion d'études sur les pratiques des enseignant·e·s prenant en compte ces évolutions ainsi que la récupération et l'instrumentalisation de la pédagogie pour répondre aux besoins du marché de la connaissance, qui conduira ici à s'intéresser aux pratiques des enseignant·e·s à l'université, et par cela, à la formation intellectuelle, sociale et technique délivrée à un ensemble considérable d'individus. La thèse propose, dans ce cadre, une étude compréhensive des pratiques des enseignant·e·s à l'université. C'est-à-dire qu'il s'agit de comprendre les logiques de la pratique des enseignant·e·s à l'université, en considérant la structuration actuelle de la forme universitaire, et ses effets sur les pratiques. Pour cela, le cadre de l'anthropo-didactique, dans lequel la thèse a émergé et s'est achevée, permet de mettre à l'étude « les phénomènes et processus en jeu » (Bru M. , 2019, p. 95) dans l'activité enseignante, considérant que ses déterminants sont « pluriels et évolutifs » (*loc. cit.*) et que « les rapports aux élèves, au savoir, aux collègues, à l'institution, au métier et à son histoire, aux attentes sociales, génèrent des interrogations, des tensions parfois des contradictions, porteuses de changements » (*loc. cit.*).

L'enjeu de la thèse est double. Le premier est descriptif : il s'agit de prendre le temps de décrire ce que sont les pratiques des enseignant·e·s à l'université, en faisant l'hypothèse que ces descriptions nous permettront d'identifier des éléments de compréhension et d'explication. Le second est politique : il s'agit d'explorer les effets de l'uniformisation en cours de l'université sur les façons de faire cours des enseignant·e·s du supérieur. L'ambition de la thèse est bien de comprendre et de donner à voir les logiques de la pratique des enseignant·e·s lorsqu'elles et ils font leur cours, en considérant leur inscription dans un ensemble de mutations axiologiques et praxéologiques.

La première partie de la thèse permettra de revenir de façon plus approfondie sur le positionnement global de la thèse. Elle se structure en trois chapitres. Le premier sera consacré à une approche historique et critique de l'évolution de l'université en France. Le second présentera le cadre théorique dans lequel s'inscrit la thèse, et en détaillera les ambitions. Enfin, dans le chapitre 3, il s'agira de présenter les méthodologies mises en place pour réaliser une étude compréhensive des pratiques des enseignant·e·s à l'université.

La deuxième partie de la thèse présentera les résultats de l'analyse de 31 discours d'enseignant·e·s-chercheur·se·s d'une université pleinement entrée dans les transformations contemporaines telles que décrites ci-avant. Le chapitre 4 sera l'occasion de revenir sur les conditions de réalisation des entretiens et d'en présenter les limites. Dans le chapitre 5, il s'agira de décrire les pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s à travers la présentation de sept thématiques qui organisent leurs discours sur leurs pratiques. Le chapitre 6 permettra d'approfondir l'analyse des entretiens en donnant à voir l'ajustement des pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s à leur position dans l'espace universitaire et en identifiant trois profils pédagogiques d'enseignant·e·s-chercheur·se·s.

Pour finir, la troisième partie de la thèse présentera les résultats d'analyse d'un questionnaire diffusé auprès d'un large échantillon d'enseignant·e·s à l'université (N=658). L'enjeu était à la fois de mettre à l'épreuve les résultats issus de l'analyse des entretiens, tout en élargissant la population d'étude pour poursuivre l'ambition de décrire et comprendre ce qu'est « faire son cours » à l'université. Dans le chapitre 7 il s'agira de présenter l'hétérogénéité d'identités professionnelles et des vécus des enseignant·e·s du supérieur et d'en identifier les caractéristiques les plus différenciatrices. Le chapitre 8 permettra de décrire ce qu'est un cours à l'université selon trois moments : la préparation, la diffusion et la poursuite du cours. Il s'agira alors d'étudier les ajustements de ces pratiques aux positions des agent·e·s. Enfin, le chapitre 9 sera l'occasion de présenter les résultats issus de l'analyse des discours des enseignant·e·s vis-à-vis des transformations universitaires. Nous verrons comment ces transformations exercent des pressions inégales à l'intérieur du champ universitaire.

## **Partie 1 Positionnement : la transformation des formations du supérieur en France et ses effets sur les pratiques des enseignant·e·s à l'université**

---

Cette première partie permettra de positionner doublement l'objet de la thèse : dans son contexte socio-économique, historique, et géographique (chapitre 1), en permettant de saisir les enjeux qui lui sont attachés ; dans son cadre théorique (chapitre 2), ici l'approche anthropo-didactique, qui a structuré son évolution, et son traitement. Le chapitre 3 sera ensuite consacré à la méthodologie générale de la thèse et à la présentation des deux types d'enquêtes réalisées : par entretiens auprès de 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s ; et par questionnaire, à destination d'une population d'enseignant·e·s plus élargie (N=658).

## **Chapitre 1 - Éléments de cadrage : approche historique et critique de la forme et des enjeux de l'université française de 1960 à nos jours**

L'histoire des universités françaises est liée à celle de l'histoire sociale de la France, et plus largement à celle de l'Europe et du monde. En tant qu'institution de production et de diffusion de savoirs, son évolution accompagne l'évolution de la société, « tout simplement parce [que les savoirs] se développent en même temps qu'ils créent les institutions » (Mosconi, Beillerot, & Blanchard-Laville, 2000, p. 19). De nombreux travaux décrivent aujourd'hui l'évolution des universités à la fois sous des aspects historiques et axiologiques (Kerr, 1963 ; Charle & Verger, 2007 ; Skulason, 2009 ; Prost & Cytermann, 2010 ; Schaeffer, 2019).

Ce premier chapitre permettra de présenter les transformations majeures des universités dans les soixante dernières années. Ces transformations seront présentées en trois temps. Dans un premier temps il s'agira d'exposer les circonstances de la démocratisation universitaire. Un second temps sera ensuite consacré à la présentation des conditions de l'avènement du marché de la connaissance et de ses effets sur les universités. Enfin, il s'agira de présenter le champ de recherche de la pédagogie universitaire qui s'est construit parallèlement - et conséquemment - à ses transformations, et les limites de ces investigations.

### **1.1 1960-1990 : massification et démocratisation à l'université**

En France - métropole et département d'Outre-Mer (DOM) - en 2018, les universités sont réparties en 68 établissements rassemblant 1,6 millions d'étudiant·e·s soit 56% des personnes inscrites dans l'enseignement supérieur (MESRI, 2019, p. 13). Elles constituent le premier lieu d'inscription et donc de formation des étudiant·e·s français·e·s dans l'enseignement supérieur, sachant qu'en 2018, 80,7% d'une génération a obtenu le baccalauréat (*loc. cit.*, p. 230) et que les nouvelles et nouveaux bachelier·e·r·s représentent 80% des nouveaux entrants à l'université en 2018-2019 (*loc. cit.*, p. 163). Si les universités ont été longtemps réservées à une élite sociale, « les politiques de massification scolaire ont eu pour effet, dès les années 1960, d'augmenter considérablement les taux de fréquentation de l'enseignement supérieur par les jeunes de 18-24 ans » (Bodin & Millet, 2011, p. 233). Les politiques de massification et de démocratisation scolaire ont permis à la fois une transformation du rapport aux études universitaires, et une transformation du public étudiant. « On est ainsi passé d'une situation où le fait de ne pas avoir de diplôme était la règle à une autre où, au contraire, c'est le fait de détenir un diplôme, et de plus

en plus élevé, qui est devenu la norme » (*loc. cit.*). La fin du 20<sup>ème</sup> siècle a donc marqué la fin d'une université élitiste, telle qu'elle s'était historiquement construite depuis sa création deux siècles auparavant. La massification et l'hétérogénéisation du public étudiant à l'université ont suscité un profond bouleversement de l'identité universitaire dans le paysage de l'enseignement supérieur. Les universités ont progressivement été désignées pour remplir la fonction « d'un espace tampon, d'ajustement et de redistribution des nouveaux bacheliers » (*op. cit.*, p. 240) au sein de l'enseignement supérieur. L'ouverture des universités à un plus large public, en nombre et en origines sociales et scolaires, a aussi transformé la structuration interne des établissements universitaires. Si les universités étaient auparavant structurées autour du tout pouvoir facultaire, la loi Faure, en réponse aux mouvements étudiants de 1968, a constitué « une recomposition majeure des pouvoirs universitaires, fondée sur des principes d'autonomie, de participation et de pluridisciplinarité » (Endrizzi, 2018) et a ainsi marqué « l'affaiblissement de l'autorité mandarinale » (*op. cit.*). L'augmentation du public étudiant a aussi mené à la redéfinition des finalités des universités. Elles ont dès lors non seulement été chargées de l'accueil de ce public, mais aussi et surtout de la réussite des étudiant·e·s à l'obtention des diplômes universitaires.

## **1.2 1990 à nos jours : évolution de la forme universitaire dans le marché de la connaissance**

### *1.2.1 Émergence du marché de la connaissance*

Parallèlement à ces changements liés à l'augmentation et à l'hétérogénéisation du public étudiant, les années 90 ont marqué un tournant dans les finalités associées à la forme universitaire. Si les universités se sont construites et ont longtemps évolué dans l'ambition d'être « l'institution dont la finalité interne est la recherche, la préservation et la transmission de la connaissance en tant que telle » (Skúlason, 2009, p. 184), leur finalité ne peut alors s'y résumer. Rassemblant désormais plus de la moitié de l'ensemble des individus inscrits dans l'enseignement supérieur, organisant intégralement son système autour de la connaissance, l'université est un lieu de formation sociale au sens politique. Dans le sens où elle participe très largement à la formation des corps sociaux et à celle de la société dans son ensemble. Ce lien entre l'évolution sociale et celle de l'université a fait que, à l'instar de l'évolution de l'ensemble des politiques publiques – et de la société –, les universités sont entrées depuis les années 90 dans un marché international de la connaissance, au sens économique du terme.

Cette inscription a été rendue efficiente suite à la déclaration de Bologne en juin 1999 qui a marqué l'ajustement des missions universitaires à « une vision plus utilitariste » (Garcia, 2009, p.

170) des savoirs, de la formation et de l'apprentissage. La déclaration de Bologne de juin 1999 a initié le lancement du processus de Bologne qui amènera à la création en 2010 de l'espace européen de l'enseignement supérieur. Plusieurs événements législatifs avaient déjà entamé l'« économicisation » (*loc. cit.*) des universités en amont du processus de Bologne : la loi Savary en 1984 qui a affirmé le caractère professionnel des universités<sup>1</sup>, la présentation d'un plan de professionnalisation des formations initiales en 1991 « visant à renforcer les liens entre le monde du travail et le monde éducatif » (Jorda, 2007, p. 50), et la première apparition de la logique de compétences dans la charte des programmes en 1992 (Ministère de l'Education Nationale, 1992).

En juin 1999, les 29 pays européens signataires de la déclaration de Bologne se sont engagés dans la création d'un *marché* européen de la formation supérieure (Garcia, 2009 ; Talbot, 2019), marquant un tournant dans l'histoire des universités. Tous les aménagements législatifs qui ont été mis en place à partir de ce moment-là se basent sur le postulat que la connaissance amène à la croissance économique (Jorda, 2007). Cette volonté de renforcer les liens entre le marché économique et l'enseignement supérieur constitue un changement de paradigme, et rompt avec l'ambition initiale – le mythe ? – de l'université humboldtienne<sup>2</sup> qui revendiquait la liberté de recherche et d'étude « selon sa propre volonté [...] et non en fonction des intérêts de l'État » (*op. cit.*, p. 44). Les pays signataires de la déclaration de Bologne se sont engagés dans la poursuite d'objectifs communs qu'il est possible de résumer ainsi (Fortin & Brouillette, 2004) :

- L'accroissement de la mobilité des étudiant-e-s par : l'harmonisation des cursus et des diplômes du marché européen, la création du système de crédits européen ECTS (European Credits Transfer Scale) et la mise en œuvre de la réforme LMD (Licence, Master, Doctorat) qui, issue d'un ensemble de décrets adoptés suite à la déclaration de Bologne, a visé la restructuration des formations de l'enseignement supérieur européen en trois grades communs à l'ensemble des pays signataires (licence, master, doctorat) ;
- L'employabilité des formations par : la définition d'« acquis d'apprentissages » (Croché & Souto Lopez, 2015, p. 216), l'évaluation des formations sur des critères d'insertion professionnelle, la délivrance d'un « supplément au diplôme » référant ses compétences et plus globalement l'entrée des établissements de l'enseignement supérieur dans la « logique compétence » ;

---

<sup>1</sup> Suite à la loi Savary de 1984, les universités sont appelées « Établissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel » (Jorda, 2007).

<sup>2</sup> Cette dénomination renvoie à la réforme de Wilhelm Von Humboldt, linguiste et philosophe allemand qui fonda l'université de Berlin en 1810 (Jorda, 2007).

- La mise en concurrence des établissements et le renforcement de leur attractivité par : la mise en place de critères d'évaluation repris par des classements européens et internationaux, le plus célèbre d'entre eux étant le classement de Shanghai, qui se focalise principalement sur la recherche (Barbe, 2015) et sa rentabilité au sein des établissements, ainsi que par le renforcement d'une gouvernance vers l'autonomisation des établissements concernant l'offre de formation, la gestion des finances et des ressources humaines (Talbot L. , 2019, p. 45) qui prendra effet en France sous la loi LOLF<sup>3</sup> en 2001 puis la loi LRU<sup>4</sup> en 2007.

Plus récemment, le lancement d'appel à projets « Initiative d'excellence » (IDEX)<sup>5</sup> en 2010 ou encore la loi « Orientation et Réussite des Étudiants » (ORE) promulguée le 8 mars 2018, qui généralise la sélection des publics étudiants à l'entrée des universités, poursuivent les mêmes objectifs de mise en concurrence des établissements (Aust, Mazoyer, & Musselin, 2018 ; Garrau, 2018).

Moins d'un an après la déclaration de Bologne, lors du traité de Lisbonne en mars 2000, l'Union européenne s'est fixé l'ambition de « devenir, en 2010, la société de la connaissance la plus compétitive au monde, dotée d'une croissance durable et d'une solide cohésion sociale » (Soulas, J. & al., 2005, p. 1).

### 1.2.2 « Nouveau »<sup>6</sup> paradigme pour l'université, quelles conséquences ?

De nombreuses appellations sont utilisées dans la littérature pour désigner ce changement de paradigme amenant un renforcement du lien entre le monde marchand et le monde universitaire, en adéquation avec l'évolution globale de la société. À titre d'exemple : « crise de l'ethos académique » (Faure, Soulié, & Millet, 2006) , « capitalisme académique » (Slaughter & Rhoades, 2009), « université entrepreneuriale » (Schaeffer, 2019), « mondialisation universitaire » (Strassel, 2018), « marchandisation de l'enseignement » (Minette, 2017, p. 9).

Dans la littérature concernant l'enseignement obligatoire, des évolutions structurelles semblables sont identifiées et caractérisées par les chercheurs sous l'appellation de « new

---

<sup>3</sup> La loi organique relative aux lois de finance de 2001 a pour caractéristique principal de changer le financement des établissements publics basé dès lors non plus sur les moyens mais sur les résultats.

<sup>4</sup> Loi relative aux libertés et responsabilités des universités qui a entre autres conséquences l'autonomisation budgétaire des universités.

<sup>5</sup> « Pièce centrale du Programme des investissements d'avenir (PIA), les IDEX ont pour objectif de renforcer la place des universités et des grandes écoles dans la compétition internationale. » (Aust, Mazoyer, & Musselin, 2018, p. 10)

<sup>6</sup> L'usage des guillemets permet ici de notifier que c'est plutôt la prise en considération de ce paradigme qui est nouvelle.

public management » (Frajerman, 2019 ; par exemple), relevant du même processus de rapprochement des finalités éducatives à celles du marché économique. Les principes d'organisation promus par le « new public management » (NPM) dont la traduction française est « la nouvelle gestion publique » (NGP) peuvent être résumés ainsi :

« la séparation entre les fonctions de stratégie, de pilotage et de contrôle et les fonctions opérationnelles [...] ; la fragmentation des bureaucraties verticales par la création d'unités administratives autonomes [...] ; le recours systématique aux mécanismes de marché [...] ; la transformation de la structure hiérarchique de l'administration en renforçant les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'Etat ; la mise en place d'une gestion par les résultats » (Bezes & Demazière, 2011, p. 295 cités par Bezes & Musselin, 2015, p. 126).

Les transformations créées par la NPG concernent tous les secteurs du service public, mais « ont pris une acuité particulière dans les champs de l'éducation et de la formation » (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019, p. 7) de par leur rôle essentiel dans la formation de la société. Si la littérature à ce sujet est assez développée à propos de l'enseignement obligatoire, elle se centre surtout dans les champs disciplinaires sociopolitiques pour l'enseignement supérieur (Normand & Villani, 2019 ; par exemple). Pourtant, au-delà de cette « frénésie législative » (Etienne & Annot, 2014) caractéristique des trente dernières années de réformes universitaires, l'adoption d'une logique de marché de la connaissance amène à une transformation profonde des attentes vis-à-vis des universités. Ce changement de paradigme ne se limite évidemment pas à des textes législatifs, mais a des conséquences réelles et directes sur le fonctionnement interne de l'espace universitaire.

La caractéristique centrale de la NGP est de faire entrer dans l'université – et le système éducatif dans son ensemble –, des instruments et méthodes propres au fonctionnement des entreprises du secteur privé (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019). Les changements majeurs induits par ce nouveau mode d'organisation sont :

- Une organisation structurée autour de la réalisation d'objectifs opérationnels, mesurables et quantifiables ;
- La normalisation de la pratique de l'évaluation à la fois du système organisationnel et de ces agents, dans l'objectif de mesurer la réalisation des objectifs et des performances ;
- La prise en compte de la demande dans la structuration de l'offre de formation (*op. cit.*).

Ces nouvelles normes structurelles s'inscrivent dans un contexte international, et européen, qui contribue « à la diffusion de normes et de mécanismes d'assurance qualité, un développement des classements internationaux avec des incidences en termes de réputation et



d'attractivité des universités, des enjeux d'innovation et de compétitivité économique dans un espace mondialisé » (Normand & Villani, 2019, p. 147).

La lecture des travaux de recherche portant sur la NPG permet d'identifier les conséquences majeures que l'entrée des nouvelles normes, basées sur des logiques économiques et politiques, a sur les universités. En premier lieu, elles ont pour conséquences la réduction de l'autonomie scientifique des universitaires par la normalisation de l'évaluation du rendement des recherches et de leur financement en fonction de leur attractivité (Charle C. , 2009). S'y ajoute la réduction de l'autonomie des formations par la normalisation de nouvelles logiques « sur un mode utilitariste et [orientées] vers le monde économique » (Millet, Oget, & Sonnta, 2015, p. 161). Ces deux changements s'accompagnent d'une transformation des pratiques des enseignant·e·s. Pour pallier l'augmentation des effectifs étudiants, la réduction des budgets, la concurrence entre établissements, le manque de locaux ou encore l'« échec » des étudiant·e·s en formation, les injonctions à l'innovation pédagogique (Lemaître, 2018) et à la digitalisation des formations (Ghozlane & al., 2016) se renforcent. Le « choix du dispositif technique et le type d'activité pédagogique [sont], entre autres, orientés par des motifs de rentabilité perçue en termes de temps d'investissement pédagogique » (Trémion, 2019, p. 18), ayant directement des effets sur les pratiques des enseignant·e·s. Enfin, et conséquemment, l'« instrumentation gestionnaire » (Normand & Villani, 2019, p. 142) apportée par les logiques de la NGP recompose le travail des universitaires et redéfinit leur professionnalité. Dans leur article, Romuald Normand et Marialuisa Villani (*op. cit.*), en se basant sur les travaux de Julia Evetts (2011 ; 2009), expliquent l'émergence d'une « nouvelle définition du professionnalisme » universitaire (Normand & Villani, 2019, p. 142), avec le passage d'un « professionnalisme de métier » à un « professionnalisme de l'organisation » (*loc. cit.*). Pour les auteur·ice·s :

« [...] le professionnalisme de l'organisation renvoie à des logiques de qualité et de responsabilisation instituées dans des formes standardisées et des procédures centrées sur l'évaluation. Il met en exergue un certain nombre de valeurs et de principes, comme la satisfaction des besoins des étudiants, la motivation et l'engagement au service de la communauté, la coopération élargie et le travail en équipes, la participation à des projets collectifs » (*loc. cit.*).

Alors que le professionnalisme de métier, lui, « reconnaît aux universitaires une certaine forme d'autorité collégiale » (*loc. cit.*) et « implique des relations de confiance fondées sur l'autonomie et le jugement entre pairs » (*loc. cit.*).

Dans ce nouveau paradigme, l'université doit dès lors assumer, au-delà de sa mission historique de production et de diffusion de la recherche, de tout nouveaux impératifs : celui de la

réussite de 50% d'une classe d'âge pour le niveau licence<sup>7</sup> (Béjean & Monthubert, 2015, p. 18) ; celui de la professionnalisation de ses formations et de l'insertion professionnelle de ses étudiants ; celui, encore, de la mise en œuvre de dispositifs dits « innovants » soutenant la réalisation des objectifs précités. Tout ceci dans un contexte démographique où il n'y a jamais eu autant d'étudiant·e·s à l'université<sup>8</sup>. L'apprentissage et la formation sont perçus par le prisme de l'utilité sociale au sens de la rentabilité économique de marché, ce qui rend complexe – impossible ? – la poursuite d'un idéal universitaire produisant des savoirs indépendamment des évolutions politiques.

Par extension, si l'université est désormais attachée à une logique utilitariste, où elle est évaluée sur des critères propres aux logiques marchandes telles que l'efficacité, la rentabilité, la productivité, il est indéniable que ce nouveau paradigme a une conséquence directe sur les savoirs produits et diffusés, soumis dès alors eux-aussi à ces mêmes logiques utilitaristes. La rationalisation des pratiques, ne serait-ce que par l'obligation de faire entrer ces formations dans une logique de compétences (Crespy & Lemistre, 2017), « amoindrit la liberté pédagogique des académiques et réduit leur liberté dans le choix des enseignements à transmettre » (Croché & Souto Lopez, 2015, p. 221). Les savoirs ont un prix sur le marché, ils sont « rapportés à leur performativité, au sens de leur application dans la vie professionnelle » (Lemaître, 2015, p. 160), évalués en fonction de leur rentabilité et de leur efficacité à faire réussir les étudiant·e·s.

Sophia Stavrou s'est interrogée sur l'évolution des curricula<sup>9</sup> à l'université en lien avec l'évolution des politiques publiques de l'enseignement supérieur (2017). Son enquête menée sur l'analyse des curricula de six universités françaises désigne une centration des programmes universitaires sur la mise en activité des étudiant·e·s dans un dessein de mise en adéquation avec le monde professionnel, « les compétences plutôt que les connaissances, l'activité de production de l'étudiant plutôt que la réception des savoirs » (Stavrou, 2019, p. 181). Plus généralement, à travers l'étude des curricula elle démontre une évolution des savoirs disciplinaires transmis, mais

---

<sup>7</sup> Le rapport du StraNES (stratégie nationale de l'enseignement supérieur) remis à François Hollande en septembre 2015, préconise l'objectif de 60% d'une classe d'âge diplômée de l'enseignement supérieur d'ici 2025 (contre 42%), 50% en licence et 25% en master. Le rapport du StraNES 2015 s'inscrit dans la loi du 22 juillet 2013 pour l'enseignement et la recherche (loi ESR).

<sup>8</sup> « Les chiffres sont connus : 100 millions d'étudiants dans le monde en 2000, 200 millions en 2013, plus de 400 millions à l'horizon 2030, soit une progression bien plus importante que la croissance démographique mondiale. » (De Gaudemar, 2018).

<sup>9</sup> Les universités n'ont *a priori* pas de curriculum, c'est-à-dire qu'elles n'ont pas de programme commun défini nationalement comme on peut l'observer dans l'enseignement obligatoire. Cependant, depuis le processus de Bologne, les formations universitaires doivent fournir un « supplément au diplôme » recensant les « compétences » que la formation permet d'acquérir. Ces documents font en quelque sorte office de curriculum, bien qu'il reste propre à chaque formation.

aussi des disciplines en elles-mêmes, des pratiques des enseignant·e·s, et de tout le fonctionnement interne de l'université, entièrement tourné vers « une conception fonctionnaliste plutôt qu'émancipatrice de l'enseignement supérieur » (*loc. cit.*, p. 189). Les financements étant guidés par ces mêmes formes de rationalisation, les disciplines se retrouvent en concurrence directe pour le financement de leurs postes et de leurs formations. C'est à la plus rentable, du point de vue marchand, d'être prioritaire.

Parmi les manifestations de l'évolution du monde universitaire, la nécessité de s'adapter à l'économie et aux enjeux de l'époque actuelle, est particulièrement nette. Les premièr·e·s concerné·e·s sont les enseignant·e·s universitaires, qui, en plus de leurs fonctions d'enseignement, de recherche et d'administration, doivent « développer des compétences plus managériales [...] et [...] accompagner la réussite étudiante » (Endrizzi, 2017, p. 31), tout en publiant régulièrement pour contribuer à leur réussite et à celle de leur université (Viaud, 2015). La transformation du fonctionnement administratif, financier et politique des universités, rendue efficiente notamment par la loi LRU, a pour conséquence une dégradation des conditions de travail des agent·e·s universitaires : augmentation du nombre des missions – gestion financière, gestion des ressources humaines, gestion administrative, injonction à la rentabilité, à la productivité, à la réussite de ses étudiant·e·s... – pour le même nombre de postes<sup>10</sup>. Sous son appellation d' « autonomie », cette loi aurait pourtant selon certains auteurs grandement participé à la « réduction de l'autonomie des universitaires » (Garcia, 2009, p. 170). Les finalités pédagogiques, elles-mêmes, auraient d'ailleurs changé, tenant moins, dans les discours, de la diffusion des savoirs issus des mondes académiques, que de la formation d'individus compétents et concurrentiels sur le marché de l'emploi (Endrizzi, 2017).

La mise en place du système LMD, censé permettre aux étudiant·e·s de construire leur propre plan de formation, constitue aussi en soi un changement de paradigme. L'étudiant·e se retrouve au centre du processus d'apprentissage universitaire – alors qu'il s'agissait de la place des savoirs –, chargé·e de son propre apprentissage et tenu·e responsable de ses choix d'orientation-professionnalisation, faisant de lui et d'elle « un acteur rationnel et un entrepreneur de son parcours » (Bodin & Orange, 2014, p. 13). Nous ne ferons qu'évoquer ici les conséquences que cela peut avoir concernant la reproduction voire l'intensification des inégalités sociales, pour ne citer qu'elles (Sinigaglia, 2018). De plus, l'accroissement de la mobilité étudiante et l'évolution démographique du public universitaire – en nombre et en diversité – renforcent l'hétérogénéité

---

<sup>10</sup> À ce sujet, voir Henry & Sinigaglia, 2014.

des publics et ont donc des conséquences directes sur les situations d'enseignement. Les pratiques des enseignant·e·s à l'université sont elles aussi transformées par l'ensemble des éléments énoncés ci-avant. La rationalisation des savoirs et des pratiques, l'alourdissement des missions allouées aux universitaires, la primauté de l'évaluation de la recherche pour l'avancée de carrière professionnelle, l'évolution des publics et des conditions de travail agissent directement sur les conditions d'enseignement. On ne parle plus du duo enseignement-recherche mais bien d'« un triangle : enseignement, recherche, transfert, par immersion dans le monde économique et social » (Menger, 2015), ou enseignement, recherche, croissance, tout ceci renforcé « par le mythe mobilisateur de « l'économie de la connaissance » » (Barrier, Quéré, & Vanneville, 2019, p. 9).

La présentation de l'ensemble de ces transformations permet de saisir à quel point l'université est intimement liée au monde social, et ceci n'est pas anodin. Car la difficulté principale actuelle à l'université est que les discours et outils de la logique entrepreneuriale qui participent largement à une redéfinition des missions de l'enseignement supérieur, « s'imposent de manière quasi naturelle à la communauté universitaire alors qu'ils traduisent une conception particulière du monde (comptable), du travail (gestionnaire) et du savoir (utilitaire)» (Jorda, 2007, p. 49) et participent à « une vaste entreprise de disqualification et de déconstruction du rôle originel de l'université : celui d'un service public de formation supérieure, outil de la démocratisation sociale et de la diffusion des savoirs scientifiques » (Bodin & Orange, 2013, p. 15). L'affirmation de ce contexte socio-économique comme élément essentiel à prendre en compte dans l'analyse de l'enseignement supérieur ne semble pas, paradoxalement, être un élément évident à affirmer pour les chercheur·se·s en sciences de l'éducation et de la formation, au vu de sa quasi-absence de la littérature concernant l'enseignement supérieur, du moins en France. Alors même que les conséquences de ce changement de paradigme sur les universités sont, comme vu précédemment, particulièrement nombreuses.

### **1.3 Pédagogisation de l'université**

C'est ce contexte, qui allie à la fois l'évolution des missions allouées à l'université, la massification du public étudiant et les avancées numériques et technologiques (Ghozlane & al., 2016 ; Lalle & Bonnafous, 2019), qui provoque un bouleversement majeur des pratiques des enseignant·e·s à l'université, et participent au développement du mouvement de recherche de la pédagogie universitaire (Charvet & Beaucher, 2019), au début des années 2000 en France (Adangnikou, 2008). Bien qu'abondamment traité dans la littérature anglo-saxonne, son développement en France est plus tardif (Kiffer, 2016). La pédagogie universitaire peut être

considérée comme un mouvement de recherche au vu de sa structuration dans la littérature comme un champ au sens de Bourdieu (1976), rassemblant des recherches sous des structures communes : des revues (*Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* et *Revue Internationale de technologies en pédagogie universitaire*, par exemple), des institutions (association internationale en pédagogie universitaire (AIPU), par exemple), des représentations scientifiques (colloques de l'AIPU, par exemple).

Marie-Laure Viaud dans son ouvrage *Les innovateurs silencieux* (Viaud, 2015) fait état des trois thématiques centrales de ce champ de recherche. La première concerne les « dispositifs destinés à favoriser la réussite de tous les étudiants en particulier des publics en difficulté » (*op. cit.*, p. 10) ; la seconde pose la question de l'évolution des pratiques des enseignant·e·s, notamment autour de l'adaptation du format cours magistral aux nouveaux publics ; et la dernière, moins développée pour le moment, concerne la formation des enseignant·e·s du supérieur.

Dans ce contexte sous tension, le modèle d'organisation pédagogique de l'enseignement universitaire est mis en question (De Gaudemar, 2018), et c'est au niveau des discours prescriptifs, surtout, que se développe le champ de recherche. Participant à renforcer les injonctions à l'innovation pédagogique, le mouvement de recherche de la pédagogie universitaire promeut essentiellement le développement de dispositifs de formation des enseignant·e·s et d'accompagnement à la réussite étudiante. Présentée comme un médiateur censé solutionner la crise supposée de l'université (Bodin & Orange, 2013), l'injonction à la « pédagogisation » des universités, comme la désigne Lemaître (2015, p. 159), s'amplifie. Les recherches, majoritairement sous forme d'études de cas, font état de plusieurs outils pédagogiques ou dispositifs « innovants », censés résoudre les problématiques des universités (échec, désorientation, régulation des flux liés à la massification des effectifs, hétérogénéité croissante au sein du public étudiant...).

Paradoxalement, au cœur du puissant mouvement institutionnel de la pédagogie universitaire, les études dédiées aux manières de transmettre à l'université (que la pédagogie universitaire entendrait faire évoluer) sont assez peu nombreuses (Musselin, 2008 ; Poteaux, 2015 ; Kiffer, 2016). Ainsi, si l'enseignement dans les universités françaises fait l'objet de quelques recherches depuis une dizaine d'années, ces dernières restent marginales dans le champ et se concentrent surtout sur l'enseignement en première année, dans le cadre de la transition entre le secondaire et le supérieur (Viaud, 2015). D'une façon générale, c'est aussi l'étude des publics étudiants, et leur acculturation aux logiques de l'université, qui sont au centre de nombreuses études (Paivandi, 2018 ; Berthaud, 2017 ; Perret & Morlaix, 2014 ; Romainville & Michaut, 2012 ;

par exemple). Plus remarquable encore, les études sur les enseignant·e·s universitaires, pourtant actrices et acteurs essentiel·le·s des mutations de l'université, portent essentiellement sur des aspects concernant l'identité professionnelle du métier, à savoir des « conditions d'exercice du métier (Faure, Millet, & Soulié, 2005), [des] revenus (Berthelot, Foulon, & Ponthieux, 1992), [des] contours du travail académique (Becquet & Musselin, 2004), [des] relations entre les différentes missions, à savoir l'enseignement, la recherche et la gestion administrative (Fave-Bonnet, 1998) » (Kiffer, 2016, p. 28).

Par ailleurs, ce qu'il convient d'examiner, c'est la façon dont ce phénomène de pédagogisation s'accompagne d'un rétrécissement de l'usage du terme même de « pédagogie » dans le champ de l'enseignement supérieur, vers un acte technique, dépouillé de toute dimensions axiologique en particulier (Mosconi, Beillerot, & Blanchard-Laville, 2000 ; Lemaître, 2015 ; Stavrou, 2019). Tout se passe comme si, dans la littérature, la pédagogie était un outil « magique » – technique –, modélisable à toutes les disciplines, les cursus, les savoirs, « [conduisant] à faire de l'acte d'enseigner un geste technique, localement situé, défini par des fonctions et conçu pour l'essentiel comme un ensemble de procédures » (Lemaître, 2018, p. 17). Si « la pédagogie est un ensemble de discours (textes savants, corps de doctrines, méthodes, récits d'expériences, manifestes programmatiques, etc.) » (Marchive, 2015, p. 2) qui comme détaillé précédemment, produisent actuellement essentiellement des discours prescriptifs à propos de ce qu'est enseigner à l'université,

« elle est d'abord une pratique, c'est-à-dire la mise en œuvre d'une action de transmission. Poser la pratique comme première revient à définir le pédagogue comme « celui qui fait », avant d'être « celui qui pense », celui qui construit sa pensée sur une pratique, plutôt que l'inverse » (*loc. cit.*).

En utilisant le terme de pédagogisation, nous faisons l'hypothèse que la mise en exergue d'une pédagogie héroïque providentielle, capable de venir à bout des difficultés intrinsèques au fonctionnement universitaire, agirait tel *l'effet pharmakéia* décrit par Christophe Roiné (2012) à propos de l'aide mathématique apporté aux « élèves en difficulté ». L'effet pharmakéia provient du terme pharmakéia qui en grec ancien désigne à la fois un poison et un remède. Plus précisément il s'agissait d'une substance toxique qui, utilisée à petites doses se révélait être un remède. Christophe Roiné a développé le concept d'effet pharmakéia à propos des dispositifs d'aide didactique mis en place pour résoudre les difficultés des « élèves en difficulté » qui ont *in fine* un effet complexifiant davantage leur apprentissage (Roiné, 2012). Autrement dit, la pédagogie telle que développée par le mouvement de la pédagogie universitaire, mais aussi telle

qu'employée par les institutions pour solutionner les problématiques universitaires, nous semble être appliquée sans en contrôler les usages et les effets, et semble ainsi faisant, se révéler être un poison à la fois pour elle-même et pour les situations qu'elles entendraient résoudre.

Il n'y a pas, à notre connaissance, de recherche portant sur l'enseignement dans le supérieur et mettant à l'étude les pratiques des enseignants en considérant le caractère inédit du contexte universitaire. Force est de constater, donc, que le fait même de *faire son cours* dans l'espace universitaire contemporain, n'est pas encore reconnu comme un objet de recherche visible, alors même que ce sujet est largement traité dans la littérature de l'enseignement primaire et secondaire depuis les années 1970 pour le contexte français (Postic, 1971 ; Bayer, 1973 ; Bressoux & *al.*, 1999 ; Marcel, 2002 ; Bru & *al.*, 2004 ; ou plus récemment, Talbot L. , 2005 ; Marcel & *al.*, 2007 ; Verhoeven, 2018). Cette absence de travaux est d'ailleurs soulignée par différents rapports destinés au ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, qui préconisent un développement des recherches sur l'enseignement à l'université (Béjean & Monthubert, 2015 ; Douzet, Demougeot-Lebel, & Lameul, 2016).

## Chapitre 2 - Étudier les pratiques des enseignant·e·s dans le supérieur : cadrage notionnel et théorique

Dans le contexte social, historique, politique, économique et scientifique des universités décrit dans le chapitre 1, cette thèse propose de contribuer à l'étude des *pratiques des enseignant·e·s* à l'université. L'expression « pratiques des enseignant·e·s » a été choisie au regard d'un ensemble d'expressions utilisées par les chercheur·se·s dans la littérature scientifique portant sur l'enseignement. Elles sont associées à différentes traditions de recherche, ancrées historiquement et épistémologiquement. Dans un premier temps, le chapitre 2 reviendra sur des éléments historiques et épistémologiques pour comprendre la structuration de la littérature scientifique portant sur l'enseignement, et clarifier les usages de quatre expressions instituées dans le champ. Dans un second temps, la mise en perspective des traditions de recherche portant sur l'enseignement obligatoire par rapport à celles concernant le supérieur permettra de présenter les ambitions de la thèse et le cadre théorique de l'anthropo-didactique dans lequel elle s'inscrit, ainsi que de définir l'usage des expressions choisies pour sa réalisation.

### 2.1 Traditions de recherches sur l'enseignement : de la recherche d'efficacité à l'analyse de pratiques

#### 2.1.1 *Émergence des études sur l'enseignement et succession de paradigmes*

Les premiers travaux de recherche sur l'enseignement ont émergé aux États-Unis à la fin des années 50 (Bacconnier, 2006). Trois paradigmes ont par la suite été identifiés pour caractériser les différents travaux portant sur l'étude de l'enseignement<sup>11</sup> effectués entre les années 50 et 80.

Jusqu'aux années 60, de nombreux travaux ont étudié le lien entre les comportements observables des professeurs et ceux des élèves afin d'identifier, voire de mesurer, l'efficacité de l'enseignement. Ces recherches, « fondées sur une approche behavioriste qui postule des relations entre les comportements du maître ou sa personnalité, ses caractéristiques “*a priori*” (variables de présage) et les résultats des élèves » (Altet, 2003, p. 33) sont caractéristiques du paradigme dit « processus-produit ». Les travaux issus du paradigme des « processus médiateurs » ont ensuite étudié l'enseignant·e en tant que « stimulus des comportements de l'élève » (Bacconnier, 2006, p. 5). Puis, les recherches caractéristiques du « paradigme écologique », dont l'émergence datent des

---

<sup>11</sup> L'identification de ces trois paradigmes provient initialement d'un travail de synthèse effectué par William Doyle sur les travaux portant sur l'enseignement aux États-Unis (Doyle, 1986).



années 70-80 aux États-Unis mais dont l'influence ne s'est fait sentir en France que dans les années 80-90 (Chopin M.-P. , 2014) ont « insisté sur l'importance de la situation » (Bacconnier, 2006, p. 5) pour l'étude de l'enseignement. Les chercheur·se·s se sont alors appliqués à « décrire en profondeur l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage dans le contexte social et culturel d'une classe pour en restituer le fonctionnement » (Postic & De Ketele, 1988). Le paradigme écologique a donné lieu à un renouveau de la recherche sur l'enseignement en ouvrant la voie à la fois à de nouvelles perspectives théoriques et méthodologiques. Ces travaux se positionnaient en rupture avec les précédents puisque les chercheur·se·s considéraient alors que les phénomènes éducatifs n'étaient pas explicables *uniquement* par le comportement de l'enseignant·e ou par l'apprentissage des élèves, mais par le *jeu* qui s'opérait entre ces variables. C'est à ce moment-là que s'impose la notion de pratique enseignante/pratique d'enseignement dans la recherche en éducation.

Entre la fin des années 90 et les années 2000 de nouveaux cadres théoriques se sont en effet développés pour rendre compte de la complexité de l'étude des pratiques en enseignement :

- Des travaux didactiques, comme ceux de Marguerite Altet par exemple, qui s'inscrivaient dans ce que l'autrice nomme le modèle des « processus interactifs contextualisés » (Altet, 1991), visant à décrire « l'articulation des processus d'enseignement et d'apprentissage couplés en situation » (*ibid.*) ;
- Des travaux interdisciplinaires qui « ont essayé de comprendre la combinaison des nombreuses logiques en jeu dans les pratiques enseignantes, pédagogique, didactique, épistémique, psychologique, sociale » (Bacconnier, 2006, p. 6).

Au début des années 2000, la pratique est définie de plusieurs façons selon les cadres théoriques de référence mobilisés par les chercheur·se·s. Les équipes scientifiques du réseau OPEN (Observation des Pratiques Enseignantes) créé en 2002<sup>12</sup> s'entendent sur le fait que la pratique est une notion englobante. Ils et elles parviennent à s'accorder sur des éléments de définition communs et l'envisagent alors :

« comme constituée de dimensions multiples, comme une activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés, et les compétences - en actes - d'une personne en situation professionnelle » (Altet, 2003, p. 38).

---

<sup>12</sup> Le réseau OPEN fédérait plusieurs équipes scientifiques de chercheur·se·s en psychologie, sociologie et sciences de l'éducation afin de « décrire, caractériser et comprendre le fonctionnement des pratiques enseignantes » (Altet & Chartier, 2006, p. 15). Depuis 2012, le réseau Opéen&ReForm (observation des pratiques éducatives et enseignantes, de la recherche à la formation) poursuit ce travail.

Les travaux sur l'enseignement ont donc historiquement d'abord été portés par une ambition de recherche d'efficacité dans l'enseignement, avant de s'inscrire davantage dans une perspective de compréhension des pratiques et de leur complexité. De 1950 à 2000, les recherches se sont successivement intéressées à l'enseignant, puis à l'élève, aux effets de leurs interactions et relations, puis aux différents éléments relatifs à la situation d'enseignement avant de considérer la pratique comme un tissage complexe d'un ensemble d'éléments. Les chercheurs se sont expérimentés depuis lors de nombreux instruments de mesure et d'analyse pour être en mesure de pouvoir décrire ce qui se déroule à l'intérieur de la « boîte noire » (Henriot-Van Zanten, Derouet, & Sirota, 1987) de la classe. Comme les travaux de Marie-Pierre Chopin (2014) l'ont montré, l'enseignement a jusqu'ici majoritairement été étudié à l'aune de ce qu'il n'arrivait pas à faire, de ce qui « manquerait » aux professeurs pour « bien faire », ou de ce qui dysfonctionnerait dans les situations d'enseignement. Cette approche par le manque, rappelle encore l'autrice, ressemble à celle qui a longtemps pris pour objet les élèves eux-mêmes (longtemps caractérisés au regard de leur difficulté ou sous l'angle de la carence dont ils souffriraient pour réussir leur scolarité). Les différents paradigmes de recherche qui se sont succédés en sciences de l'éducation et de la formation, tout comme la pédagogie expérimentale, la psychopédagogie, la neuropédagogie, ou comme le courant plus récent de « l'éducation basée sur la preuve », ont aussi majoritairement poursuivi l'objectif de « parvenir à identifier les bonnes méthodes d'enseignement qui, appliquées dans chaque classe, [devraient] garantir une meilleure réussite de tous les élèves » (Bru M. , 2019, p. 80).

### 2.1.2 *L'analyse de pratiques : objet de recherche et dispositif de formation*

L'évolution du champ de recherches sur l'enseignement et plus spécifiquement l'émergence des sciences de l'éducation et de la formation, sont à la fois les causes et les effets de la professionnalisation du métier d'enseignant·e. C'est ce que Rita Hofstetter, Bernard Schneuwly et Valérie Lussi nomment le « rapport profession-discipline » (2009, p. 31). En effet, d'une part le développement du système éducatif a entraîné l'institutionnalisation progressive de la formation des enseignant·e·s, suscitant « l'avènement d'un nouveau champ disciplinaire spécialisé dans la production de savoirs se rapportant aux phénomènes éducatifs » (*op. cit.*, p. 30). Et d'autre part, les travaux sur l'enseignement ont influencé et transformé « l'appréhension des pratiques pédagogiques, la gestion des systèmes éducatifs » et des « formations à l'enseignement » (*loc. cit.*). Ceci modifiant « le statut et la pratique mêmes de ceux qui s'instituent en professionnels de

l'action éducative, tout en conditionnant l'orientation des champs disciplinaires convoqués, en particulier des sciences de l'éducation » (*loc. cit.*).

À ce titre, le rapport de Daniel Bancel en 1989 a marqué un tournant dans la professionnalisation des enseignant·e·s, ainsi que dans le champ de recherches sur l'enseignement. Alors qu'on attendait jusqu'alors des enseignant·e·s d'être « uniquement » des spécialistes du savoir *à* enseigner, l'organisation de la formation et la création des IUFM<sup>13</sup>, que le rapport a enclenché, exigent d'elles et eux de devenir aussi des spécialistes du savoir *pour* enseigner (Piot, 2005). Les chercheur·se·s en éducation sont alors sollicité·e·s pour aider à la structuration des formations à l'IUFM et nourrir les réflexions autour des pratiques des enseignant·e·s. C'est dans ce contexte que « l'analyse de pratiques » se développe parmi les recherches sur l'enseignement, en tant qu'objet de recherche à visée compréhensive, mais aussi en tant que dispositif de formation initiale pour les enseignant·e·s. L'analyse de pratique s'inscrit dans la logique du « praticien réflexif » de Donald Schön (1983) et de « l'injonction à la réflexivité de l'acteur » de Jean-Claude Kaufman (2004). Dans un dispositif de formation, elle consiste généralement à analyser une situation d'enseignement vécue ou simulée, de façon à essayer d'en comprendre le fonctionnement. Pour Marguerite Altet (2006), au début des années 2000 l'analyse de pratique est utilisée dans les IUFM selon trois courants dominants et complémentaires :

« Le premier est centré sur la construction des compétences dont j'ai parlé et il est étayé par des outils de lecture conceptuelle, didactique, pédagogique, psychosociologique, etc. Une deuxième approche est plus centrée autour de l'analyse de pratiques référée à la personne et se veut plus clinique, (comme ce que fait Claudine Blanchard-Laville en recherche, ou Suzanne Nadot en formation) : c'est le travail sur le sujet en situation professionnelle. Enfin, on trouve l'analyse de pratiques clairement didactique, où la spécificité disciplinaire est un axe d'analyse : on a préparé une séquence à l'avance, on la met en œuvre et on analyse ensuite ensemble la pratique d'un individu, c'est-à-dire la mise en œuvre de cette séquence par un sujet. » (*op. cit.*, p. 19).

Depuis lors, l'analyse de pratiques s'est développée comme un outil majeur pour le développement des compétences des enseignant·e·s, mais aussi d'un ensemble de professionnels, notamment dans ce que Jean-Marie Barbier désigne comme les « métiers de l'humain » (Barbier, 2020, p. 7).

---

<sup>13</sup> Instituts universitaires de formation des maîtres, remplacés depuis par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), puis par les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

### 2.1.3 Organisation de la littérature scientifique autour de quatre expressions majeures:

La littérature scientifique à propos de l'enseignement semble depuis s'accorder sur l'utilisation d'un vocabulaire stabilisé, correspondant à différentes traditions de recherche. Quatre expressions semblent fédérer la majeure partie des travaux actuels portant sur l'enseignement : « pratique enseignante », « pratique d'enseignement », « travail enseignant » et « activité enseignante ». Bien que l'on retrouve des travaux issus des sciences de l'éducation et de la formation sous chacune de ces expressions, elles ne recouvrent pas les mêmes sensibilités théoriques et épistémologiques.

#### 2.1.3.1 Étudier les « pratiques enseignantes » ou les « pratiques d'enseignement »

Les expressions « pratique enseignante » et « pratique d'enseignement » paraissent être les plus utilisées actuellement dans la littérature scientifique concernant l'étude de l'enseignement. Joël Clanet et Laurent Talbot (2012) distingue ainsi ces deux expressions :

« Par pratiques d'enseignement, nous désignons les activités déployées en classe, en face à face pédagogique. Lorsque nous évoquons les pratiques enseignantes, nous évoquons l'ensemble des pratiques professionnelles d'un enseignant. Celles-ci dépassent largement l'espace de la classe. » (*ibid.*, p. 5).

Il semble donc que la distinction centrale entre étudier les « pratiques d'enseignement » et étudier les « pratiques enseignantes » réside dans la focale utilisée pour l'analyse. L'étude des pratiques d'enseignement concernerait ce qui se passe *dans* la classe, dans le cours de l'enseignement en train de se faire ; alors que l'étude des pratiques enseignantes concernerait « tout ce qui se rapporte à ce que l'enseignant pense, dit ou ne dit pas, fait ou ne fait pas, sur un temps long, que ce soit avant, pendant ou après les séances de classes » (Massetot & Robert, 2007, p. 17). Les focales d'analyse que recouvrent ces deux expressions se différencient donc en termes du *moment* étudié et de *l'objet* de recherche. Alors que les études sur les « pratiques d'enseignement » semblent s'intéresser aux différentes dimensions de l'enseignement (enseignant, élève, apprentissage, situation, etc.) à *l'intérieur* de la classe ; les études sur les « pratiques enseignantes » portent plutôt sur l'enseignant·e et ses pratiques professionnelles, à la fois *avant*, *pendant* et *après* la classe.

#### 2.1.3.2 Étudier le « travail enseignant » ou l' « activité »

D'autres recherches semblent s'organiser autour des notions de « travail enseignant » et d' « activité enseignante ».

Les travaux sur l'activité enseignante sont issus de la psychologie du travail et de l'ergonomie de la langue française (Amigues, 2003 ; Vinatier & Pastré, 2007). C'est un courant de recherches rattaché à celui de la didactique professionnelle, issu des théories de l'activité (Pastré, 2007), où les chercheurs considèrent l'enseignement comme « un métier au même titre que les autres (Vinatier & Pastré, 2007, p. 97) » et s'intéressent « à la fois à ce que le professeur fait avec ses élèves dans le but de faire, de comprendre ou d'apprendre, mais [...] aussi à l'effet du travail sur le professeur lui-même » (Amigues, 2003, p. 10). Les travaux utilisant la notion d'activité enseignante s'attachent à étudier « l'écart entre le travail prescrit et le travail réel » (*op. cit.*, p. 8), en se référant à l'étude de moments précis de l'activité enseignante : « activités en classe, activités de préparation, voire d'élaboration de contrôles pour les élèves, activités de concertation... » (Masselot & Robert, 2007, pp. 17-18).

L'apport de la notion de « travail enseignant », en comparaison à celle d'activité, est de prendre en considération le contexte socio-historique de l'exercice professionnel de l'enseignant (Marcel, 2005). En cela, certaines recherches étudiant le travail enseignant, notamment *hors* de la classe, se rattachent à la sociologie et à la psychologie sociale (*ibid.*). Plus généralement, ces recherches tentent de dépasser le cloisonnement dans/hors la classe pour considérer le travail enseignant, notamment au travers de méthodologies centrées sur l'analyse de discours d'enseignant·e·s (*ibid.*).

Pour la réalisation de ce travail, nous avons choisi d'utiliser l'association de deux expressions *a priori* non communes dans le champ de la recherche sur l'enseignement : « pratiques des enseignant·e·s » et « faire son cours ». La présentation des différents éléments qui ont conduit à la construction de la problématisation de ce travail permettront d'en détailler les usages.

## **2.2 Problématisation : les pratiques des enseignant·e·s à l'université un point aveugle de la littérature scientifique**

L'étude de l'enseignement est, on l'a vu, un objet de recherche central en sciences de l'éducation et de la formation. On peut même avancer qu'il est un des objets de recherche fondateur de la discipline et qu'il est encore aujourd'hui un des plus foisonnants. Pourtant, l'ensemble des productions, dont l'historicité et la structuration viennent d'être présentées, portent très largement, voire uniquement, sur l'enseignement obligatoire. La dernière partie du chapitre 1 (*cf.* 1.3) avait permis d'exposer la structuration actuelle de la littérature scientifique sur l'enseignement dans le supérieur, montrant qu'il ne semble pas y avoir de continuité entre les différentes traditions de recherches sur l'enseignement dans le secondaire et celles menées sur le supérieur.

### 2.2.1 La structuration spécifique de l'espace universitaire

L'inégale structuration de ces deux champs de recherche peut s'expliquer en partie par des différences fondamentales entre l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur. L'enseignement dans le secondaire est obligatoire quand celui dans le supérieur ne l'est pas ; la définition des savoirs à enseigner dans le secondaire est commune à l'ensemble des établissements, ce qui n'est pas le cas dans le supérieur ; la formation des enseignant·e·s du secondaire est institutionnalisée nationalement, contrairement à celles des enseignant·e·s du supérieur. Par ailleurs, la structuration de l'enseignement supérieur, dont l'université est le représentant central (Bodin & Orange, 2013) et nous intéresse ici<sup>14</sup>, n'est *a priori* pas homogène. Le découpage par établissements, par disciplines, par unités de formation (ou facultés), par services d'enseignement, etc. est autonome, contrairement à l'enseignement secondaire dont l'organisation est pensée et organisée uniformément.

Dans *Homo Academicus* (1984), Pierre Bourdieu analyse la structuration de l'espace universitaire en mobilisant notamment le concept de champ<sup>15</sup>. Son travail montre que « le champ universitaire est le lieu d'une lutte des classements » (*ibid.*, p. 31) entre différents critères et pouvoirs. Il montre aussi que ces luttes se recomposent de manière fractale à l'intérieur du champ : entre établissements, entre disciplines, entre facultés, entre enseignant·e·s, entre étudiant·e·s, etc. Pour lui, les oppositions majeures à l'intérieur du champ entre les formations et les disciplines sont caractérisées par deux espèces de pouvoirs universitaires. Le premier serait plutôt caractéristique d'un pouvoir économique quand le deuxième serait plutôt caractéristique d'un pouvoir scientifique. Une synthèse des critères de différenciation de ces deux pouvoirs a été effectuée à partir des travaux de Pierre Bourdieu (1984 ; 1997b) et Romuald Bodin et Sophie Orange (2013) (où les auteur·ice·s ont repris des éléments de l'*Homo Academicus* (Bourdieu, 1984)). Pour les auteur·ice·s, ces deux pouvoirs s'opposeraient selon le capital symbolique des formations et des disciplines universitaires, leurs anciennetés, leurs droits d'entrée, leurs publics étudiants, la professionnalisation et les finalités des formations, les contenus enseignés, leur rapport aux savoirs, leur lien avec le secondaire, le public enseignant, le nombre de thèses dans la

<sup>14</sup> À ce titre, Romuald Bodin et Sophie Orange avancent que « l'université apparaît à plus d'un titre comme le carrefour autour duquel s'organise, et grâce auquel se régule, l'espace de l'enseignement supérieur dans son ensemble » (Bodin & Orange, 2013, p. 53).

<sup>15</sup> Pour Pierre Bourdieu, le « champ » désigne un espace relativement autonome qui régit ses agent·e·s et institutions selon ses propres lois. L'auteur parle alors de « champ littéraire, artistique, juridique ou scientifique, c'est-à-dire l'univers dans lequel sont insérés les agents et les institutions qui produisent, reproduisent ou diffusent l'art, la littérature ou la science » (Bourdieu, 1997 b). Pour lui donc, « le champ scientifique est un monde social et, en tant que tel, il exerce des contraintes, des sollicitations, etc., mais qui sont relativement indépendantes des contraintes du monde social global englobant » (*ibid.*).

discipline, le temps consacré à la recherche ou encore les ressources nécessaires à l'accomplissement des disciplines. Ces deux pouvoirs constitueraient deux pôles d'opposition dans le champ universitaire : le pôle A (pouvoir économique) et le pôle B (pouvoir scientifique). Le tableau suivant présente la synthèse des caractéristiques du pôle A.

*Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques des disciplines et formations universitaires du pôle A*

Critères	Caractéristiques selon les auteur·e·s		
	Bourdieu, 1984	Bourdieu, 1997	Bodin, Orange, 2013
Capital symbolique	Pôle mondain Pouvoir universitaire Prestige social	Capital scientifique « d'institution » par le politique	Pouvoir temporel Prestige social
Ancienneté de la discipline	Plutôt des disciplines canoniques		
Droit d'entrée	Elevé		
Public étudiant	Faible augmentation du nombre d'étudiant·e·s		Homogénéité sociale et scolaire
Professionnalisation	Se définissent par rapport aux professions précises auxquelles elles conduisent		Filières professionnelles
Finalité de la formation	Former des exécutant·e·s, transmettre la culture légitime, reproduction de l'ordre culturel		Logique scolastique
Contenu enseigné	Théorique pur		Formalisé et clair
Rapport au savoir	Reproducteur de savoirs, normalisation des savoirs		
Lien avec le secondaire	Disciplines ouvrant droit au professorat du second degré		
Public enseignant	Parcours enseignant homogène		
Nombre de thèses	Plutôt peu de thèse		
Temps consacré à la recherche	Peu voire pas, disciplines davantage tournées vers l'enseignement		
Ressources économiques nécessaires à l'accomplissement de la discipline	Peu		

Le pôle A serait caractéristique du pouvoir économique et du prestige social. Romuald Bodin et Sophie Orange parlent alors de pouvoir temporel, c'est-à-dire le « lieu où se rencontrent les positions sociales les plus élevées, tant en terme de salaire que de pouvoir » (2013, p. 141). Il regrouperait, pour les auteur·ice·s, les disciplines et formations *dominantes* du champ universitaire : le droit (public, privé, histoire du droit), la médecine (fondamentale, clinique, chirurgie, pharmacie), les sciences économiques, la physique, la biologie, la chimie, les mathématiques appliquées, l'histoire, la philosophie, le français, les lettres (classiques et modernes), la philologie, les langues, la linguistique<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Cf. Bourdieu, 1984, pages : 73, 160 et 221 ; Bodin et Orange, 2013, pages : 141, 144.

Le tableau ci-après présente la synthèse des caractéristiques du pôle B.

*Tableau 2 : Synthèse des caractéristiques des disciplines et formations universitaires du pôle B*

Critères	Caractéristiques selon les auteur·e·s		
	<i>Bourdieu, 1984</i>	<i>Bourdieu, 1997</i>	<i>Bodin, Orange, 2013</i>
<b>Capital symbolique</b>	Pôle scientifique Prestige intellectuel	Capital scientifique « pur » par le scientifique	Prestige culturel Prestige intellectuel
<b>Ancienneté de la discipline</b>	Plutôt des disciplines nouvelles et tournées vers la recherche		
<b>Droit d'entrée</b>	Bas voire inexistant		
<b>Public étudiant</b>	Forte augmentation du nombre d'étudiants		Hétérogénéité sociale et scolaire
<b>Professionnalisation</b>	Conduisent à des positions très fortement dispersées dans la hiérarchie sociale		Filières académiques
<b>Finalité de la formation</b>	Former à la recherche, à l'esprit critique		Logique universitaire
<b>Contenu enseigné</b>	Pratique		Pas formalisé et pas clair
<b>Rapport au savoir</b>	Producteur de savoir		
<b>Lien avec le secondaire</b>	Majoritairement pas de lien avec le secondaire		
<b>Public enseignant</b>	Parcours enseignant hétérogène		
<b>Nombre de thèses</b>	Plutôt davantage de thèses soutenues		
<b>Temps consacré à la recherche</b>	Plus important, disciplines davantage tournées vers la recherche		
<b>Ressources économiques nécessaires à l'accomplissement de la discipline</b>	Plus importantes		

Le pôle B serait caractéristique du pouvoir scientifique et du prestige intellectuel et culturel. Il regrouperait, pour les auteur·ice·s, les disciplines et formations *dominées* dans le champ universitaire soit : les sciences humaines et sociales (sociologie, ethnologie, psychologie, STAPS), l'économie, l'administration économique et sociale, les sciences naturelles (physique, chimie, géologie, géographie), les sciences de l'ingénieur, lettres classiques, histoire, philosophie, arts du spectacle, histoire de l'art, archéologie, linguistique et langues.

Cette conceptualisation du champ universitaire en deux pôles n'est évidemment pas représentative des singularités de chaque formation et discipline. Par exemple les lettres classiques tout comme l'histoire, la physique ou la chimie correspondraient à l'enseignement de savoir théorique pur (pôle A) et au prestige intellectuel (pôle B) ; alors que l'économie et la linguistique par exemple correspondraient aux savoirs pratiques (pôle B) et au prestige social (pôle A).

Ces éléments d'analyse montrent l'existence d'identités fortement hétérogènes à l'intérieur même de l'espace universitaire. Il paraît évident qu'elles induisent aussi des pratiques



différentes. Pour autant, cette variabilité d'identités et de pratiques, qui semble être une spécificité universitaire, n'apparaît pas comme un objet de recherche stabilisé en sciences de l'éducation et de la formation.

### 2.2.2 *La nécessité d'étudier les pratiques des enseignant·e·s du supérieur : problématisation et choix de perspectives*

Dans ce contexte inédit, où l'espace universitaire historiquement et structurellement marqué par une forte hétérogénéité épistémique et académique est entré dans un processus d'uniformisation des pratiques et des formations (*cf.* chapitre 1), nous proposons d'étudier les pratiques des enseignant·e·s à l'université. En ce sens, notre travail poursuit la réalisation de deux objectifs.

Le premier est descriptif. Il y a pour nous un réel enjeu à la description de ce qui se passe actuellement à l'université, au regard du contexte social, politique et scientifique de l'université contemporaine présenté au court de ces deux premiers chapitres. Ainsi, la thèse tâchera de prendre le temps de décrire et de clarifier qui sont les enseignant·e·s universitaires et à quoi ressemblent leurs cours. Autrement dit, nous tâcherons de prendre le temps de décrire les logiques pratiques qui sont à l'œuvre dans la façon d'être enseignant·e à l'université. Par ce premier objectif, la thèse s'inscrit dans une approche compréhensive des pratiques, c'est-à-dire dans une approche qui poursuit l'objectif d'« étudier pour rendre compte, expliquer et comprendre l'organisation des pratiques et les processus en jeu dans leur fonctionnement » (Bru M. , 2002, p. 71). Par le choix de cette approche compréhensive, nous entendons différencier ce travail des recherches actuellement disponibles dans la littérature scientifique, notamment celles rattachées au mouvement de la pédagogie universitaire (*cf.* 1.3). On pourrait avancer que ces travaux semblent plutôt s'inscrire dans une démarche prescriptive, au sens où pour l'essentiel ils tentent d' « identifier les meilleures façons d'enseigner [...] au moyen de travaux expérimentaux aux méthodologies éprouvées » (*op. cit.*, p. 90). L'ambition de la thèse est bien de comprendre et de donner à voir les logiques de la pratique des enseignant·e·s, en les réinsérant dans un système relationnel pour en saisir les formes de rationalité, tout en se dégageant de tout objectif utilitariste. Par cela, elle s'inscrit dans une épistémologie pratique bourdieusienne en proposant une approche compréhensive et charitable<sup>17</sup> des pratiques des enseignant·e·s à l'université, afin de

---

<sup>17</sup> Le principe de charité consiste à chercher l'interprétation la plus favorable aux propos et comportements des autres (Delpla, 2001).

comprendre ce qu'elles sont et comment elles fonctionnent. C'est-à-dire de comprendre, à l'instar de l'épistémologie bourdieusienne, « comment ça se fait que ça se passe comme ça » :

« [...] tous les scientifiques essaient d'établir des lois, c'est-à-dire saisir des régularités, des manières d'être régulières et d'en définir les principes. Pourquoi les gens ne font pas n'importe quoi, pourquoi ils font ce qu'ils font, pourquoi par exemple les fils de professeurs réussissent mieux à l'école que les fils d'ouvriers. Alors « pourquoi » ça veut dire essentiellement « comment ça se fait que ». Comment ça se fait que ça se passe comme ça, voilà. Comment ça se fait que ça se passe comme ça dans le monde social, et pas autrement. » Pierre Bourdieu<sup>18</sup>.

Le second objectif de la thèse est d'explorer les effets de l'uniformisation en cours de l'université sur les façons de faire cours des enseignant·e·s du supérieur. Nous partons du postulat que les transformations contemporaines de l'université ne peuvent pas être sans effet sur les pratiques des enseignant·e·s. Pour cela, nous explorerons comment ces transformations modifient de manière très concrète ce que sont les cours à l'université, ce qu'est faire cours à l'université, mais aussi les disciplines, les espaces de formation, voire même ce qu'est pratiquer le métier d'enseignant·e à l'université.

### 2.2.3 *Étudier les pratiques des enseignant·e·s lorsqu'ils et elles « font leurs cours » à l'université : choix des expressions*

Pour la réalisation de ce travail, nous avons choisi d'utiliser l'expression « pratiques des enseignant·e·s ». Nous l'avons vu, les travaux de recherches sur l'enseignement dans le secondaire se fédèrent autour de quatre expressions centrales (cf. 2.1.3) : « pratique enseignante », « pratique d'enseignement », « travail enseignant » et « activité enseignante ». Ces expressions sont rattachées à des traditions de recherches historiquement et épistémologiquement situées. Au-delà de ces ancrages, elles semblent essentiellement se différencier par la distinction entre l'étude de ce qui serait *dans* ou *hors* la classe. Cette distinction ne nous semble pas être si importante et si évidente à effectuer dans le supérieur. Le fait que l'enseignement dans le supérieur ne soit pas guidé par un curriculum aussi clairement prescrit que dans le primaire et le secondaire nous paraît compliquer l'isolement entre ce qui se passerait à l'intérieur d'un amphithéâtre du reste de la situation d'enseignement. Le choix des enseignements, la relation aux étudiant·e·s, la négociation du cours, son évolution dans le temps, etc., sont autant d'éléments du *cours* universitaire. Il y a donc pour

---

<sup>18</sup> Cette citation est extraite de l'interview filmée de Pierre Bourdieu lors de l'émission « Dialogues Citoyens » de la Radio Droit de Cité du 1<sup>er</sup> décembre 1999. Cette interview a été réalisée dans le cadre de la visite de Pierre Bourdieu au Val Fourré, quartier dit « sensible » de Mantes-la-Jolie pour rencontrer les habitant·e·s autour du thème des inégalités sociales. L'émission est disponible en ligne sur le site de France Culture (Petit P., 2019).

nous une nécessité à prendre une focale plus large, parce que ces distinctions sont moins significatives dans le supérieur et conduisent à des cloisonnements qui risqueraient de nous faire manquer l'essentiel. De plus, l'utilisation d'une expression distincte de celles se référant à l'étude de l'enseignement dans le secondaire pour étudier l'enseignement dans le supérieur permet de marquer la rupture, sans les occulter, avec les traditions de recherche propres de la littérature scientifique portant sur l'enseignement primaire et secondaire.

C'est pour ces raisons que nous avons choisi l'expression « pratiques des enseignant·e·s ». Cette formule générique permet de recouvrir un continuum entre les façons dont les enseignant·e·s font leur cours à l'université (« pratiques enseignantes »), ce qu'ils et elles font dans l'amphithéâtre (« pratiques d'enseignement »), voire ce qui se passe dans leur métier c'est-à-dire les façons dont ils et elles se positionnent dans leur équipe, leur unité de formation, mais aussi par rapport aux enjeux de leur métier etc. (« travail enseignant »). L'usage de l'expression « pratique des enseignant·e·s » nous permettra de décrire et d'analyser leurs pratiques quasiment au sens anthropologique, au sens où elle nous permettra d'examiner ce que les enseignant·e·s du supérieur font *avant, pendant* et *après* le moment du cours, comment ils et elles le font, tout en le reliant à un ensemble de déterminants liés à leur position dans l'espace universitaire. L'étude des pratiques des enseignant·e·s n'est possible que par une construction méthodologique et théorique. Aussi, pour éviter – ou plutôt limiter – l'erreur scolastique, telle que définie par Bourdieu (1997 a) comme étant le fait de prêter aux agent·e·s une logique qui n'est que la projection de notre propre logique intellectuelle<sup>19</sup>, la présentation des résultats de ce travail s'attachera à donner à voir l'exercice de cette construction méthodologique et théorique qui a permis l'étude des pratiques des enseignant·e·s à l'université. Autrement dit, une attention particulière sera portée à donner à voir l'ensemble des choix effectués pour construire les pratiques des enseignant·e·s comme objet d'étude.

Nous associons à « pratiques des enseignant·e·s » l'expression « faire son cours », utilisée dans le titre de la thèse. C'est bien son caractère pragmatique qui fera sens ici et l'usage de l'adjectif possessif y est capital. Car si tout·e enseignant·e est assez usuellement conduit·e à user de l'expression « faire cours », lorsqu'il ou elle parle de sa pratique, les enseignant·e·s

---

<sup>19</sup> L'erreur scolastique, pour Pierre Bourdieu, réside dans le fait de prêter aux agent·e·s de son objet d'étude, son propre raisonnement intellectuel de chercheur·se, « mettant en quelque sorte sa pensée pensante dans la tête des agents agissants, le chercheur donne le monde tel qu'il le pense (c'est-à-dire comme objet de contemplation, représentation, spectacle) pour le monde tel qu'il se présente à ceux qui n'ont pas le loisir (ou le désir) de s'en retirer pour le penser ; il place au principe de leurs pratiques, c'est-à-dire dans leur « conscience », ses propres représentations spontanées ou élaborées ou, pire, les modèles qu'il a dû construire (parfois contre sa propre expérience naïve) pour rendre raison de leurs pratiques. » (1997 a, p. 78).

universitaires pour leur part, sont engagé·e·s dans un rapport plus personnel à cet espace-temps pédagogique : non seulement ils et elles se singularisent dans leurs équipes par la nature des travaux scientifiques qui les ont conduit à leur poste, mais en outre l'absence – apparente – de curriculum prescrit au niveau de l'enseignement supérieur les positionne potentiellement comme auteur·ice·s du contenu délivré dans le cours. Quand on parle d'auteur·ice, ce n'est pas sans évoquer le cadre de la transposition didactique d'Yves Chevallard (1985). La transposition didactique d'Yves Chevallard (*ibid.*) est un concept issu de la conceptualisation du même nom faite par Michel Verret (1975). Elle conceptualise le passage du « savoir savant » au « savoir enseigné » que l'on peut schématiser ainsi :

« savoir savant » → « savoir à enseigner » → « savoir enseigné ».

Selon Yves Chevallard, la transposition est effectuée en partie à l'*extérieur* de la classe (transposition didactique externe) par la « noosphère éducative » (désignant l'ensemble des penseur·euse·s de l'éducation : chercheur·se·s, enseignant·e·s, parents, politiques, etc.) et *dans* la classe (transposition didactique interne) lors de la situation d'enseignement où l'enseignant·e va transposer – transformer – le « savoir à enseigner » en « savoir enseigné ». Cette conceptualisation est largement utilisée en didactique depuis son introduction à propos de l'enseignement des mathématiques par Yves Chevallard (*ibid.*), amenant aussi toute une littérature critique à son propos, densément décrite par Beitone, Dollo, Hemdane, & al. (2013). Une des spécificités de l'enseignement universitaire, on l'a vu, est que l'enseignant·e fabrique sa propre transposition didactique, c'est-à-dire qu'ils et elles sont leurs propres agent·e·s de transposition des « savoirs savants » en « savoirs enseignés ». C'est par ce double processus que « faire cours » devient « faire *son* cours ».

Par ailleurs, le choix du mot « cours » pour qualifier ce travail n'est là aussi pas anodin. Si actuellement l'enseignement universitaire serait encore structuré par « une logique « cours » où chaque enseignant·e seul·e, livre ses cours et leurs évaluations » (Poteaux N. , 2015, p. 82), le sens du mot « cours » et son utilisation actuelle sont questionnables. Pour Annie Bruter (2008), le « cours » se distingue de la « leçon » ou de la « classe » essentiellement par le fait qu'il est un lieu d'élaboration du savoir, et pas seulement un lieu de transmission ou d'application. Pour l'autrice, le cours permettait originellement de mettre « en contact direct avec la science de l'époque des étudiants censés disposer des instruments et méthodes nécessaires pour l'acquérir » (*op. cit.*, p. 11), comme par exemple la connaissance de langues anciennes. Et c'est bien la succession d'un ensemble de leçons qui forment le cours dans sa globalité « en son sens originel de parcours d'un domaine du savoir » (*op. cit.*, p. 12). Au fil du temps, le cours s'est institué comme un véritable

« genre universitaire » (Petit L. , 2015, p. 2), faisant des cours à l'université un lieu à la fois de diffusion mais aussi et surtout de production des savoirs scientifiques. Les mots de Claparède<sup>20</sup>, cité par Nicole Poteaux, illustrent bien la particularité originelle du cours universitaire :

« Les cours sont faits pour dire ce dont on n'est pas sûr. Ce dont on est sûr, on le publie (enfin si l'on peut...). Un vrai cours n'est pas celui qui livre un savoir prêt à servir, un savoir clefs en main, un savoir qu'on trouverait aussi bien et même mieux dans les livres. Un vrai cours « magistral », c'est un cours imparfait où les étudiants sont témoins d'une recherche en acte, d'une recherche qui se fait, qui hésite, titube, bourgeonne, échoue parfois, en un mot, qui pense. Témoins : je dirais plutôt juges, car si le maître est conséquent, il doit entendre la réponse des étudiants aux questions que pose son cours ; que cette réponse soit orale ou écrite, immédiate ou différée, peu importe ; l'important est de l'entendre. » (Poteaux N. , 2015, p. 81).

Cette conception du cours est aujourd'hui, et depuis quelques années déjà, largement décriée. D'une part, la massification du public de l'enseignement supérieur a conséquemment démultiplié le nombre de cours à l'université, d'autre part, l'installation progressive du paradigme néolibéral comme régisseur de l'enseignement universitaire rend contrevenant la conservation de ce « genre universitaire » particulier. À l'heure où le temps des enseignant·e·s universitaires est régi par l'efficacité et la rentabilité, notamment dans leurs missions de recherche mais de plus en plus dans celle de l'enseignement, il est difficile d'imaginer que les cours, – qui sont, plus que jamais, multiples dans leurs nombres, formes, publics et thématiques – soient encore des lieux d'élaboration des savoirs scientifiques. Pourtant, « faire son cours » est comme dit précédemment, toujours au cœur de la logique actuelle de l'enseignement universitaire, dans la structuration des emplois du temps des étudiant·e·s comme des enseignant·e·s, et dans le vocabulaire usuel. C'est au regard de l'ensemble de ces constats que l'expression « faire son cours » utilisée dans le titre de la thèse, mais aussi dans l'ensemble de la méthodologie déployée pour l'étude, marque à la fois la volonté d'étudier les pratiques des enseignant·e·s à l'université, tout en considérant leur inscription dans un ensemble de mutations axiologiques et praxéologiques.

#### 2.2.4 *Cadrage théorique : l'approche anthropo-didactique*

La thèse s'inscrit dans le cadre théorique de l'approche anthropo-didactique, qui permet de croiser les dimensions didactiques, anthropologiques et pédagogiques.

---

<sup>20</sup> Édouard Claparède (1873-1940) était un docteur en médecine spécialisé en neurologie puis professeur de psychologie expérimentale à l'université de Genève. Il était engagé dans le mouvement de l'éducation nouvelle et a fondé en 1912 l'école des sciences de l'éducation (Huteau, 2018).

Le cadre théorique de l'anthropo-didactique (Sarrazy, 2002), aussi qualifié d'« anthropologie de la diffusion des savoirs » (Chopin M.-P. , 2016), a permis de renouveler, voire d'initier, un nouveau regard sur l'étude de l'enseignement suite au paradigme écologique entre la fin des années 90 et le début des années 2000. Il est issue à la fois de la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau (1998) et de différents outils anthropologiques<sup>21</sup>. Sa particularité est d'établir que l'étude des situations d'enseignement ne peut se faire en séparant artificiellement ce qui relèverait du didactique, du pédagogique et de l'anthropologique, mais bien par l'étude centrale du « type de relations que ces éléments [le professeur, les élèves et le savoir *ndlr*] entretiennent au sein d'une situation d'enseignement » (Chopin M.-P. , 2016, p. 49).

Dans une approche anthropo-didactique, l'étude des situations d'enseignement se fait donc par l'analyse de l'ensemble des éléments qui constituent la *situation*, relevant d'un dialogue entre le didactique et l'anthropologique (Sarrazy, 2007). En considérant que le didactique est tout ce qui relève du savoir à enseigner, de la connaissance à transmettre ; et que l'anthropologique, est ce qui relève des Arrière-plans au sens de Searle, c'est-à-dire à la fois les valeurs, conceptions, idéologies et croyances, etc., structurant la situation d'enseignement. Pour Searle, l'Arrière-plan « désigne l'ensemble des capacités mentales (ou schèmes, pratiques, compétences, habitudes, assomptions, présuppositions, etc.) qui, sans être elles-mêmes des représentations, sont les conditions de possibilité de l'exercice de nos représentations » (Searle, 1985, p. 324). Autrement dit, l'Arrière-plan rassemble l'ensemble de ce qui fait que l'on fait ce qu'on fait.

Tout comme l'enseignant·e qui dans sa pratique n'effectue pas de séparation entre ce qui relèverait du didactique – épistémique – d'une part, et du pédagogique de l'autre (Roiné, 2019), l'approche anthropo-didactique permet d'étudier les pratiques des enseignant·e·s sans les défaire de leur système, mais bien au sein des relations.

---

<sup>21</sup> L'anthropo-didactique se saisit aussi de différents outils anthropologiques tels que « l'anthropologie post-culturaliste américaine (réunissant des auteurs aussi divers que Geertz, McDermott ou Ogbu) et post-structuraliste, englobant sans les confondre Wittgenstein (pour l'anthropologie philosophique des usages), Bourdieu (pour l'anthropologie de la pratique) ou encore Bensa, Fabian ou Bazin (pour l'anthropologie critique). » (Chopin, 2016, p. 48).

« Même si le débat est loin de se réduire à ces aspects, la tension classique entre pédagogie et didactique peut être décrite selon les termes d'un débat entre science et croyance. La pédagogie serait du domaine des idéaux, des fictions, voire des « utopies » (Chalmel, 2002) : il suffit d'y croire. La didactique serait nécessairement objective et fondée sur une méthode scientifique : il suffit d'une preuve. D'un côté les valeurs, de l'autre les faits ; d'un côté le sujet du désir, de l'autre le sujet épistémique ; la généralité des phénomènes d'enseignement *vs* la spécificité disciplinaire ; l'aléthéia [vérité dévoilement] *vs* l'omoïosis [vérité adéquation] » (Roiné, 2019)

En s'inscrivant dans une démarche compréhensive des pratiques des enseignant·e·s, dans le cadre théorique de l'anthropo-didactique, nous considérons qu'elles sont l'ensemble des éléments – didactiques et anthropologiques donc – structurant la réalisation de celles-ci. La thèse proposera ainsi une intelligibilité des pratiques des enseignant·e·s par l'étude des situations, au sens de « l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu » (Brousseau, 1997, p. 2). C'est-à-dire que le cadre théorique de l'anthropo-didactique permet d'étudier les pratiques des enseignant·e·s à l'université en considérant l'ensemble des éléments relatifs à leurs pratiques : qu'ils soient didactiques (comme leur appartenance disciplinaire, le type de savoir qu'ils et elles enseignent, la manière dont ils et elles les sélectionnent, etc.) ; ou pédagogiques (comme leur manière de préparer un cours, de le choisir ou de le négocier, leurs conceptions des finalités de l'enseignement, les relations qu'ils et elles ont avec leur équipe, les étudiant·e·s, leurs collègues, l'institution, ou encore leur manière de faire cours, etc.) ; tout en les rapportant à des éléments anthropologiques relatifs à la position des enseignant·e·s dans l'espace universitaire ou leur imbrication dans une structure macro : le contexte universitaire contemporain tel que décrit ci-avant.

### Chapitre 3 - Méthodologie générale et terrain d'investigation

Pour mener à bien ce travail, deux terrains ont été investigués entre 2017 et 2019. Le premier repose sur une série d'entretiens réalisés auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s en poste au sein d'une même université entre décembre 2017 et mars 2018 (N=31). Il visait à faire émerger un premier niveau de description et de structuration de ce qu'est faire son cours à l'université par l'analyse de 31 discours d'enseignant·e·s-chercheur·se·s sur leurs pratiques. Le second, visant une mise à l'épreuve et un élargissement des premiers résultats, repose sur la passation nationale d'un questionnaire auprès d'enseignant·e·s du supérieur entre les mois d'octobre et novembre 2019 (N=658). Le positionnement calendaire de ces deux recueils est particulièrement important.

L'année universitaire 2017-2018 a été marquée par la loi relative à l'orientation et la réussite des étudiant·e·s (ORE) promulguée en mars 2018 et le déploiement de « Parcoursup », plateforme numérique pour l'affectation des bachelier·e·r·s aux filières de l'enseignement supérieur. La loi ORE a suscité de nombreuses mobilisations des étudiant·e·s et de plusieurs syndicats de l'enseignement supérieur (Chauvel & Hugrée, 2019) qui voient en Parcoursup « l'instauration d'une sélection à l'entrée de l'université » (*ibid.*). Les acteurs et actrices de l'université dénoncent alors « les effets de la sélectivité sociale et scolaire » (*ibid.*) de la plateforme ainsi que l'alourdissement du travail des enseignant·e·s-chercheur·se·s « sur qui reposent la hiérarchisation de plus de 800 000 demandes d'inscription selon des « attendus » définis localement dans chacune des disciplines et formations des différents établissements » (*ibid.*). Fin septembre 2019, les propositions de trois groupes de travail, commandées par le ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation, donnent les premiers axes de structuration de la future loi de programmation pluriannuelle de la recherche (LPPR) alors prévue pour début 2021. La parution de ces trois rapports a suscité de fortes mobilisations dans l'espace universitaire. C'est donc dans ce contexte que le terrain de la thèse a été réalisé. Ce chapitre revient sur les conditions d'investigation de chaque terrain, sur les méthodologies qui y sont associées et le cadre général des analyses dont ils ont fait l'objet.

#### 3.1 31 entretiens auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s aux positions variées dans l'espace universitaire

En premier lieu, nous avons effectué 31 entretiens auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s aux positions variées dans l'espace universitaire, exerçant dans une université se



présentant comme pleinement entrée dans la reconfiguration du supérieur telle que décrite dans la première partie.

Parmi les indicateurs marquant l'engagement de l'université des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s dans le marché économique de la connaissance, on peut notamment noter que, suite au lancement du « Programme d'Investissements d'avenir » (PIA) par le gouvernement français en 2010, elle est devenue l'un des dix établissements labellisés « Initiative d'excellence » (IDEX) en France. Ce label lui permet de mettre en œuvre des programmes dits « innovants » en matière de recherche de formation et d'enseignement afin de « renforcer la place des universités et des grandes écoles dans la compétition internationale » (Aust, Mazoyer, & Musselin, 2018, p. 10).

Nous avons choisi de recueillir/produire 31 discours d'enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de leurs pratiques. Deux raisons soutiennent ce choix. D'une part, nous considérons que la façon même dont les enseignant·e·s-chercheur·se·s parlent de leur métier permet de décrire leurs pratiques. D'autre part, l'analyse de 31 discours à propos de la pratique des enseignant·e·s-chercheur·se·s a permis d'identifier un premier niveau de ce qui rapproche ou divise la communauté enseignante. En considérant la forte hétérogénéité de l'espace universitaire, couplée au processus en cours d'uniformisation de son organisation et des pratiques des enseignant·e·s, quelles sont les grandes logiques qui regroupent ou opposent les enseignant·e·s-chercheur·se·s ? Y-a-t-il des axes structurant leurs conceptions de leur métier et de leurs pratiques ?

Nous avons choisi d'effectuer les entretiens uniquement auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s sont les seul·e·s enseignant·e·s titulaires de l'enseignement supérieur. Ils et elles représentaient 61% de la population enseignant à l'université en 2017 (MESRI, 2019, p. 304). Si leur statut n'a pas évolué dans les textes depuis 1984<sup>22</sup>, leur garantissant – *a priori* – une certaine liberté quant à leur activité d'enseignement, et plus précisément quant au processus de transposition didactique (Chevallard, 1985) qu'elles et ils peuvent effectuer en faisant cours, leurs pratiques ont inévitablement évolué conjointement à leurs conditions d'exercice. Pour étudier les discours de cette population dont le statut fait date à l'université, nous n'avons pas cherché la représentativité de l'échantillon mais bien la plus grande variété possible de situations et de profils.

---

<sup>22</sup> Le décret no 84-431 du 6 juin 1984 fixe « les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs et portant statut particulier du corps des professeurs des universités et du corps des maîtres de conférences ».

Il s'agira ici de présenter, dans un premier temps, les critères d'inclusion choisis pour la construction de l'échantillon, le procédé de prise de contact avec la population cible et l'échantillon final constitué. Puis dans un second temps nous présenterons la structuration de l'entretien ainsi que les trois méthodologies utilisées pour leur analyse. Le chapitre 5 sera l'occasion de revenir plus finement sur les conditions et les effets de la production de discours sur les pratiques des enseignant·e·s (*cf.* Partie 24.2).

### 3.1.1 *Quatre critères d'inclusion retenus pour la construction de l'échantillon*

Les entretiens ont été effectués auprès de trente et un·e enseignant·e·s-chercheur·se·s titulaires. L'enjeu était de constituer un échantillon présentant une hétérogénéité importante au sein de l'espace universitaire. Aussi, quatre critères d'inclusion ont été retenus pour la constitution de l'échantillon.

#### 3.1.1.1 **Le statut**

Le corps enseignant à l'université est composé d'une variété de statuts. Pour ce terrain, seul·e·s les professeur·e des universités et maître·sse·s de conférences ont été sollicité·e·s, soit les enseignant·e·s titulaires de l'enseignement supérieur : les enseignant·e·s-chercheur·se·s. Le statut d'enseignant·e-chercheur·se est réglementé par le décret n°84-431 du 6 juin 1984. Il est composé de deux grades : les maître·sse·s de conférences et les professeur·e·s des universités. Ce statut s'acquiert après l'obtention d'une thèse et d'une qualification dans une discipline du conseil national des universités (CNU), et le recrutement à un poste de titulaire. Il ouvre au statut de fonctionnaire rattaché au Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI). Bien que les titulaires ne représentent que 61% du personnel enseignant à l'université en 2019 (MESRI, 2019, p. 304), le statut d'enseignant·e-chercheur·se reste, encore aujourd'hui, le statut historique de l'enseignement à l'université. Les différents statuts permettant d'enseigner à l'université recouvrent de fortes disparités de contrats, de missions et de situations professionnelles<sup>23</sup>. Aussi, bien que les enseignant·e·s non titulaires<sup>24</sup> représentent une proportion considérable d'agent·e·s, le choix a été fait de centrer ce terrain sur les titulaires de l'université, afin de ne pas créer une distinction trop forte dans la population d'étude.

---

<sup>23</sup> Nous y reviendrons dans la partie 3.

<sup>24</sup> Les deux sous-ensembles principaux d'enseignant·e·s à l'université, outre les enseignant·e·s titulaires, sont les enseignant·e·s non permanent·e·s et les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans l'enseignement supérieur. Les enseignant·e·s non titulaires représentent 38% des enseignant·e·s à l'université (MESRI, 2019, p. 304).

### 3.1.1.2 L'ancienneté au poste

Les premières années de carrière d'un·e enseignant·e-chercheur·se peuvent être prenantes en termes de préparation des enseignements, sans que cela soit représentatif du rapport qu'il ou elle aura à ses enseignements à d'autres moments de sa carrière. Aussi, afin de limiter ce biais, il a été décidé de ne rencontrer que des enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant au moins deux ans d'expérience à leur poste au sein d'une même UF.

### 3.1.1.3 Le genre

L'idée selon laquelle le fonctionnement institutionnel de l'université la protégerait des inégalités de genre a longtemps prévalu (Lemerrier, 2015). Au cours des années 2000, différentes catégories d'acteurs et d'actrices ont documenté cette question<sup>25</sup>, participant ainsi « à légitimer une politique en faveur d'une meilleure représentation des femmes dans les instances et les postes à responsabilité des universités » (*ibid.*, p. 176). La loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) du 22 juillet 2013 introduit alors pour la première fois la notion de « parité » dans différentes instances représentatives au sein de l'université. Il semble que jusqu'à lors les études portant sur le genre dans l'enseignement supérieur s'intéressent essentiellement aux parcours différenciés des étudiant·e·s ou aux inégalités de carrières des professionnel·les. La littérature disponible ne semble pas porter sur des inégalités de genre en termes de pratiques des enseignant·e·s. Aussi, pour la constitution de l'échantillon nous avons veillé à obtenir une représentativité équilibrée entre hommes et femmes<sup>26</sup>, en fonction des statuts et des UF de rattachement.

### 3.1.1.4 L'unité de formation de rattachement principal

Plusieurs auteur·ice·s ont montré qu'il existait de fortes disparités entre les disciplines à l'intérieur même de l'espace universitaire (Millet, 1999 ; Bourdieu, 1984 ; Boyer & Coridian, 2002 ; Bodin & Orange, 2013 ; David, 2019). Les formations universitaires ne seraient pas structurées par les mêmes logiques scientifiques, les mêmes savoirs à enseigner, les mêmes finalités, les mêmes publics étudiants, etc. Aussi, nous avons veillé à rencontrer des enseignant·e·s-chercheur·se·s enseignant dans des formations les plus diversifiées possible

---

<sup>25</sup> Élise Lemerrier (2015) fait notamment référence aux travaux de Le Pors & Milewski (2001 ; 2003 ; 2005), Guegot (2011), Laufer (2004), Boukhobza, Delavault, & Hermann (2000), Marry (2005), ainsi qu'aux « incitations de l'Union européenne à la création de missions égalité entre les femmes et les hommes dans les universités, création d'une mission parité en sciences et technologies au ministère de la Recherche, création d'une mission pour la place des femmes au CNRS, mobilisations d'actrices de l'exécutif de l'État, d'associations (en particulier l'Association Nationale des Études Féministes (ANEF, 2014), le collectif CLASHES, et la Conférence Permanente des chargé·e·s de mission Égalité Diversité) et de la Conférence des Présidents d'université » (*ibid.*, p. 175).

<sup>26</sup> Aucun·e enquêté·e rencontré·e ne s'est identifié·e dans un autre genre que homme ou femme.

concernant l'appartenance disciplinaire. Pour ce critère d'inclusion, nous avons pris en compte le domaine disciplinaire de l'UF de rattachement principal des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s. Le découpage disciplinaire effectué par le conseil national des universités (CNU)<sup>27</sup> nous a permis d'identifier quatre « grandes disciplines »<sup>28</sup> :

- La grande discipline Droit, Économie, Gestion (DEG), correspondant aux sections 01 à 06 ;
- La grande discipline Lettres, Sciences Humaines et Sociales (LSHS), correspondant aux sections 07 à 24, 70 à 74, 76, 77 ;
- La grande discipline Sciences, correspondant aux sections 25 à 37, 60 à 69 ;
- La grande discipline Santé, correspondant aux sections 42 à 55, 80 à 82, 85 à 87, 56 à 58.

Ainsi, tout au long du manuscrit, le terme « grande discipline » fera référence à ce découpage.

Si nous n'avons donc pas pris en compte les sections disciplinaires personnelles des enseignant·e·s-chercheur·se·s obtenues par qualification, c'est parce que nous avons préféré considérer le domaine disciplinaire dans lequel ils et elles enseignent. À titre illustratif, nous avons rencontré un maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation (e. 9) qui a obtenu une qualification en droit. Son entretien a été catégorisé dans la grande discipline « Lettres, Sciences Humaines et Sociales » et non en « Droit, économie et gestion » puisque nous avons échangé à propos de sa pratique en sciences de l'éducation et de la formation et non en droit.

### **3.1.1.5 Synthèse des critères d'inclusion retenus pour la construction de l'échantillon**

Le tableau ci-dessous présente synthétiquement les quatre critères d'inclusion retenus pour la construction de l'échantillon.

---

<sup>27</sup> Le CNU est l'instance nationale qui organise la structuration du champ scientifique en France depuis 1992 (décret n° 92-70 du 16 janvier 1992) par l'organisation des modalités de recrutement des maître·sse·s de conférences et des professeur·e·s des universités et par la structuration des sciences en sections disciplinaires.

<sup>28</sup> Le découpage des sections en grandes disciplines a été réalisé à partir de l'arrêté du 2 mai 1995 abrogé au 18 janvier 2019 présentant le découpage des sections des disciplines (sauf pour les sections de la grande discipline Santé).

*Tableau 3 : Synthèse des critères d'inclusion retenus pour l'échantillon*

<b>Statut</b>	Professeur·e des universités et maître·sse de conférences
<b>Ancienneté au poste</b>	Minimum deux ans
<b>Genre</b>	Recherche d'une représentation paritaire par statut et grande discipline
<b>UF de rattachement</b>	Recherche d'une représentation diversifiée

### 3.1.2 *Stratégies de contact de la population cible*

Sur la base de ces quatre critères d'inclusion, cent-six personnes ont été contactées, appartenant aux dix-huit UF de l'université choisie pour ce premier terrain. Le taux d'acceptation faible s'explique par la recherche d'une variété de situations et de profils, conforme aux critères d'inclusion, qui a mené à de nombreuses relances jusqu'à l'obtention d'une distribution satisfaisante de l'échantillon.

La population cible a été sollicitée par mail<sup>29</sup>. Les adresses mails professionnelles des personnes contactées ont été obtenues sur les sites officiels des UF, le carnet d'adresses professionnelles interne de l'université, ainsi que par la sollicitation directe des enquêté·e·s qui ont, pour certain·e·s, accepté de transmettre les coordonnées de leurs collègues. Afin de diminuer les probabilités de rejet de notre demande, lié à l'importance des sollicitations auprès des enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant trait à la pédagogie, il a été choisi de faire figurer le positionnement de la recherche au sein du mail de prise de contact, en précisant que la recherche s'inscrivait « dans le cadre, mais aussi très largement au-delà, des réquisits de ce qu'on peut appeler la pédagogie universitaire ». Les entretiens ont été réalisés avec toutes les personnes ayant répondu positivement à cette sollicitation<sup>30</sup>. Nous avons cessé les relances, et ce faisant la réalisation de nouveaux entretiens, au moment où la distribution de l'échantillon était satisfaisante et où les entretiens n'apportaient plus d'information nouvelle (seuil de saturation).

### 3.1.3 *Présentation de l'échantillon (N=31)*

L'échantillon étudié se compose de 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s dont 14 professeur·e·s des universités et 17 maître·sse·s de conférences : huit en Droit, Économie,

<sup>29</sup> Le mail type de contact est consultable en annexe.

<sup>30</sup> *In fine*, 29% des prises de contact ont mené à un entretien : 24% en Droit, Économie, Gestion ; 31% en Lettres, Sciences Humaines, 27% en Sciences et 50% en Santé.

Gestion ; huit en Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; onze en Sciences et quatre en Santé<sup>31</sup>. Le tableau suivant présente synthétiquement la distribution de l'échantillon selon trois critères d'inclusion (grande discipline, statut, genre) :

*Tableau 4 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut et le genre des enquêtés (N=31)*

	GD 1	GD 2	GD 3	GD 4	Total
<b>Hommes PU</b>	3	1	3	2	9
<b>Femmes PU</b>	1	2	1	1	5
<b>Total PU</b>	4	3	4	3	14
<b>Hommes MC</b>	1	2	4	1	8
<b>Femmes MC</b>	3	3	3	0	9
<b>Total MC</b>	4	5	7	1	17
<b>Total</b>	8	8	11	4	31

Légende : PU : professeur·e des universités ; MC : maître·sse de conférences ; GD 1 : Droit, Économie, Gestion ; GD 2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; GD 3 : Sciences ; GD 4 : Santé.

Le tableau ci-dessous présente synthétiquement les 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s selon leur grande discipline, leur statut, leur genre, leur ancienneté et la durée de l'entretien.

---

<sup>31</sup> La grande discipline Santé a fait l'objet de moins d'entretiens que les autres relativement dû à l'atteinte plus rapide du seuil de saturation.

*Tableau 5 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut, le genre et l'ancienneté des enquêté·e·s (N=31)*

N°	Statut	Genre	Ancienneté au poste (en années)
<b>Grande discipline « Droit, Economie, Gestion »</b>			
1	MC	Femme	18
2	PU	Femme	9
3	PU	Homme	18
4	PU	Homme	4
5	PU	Homme	38
6	MC	Femme	3
7	MC	Femme	24
8	MC	Homme	5
<b>Grande discipline « Lettres, Sciences Humaines et Sociales »</b>			
9	MC	Homme	25
10	PU	Homme	10
11	MC	Homme	7
12	PU	Femme	12
13	PU	Femme	13
14	MC	Femme	1
15	MC	Femme	4
16	MC	Femme	18
<b>Grande discipline « Sciences »</b>			
17	PU	Homme	5
18	MC	Homme	15
19	MC	Femme	15
20	MC	Homme	9
21	MC	Femme	11
22	MC	Femme	14
23	PU	Homme	24
24	MC	Homme	20
25	PU	Homme	19
26	PU	Femme	22
27	MC	Homme	12
<b>Grande discipline « Santé »</b>			
28	PU	Homme	4
29	PU	Femme	20
30	PU	Homme	22
31	MC	Homme	17

Légende : MC : maître·sse de conférences ; PU : professeur·e des universités

#### 3.1.4 Déroulé des entretiens

C'est à chaque fois l'enquêté·e qui a choisi le lieu de rencontre. Les entretiens ont tous été effectués sur le lieu de travail des enseignant·e·s-chercheur·se·s : soit dans leur bureau d'enseignant·e ou de chercheur·se, soit dans une salle de leur UF (salle de repos, salle de cours, salle des professeur·e·s), soit sur leur lieu de travail hors université (notamment pour les

enquête·e·s de la grande discipline Santé, qui sont aussi praticien·ne·s hospitalier·ère·s). Le fait d'avoir effectué les entretiens sur le lieu même de pratique des enquête·e·s a permis d'observer leur espace professionnel : la taille des lieux, l'organisation, l'emplacement des sites, les piles de copies sur les bureaux ou les microscopes sur les paillasses etc. Ces éléments ont aussi parfois été des aides pour aborder certaines thématiques de l'entretien.

Les entretiens ont duré entre vingt minutes et une heure vingt pour une moyenne<sup>32</sup> de 43 minutes (écart-type à la moyenne = 11). Cette importante variabilité est relative à deux éléments. D'une part, les conditions de réalisation des entretiens, qui ont parfois été effectués entre deux enseignements magistraux ou encore sur un temps de pause dans une salle partagée, ont souvent conduit à condenser le temps d'échange. D'autre part, la structuration de la grille d'entretien était pensée pour conduire à la production de discours centrés sur les thématiques préétablies. Les questions appelaient plutôt à des réponses rapides. Si toutes les thématiques définies préalablement avaient été abordées et que l'enquête·e semblait ne plus avoir à dire, l'entretien prenait fin. Puisque c'est bien la variabilité des profils dans l'échantillon qui était recherché. À titre d'exemple, l'entretien le plus court a été effectué auprès d'un maître de conférences en droit (e. 8) qui nous a reçus dans son bureau partagé à la sortie d'un cours. Il pensait avoir une heure de libre pour l'entretien mais une modification imprévue de son emploi du temps a fait qu'il ne disposait que d'un quart d'heure. Il nous a donc demandé de condenser au maximum l'entretien, et a pris sur le temps de son cours suivant pour nous recevoir. L'entretien le plus long a lui été effectué auprès d'un professeur des universités en biologie (e. 25) qui nous a reçus dans le bâtiment de son laboratoire de recherche, il n'avait aucun impératif sur sa journée et a passé du temps à nous présenter ses travaux de recherche personnels. Par ailleurs, il apparaît que les entretiens les plus longs sont souvent associés à des discours de revendication sur les conditions d'exercice du métier, alors que les entretiens les plus courts ont souvent été associés à des enseignant·e·s-chercheur·se·s dont les déclarations ne mentionnaient pas de difficulté particulière.

#### **3.1.4.1 Passation d'un formulaire d'identité au début de chaque entretien**

Chaque entretien a démarré par un temps où l'enquête·e a renseigné un « Formulaire d'identité » d'une page permettant de recueillir différentes informations nécessaires à l'objectivation de leur métier et de leur position (*cf.* annexe 1.1). L'introduction de l'entretien par

---

<sup>32</sup> Les entretiens sont sous la forme d'enregistrement audio capté à l'aide d'un dictaphone. La durée moyenne des entretiens est la moyenne de l'ensemble des durées de temps de parole réel (nous n'avons pas pris en compte le temps introductif des entretiens, ni les discussions annexes finales).



cette fiche a en outre permis d'initier un dialogue avec les enquêté·e·s en créant un climat d'échange propice à l'entretien, tout en éliminant ces questions de la discussion à venir ceci la rendant plus fluide et plus personnelle. Le formulaire d'identité prenait la forme d'un questionnaire d'une page, structuré autour de questions portant notamment sur :

- Des informations sociologiques (année de naissance, genre, ...) ;
- L'expérience dans l'enseignement ;
- Le lien entre l'enseignement et la recherche ;
- Le service d'enseignement effectué<sup>33</sup> ;
- Les thématiques d'enseignement.

### **3.1.4.2 Structuration du guide d'entretien**

#### *3.1.4.2.1 Huit thématiques structurantes*

Le guide d'entretien a été construit autour de plusieurs items émanant de la littérature à propos de l'analyse des pratiques enseignantes mais aussi de critères définis préalablement correspondant à l'ambition de produire des discours autour des pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Pour ce faire, l'entretien était structuré autour des thématiques suivantes, abordées avec l'ensemble des enquêté·e·s sans ordre de priorité :

- « Faire son cours » : finalité(s) d'un cours, le « bon cours »... ;
- Niveaux d'enseignement : préférence(s), différence(s), perception(s)... ;
- Format des enseignements : durée, fréquence, forme(s), outil(s), ... ;
- Rapport aux étudiants : interaction(s), diffusion, adaptation, évaluation, ... ;
- Préparation des enseignements : sources, mise à jour, relecture, ... ;
- Rapport aux collègues : échanges, soutien, relations, ... ;
- Choix des enseignements : appréciation, dimension de choix, temps du choix, lien avec la recherche, ... ;
- Rapport à l'institution : finalité(s) de l'université, rapport aux réformes, relation institutionnelle, conditions d'enseignement...

---

<sup>33</sup> Le temps de travail des enseignant·e·s-chercheur·se·s est structuré autour de deux missions définies statutairement par l'article 7 du décret n°84-431 du 6 juin 1984 (modifié par décret n°2014-997 du 2 septembre 2014 - art. 4) : l'enseignement et la recherche. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s sont tenu·e·s d'effectuer un service d'enseignement de 128 heures de cours ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques ou toute combinaison équivalente en formation initiale, continue ou à distance.

### 3.1.4.2.2 Insertion de trois questions phénoménotechniques

Tous les entretiens ont été introduits par la question « *Qu'est-ce que ça représente pour vous « faire son cours » à l'université ?* » et été clôturés par la question « *Qu'est-ce que c'est pour vous « un bon cours » ?* ». Une question relative aux dernières réformes universitaires a aussi été posée de manière identique aux enquêté·e·s. À titre d'exemple, voici la question posée sur cette thématique à un professeur des universités en économie :

*« Ces vingt dernières années il y a eu beaucoup de réformes à l'université, qui tendent à transformer le modèle universitaire vers un modèle plutôt école, avec beaucoup de professionnalisation, d'innovation, de performance, de réussite. Est-ce que ce sont des choses que vous ressentez dans votre quotidien d'enseignant ? »* (e. 3, professeur des universités en économie, 48 ans, l. 288-291).

Ces trois questions ont donc été posées de manière identique aux enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s, à différents moments de l'entretien. Nous considérons qu'elles sont phénoménotechniques, au sens où leur énonciation va produire un effet, et c'est cet effet que nous souhaitons analyser. La notion de « phénoménotechnique » est issue des travaux de Gaston Bachelard. Pour lui elle désigne « la capacité de la science moderne à fabriquer les phénomènes grâce à des instruments techniques » (Vial, 2014, p. 152). Nous reviendrons sur les raisons et les effets de l'utilisation de questions phénoménotechniques dans la partie 2 (*cf.* 4.2.2).

### 3.1.5 Trois méthodologies utilisées pour l'analyse

Tous les entretiens ont été enregistrés à l'aide d'un dictaphone, après avoir recueilli le consentement libre et éclairé des enquêté·e·s avant tout démarrage d'enregistrement. L'ensemble des entretiens a été retranscrit intégralement, et anonymé. Au cours du manuscrit, les extraits d'entretiens sont référencés de la sorte :

- n° de l'enquêté·e ;
- son statut (l'orthographe indiquera son genre) ;
- sa discipline (au sens de sa discipline *spécifique* d'enseignement au sein de sa grande discipline d'appartenance) ;
- son âge ;
- le lignage de la citation.

À chaque extrait d'entretien présenté dans le corpus, les caractères en italiques signifieront que c'est l'enquêtrice qui parle. L'anonymisation des entretiens a été effectuée dans le souci de préserver au maximum l'anonymat des enquêté·e·s qui sont parfois seul·e représentant·e de leur spécialité disciplinaire dans leur université. Il est donc courant que, dans le corpus des

entretiens, le titre des cours, par exemple, soit remplacé par [titre de cours], et de même pour tous éléments pouvant faciliter l'identification d'un·e enquêté·e.

Après retranscription intégrale des entretiens, trois types d'analyse ont été utilisées : l'analyse thématique des entretiens, l'analyse par entretien et l'analyse lexicale.

#### **3.1.5.1 Analyse thématique des entretiens**

L'analyse thématique des entretiens a consisté à repérer dans l'ensemble du corpus d'entretiens les thématiques récurrentes et d'en relever les différentes formes. Ce premier niveau d'analyse et de description du corpus « ignore ainsi la cohérence singulière de l'entretien, et cherche une cohérence thématique inter-entretiens » (Blanchet & Gotman, 1992, p. 98). Pour se faire, le corpus a été lu dans sa globalité, puis tous les éléments de discours significatifs d'un thème identifié comme récurrent dans le corpus ont été extraits et analysés. L'analyse thématique des entretiens a permis d'effectuer un premier niveau de description de ce que contiennent les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de leurs pratiques. Les résultats de cette analyse seront présentés dans la partie 2 (*cf.* Chapitre 5 -).

#### **3.1.5.2 Analyse lexicale**

Nous avons aussi procédé à une analyse lexicale des entretiens à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicométrique : IRaMuTeQ. IRaMuTeQ est un logiciel libre, développé par Pierre Ratinaud à partir de 2009. Il permet d'effectuer des analyses statistiques sur des corpus de texte et des matrices de données (Iramuteq, 2019). Le logiciel fonctionne en appui du logiciel R, logiciel de traitement statistiques également libre de droit. Il reprend le fonctionnement de la méthode de classification de Max Reinert développée dans le logiciel Alceste. La prise en main du logiciel a été possible grâce à l'ensemble des informations disponible sur le site du logiciel (Iramuteq, 2019) et par un document synthétique réalisé par Daniel Pélissier (Pélissier, 2017).

L'analyse du corpus de textes avec IRaMuTeQ est réalisée par le découpage du corpus en segments de texte (ST) s'approchant au plus près du fonctionnement du langage humain, et par le calcul des cooccurrences de ces ST. C'est-à-dire que le logiciel permet l'étude de la structuration de textes – et ici de discours – en prenant en compte différents éléments lexicaux tels que le type de mot utilisé, le regroupement des termes par champs lexicaux, la mise en lien des mots avec différentes variables entrées dans le logiciel, etc. Autrement dit, le logiciel permet d'effectuer des analyses statistiques à partir de la structuration lexicale d'un corpus de textes.

Pour réaliser le traitement du corpus d'entretiens avec IRaMuTeQ, le corpus a été retranscrit intégralement et anonymé, toutes les interventions orales de l'enquêtrice ont été

retirées, puis le nettoyage du corpus, nécessaire au fonctionnement de l'analyse, a été effectué. Il s'agit notamment de supprimer du corpus les onomatopées, les tics de langages, les ponctuations et répétitions non nécessaires à l'analyse. Les résultats provenant de l'analyse lexicométrique du corpus seront présentés dans la partie 2 (*cf.* 6.2).

### 3.1.5.3 Analyse par entretien

La recension des thèmes récurrents effectués lors de l'analyse thématique couplée ainsi que l'analyse interne de chaque entretien ont ensuite permis la construction de variables d'analyse. Chaque entretien a donc été catégorisé selon plusieurs variables, dont les procédés de construction seront présentés plus en détails dans la partie 2 (*cf.* Partie 26.1). À titre d'exemple, pour la construction de la variable « diffusion du cours aux étudiant·e·s » (DCE), nous avons dans un premier temps extrait de chaque entretien les éléments de discours portant sur cette thématique. Ensuite, la lecture des éléments de discours de l'ensemble du corpus sur cette thématique a montré que sur cette thématique, les enseignant·e·s-chercheur·se·s se distinguaient autour de trois modalités :

- Diffuser ou non des supports aux étudiant·e·s ;
- Créer ou non des supports spécifiques pour les diffuser aux étudiant·e·s ;
- Partager des supports aux étudiant·e·s avant, pendant ou après le cours.

Chaque entretien a donc été codé selon ces trois modalités. Ensuite, l'étude de la structuration de la population selon ces trois modalités a permis d'identifier que celle qui différençait le plus les enseignant·e·s-chercheur·se·s était le fait de créer des supports spécifiques pour la diffusion. Au final, la variable « diffusion de supports de cours aux étudiant·e·s » comprend deux modalités :

- 1 : création de supports spécifiques à la diffusion
- 2 : pas de diffusion de support spécifique.

Chaque discours a donc été transformé en un ensemble de variables correspondant aux différentes thématiques d'analyse identifiées. Ce procédé a permis d'explorer la structuration interne des discours et d'en examiner les critères et modalités de variations. Les résultats de l'analyse par entretiens seront présentés dans le chapitre 6 (*cf.* p.114).

### 3.1.5.4 Présentation des dix-huit variables utilisées pour l'analyse

L'articulation de ces trois méthodologies d'analyse a donc permis la construction de dix-huit variables structurées en deux sous-ensembles. D'une part les *variables de positionnement*, caractérisant la position des enquêté·e·s dans l'espace universitaire. Elles ont été construites

presque exclusivement par la catégorisation des réponses indiquées par les enquêtés dans le formulaire précédant l'entretien. D'autre part, les *variables descriptives*, qui ont été construites par l'articulation des méthodologies d'analyse présentées précédemment. Le tableau ci-dessous présente les dix-huit variables utilisées pour l'analyse des entretiens. Nous reviendrons plus en détails sur leur construction dans le chapitre 6 (*cf.* p. 114).

Tableau 6 : Présentation des dix-huit variables utilisées pour l'analyse des entretiens

Code	Description	Modalités
<b>Variables de positionnement</b>		
GENR	Genre	1 : femme 2 : homme
GD	Grande discipline	1 : Droit, Économie, Gestion 2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales 3 : Sciences 4 : Santé
EXP	Expérience dans l'enseignement universitaire	1 : importante 2 : moyenne 3 : faible
EDSC	Caractérisation du contenu des enseignements	1 : très diversifié 2 : neutre 3 : très spécifique
DURC	Durée moyenne d'une séance de cours	1 : moins de 2h 2 : 2h 3 : plus de 2h
HC	Heures complémentaires effectuées en 2018-2019	1 : pas ou peu 2 : inférieures à 96h 3 : égales ou supérieures à 96h
NVX	Niveaux d'enseignement	1 : enseigne essentiellement en licence 2 : enseigne essentiellement en master 3 : enseignement mixte
CHX	Choix des enseignements	1 : choisit ses cours 2 : choisit en partie 3 : ne choisit pas ses cours
ORGAF	Organisation de l'UF pour la répartition des enseignements	1 : filiation 2 : hiérarchie 3 : mutualisation
<b>Variables descriptives</b>		
DCE	Diffusion du cours aux étudiant-e-s	1 : création de supports spécifiques à la diffusion 2 : pas de diffusion de support spécifique
DIFFC	Diffusion du cours aux collègues	1 : oui sans problème 2 : oui mais avec conditions 3 : non
DISCC	Discussion d'enseignement avec les collègues	1 : oui sans problème 2 : oui mais avec conditions 3 : non
POSI	Positionnement vis-à-vis des réformes universitaires	1 : converti-e 2 : fausse-x croyant-e 3 : résistant-e
RED	Rédaction du cours	1 : oui intégralement 2 : oui en partie 3 : non
PREP	Investissement dans la préparation des enseignements	1 : reprend tout chaque année 2 : actualisation à la marge 3 : aucune actualisation ou presque
CONC	Conception des finalités de l'enseignement	1 : logique universitaire 2 : logique scolastique
METH	Méthode pédagogique	1 : cours magistral 2 : cours applicatif 3 : adaptation au public
RC	Lien entre les enseignements et la recherche	1 : très en lien 2 : en lien 3 : pas en lien

L'exploration de la structuration du corpus de discours selon ces variables d'analyse a été effectuée à l'aide du logiciel StatBox. StatBox est un logiciel d'analyse et de traitement statistique se présentant sous la forme d'un add-in d'Excel, c'est-à-dire qu'il fonctionne avec Excel et s'ajoute directement à son interface. Son fonctionnement s'apparente à celui d'un logiciel d'analyse statistiques classique, il en existe aussi des libres de droit tels que par exemple les logiciels R ou Tanagra.

### **3.2 Ouverture de la population d'étude : passation de 658 questionnaires auprès de l'ensemble des catégories d'enseignant·e·s universitaires**

Suite aux entretiens menés et à leur analyse, l'enquête s'est poursuivie par la passation d'un questionnaire (N=658) en ligne en octobre et novembre 2019. Ce questionnaire a permis à la fois de poursuivre le recueil de données permettant la réalisation des objectifs de description et de compréhension de ce que sont les pratiques des enseignant·e·s à l'université, tout en approfondissant les résultats issus du premier terrain par entretiens.

L'enjeu majeur était d'ouvrir le questionnaire à l'ensemble des personnes qui enseignent à l'université en France. Les enseignant·e·s titulaires de l'université, dont les entretiens avaient permis de produire 31 discours, ne représentent que 61% des enseignant·e·s à l'université en 2019 (MESRI, 2019, p. 304). Dans notre démarche compréhensive de ce que sont les pratiques des enseignant·e·s à l'université, il nous paraissait nécessaire d'ouvrir notre population d'étude à l'ensemble des catégories d'enseignant·e·s universitaires. Il s'agissait alors de construire un questionnaire qui s'adapterait au mieux à leurs différents statuts, contextes, modalités d'enseignement et conditions professionnelles. Il a donc fallu choisir des questions et des formulations qui feraient sens à l'ensemble des catégories d'enseignant·e·s à l'université.

Un autre enjeu assez central était de limiter au maximum les effets d'imposition potentiels d'un tel questionnaire, afin de faire advenir une parole sur la pratique en limitant le plus possible les biais de désirabilité éventuels. Le premier terrain par entretiens avait permis d'identifier d'une part que les enseignant·e·s-chercheur·se·s sembleraient faire un amalgame entre les chercheur·se·s en sciences de l'éducation et de la formation et les ingénieur·e·s pédagogiques des services internes aux établissements universitaires (nous y reviendrons dans la partie 2, *cf.* 4.3). Et d'autre part, que la pédagogisation de l'université (*cf.* p. 18) semblerait créer une sorte de vocabulaire autorisé pour parler de ses pratiques en tant qu'enseignant·e. Nous avons alors fait en sorte de ne pas passer par les canaux de diffusion institutionnels pour ne pas risquer d'être confondue avec les sollicitations des structures pédagogiques internes aux établissements, et pour limiter la suspicion des enquêté·e·s vis-à-vis des finalités de l'enquête.

### 3.2.1 Conditions de passation du questionnaire : structuration et diffusion

Le questionnaire a donc permis d'élargir la population étudiée, à la fois au sens géographique et en termes de statuts. Il s'agissait alors d'ouvrir l'étude à des enseignant·e·s universitaires non nécessairement titularisé·e·s de l'enseignement supérieur.

Pour la construction de l'échantillon, nous avons retenu les personnes enseignant dans une université française (DOM ou métropole), dont l'université était l'établissement de rattachement principal. Le questionnaire a été construit et diffusé grâce au logiciel en ligne Framiform<sup>34</sup>. La diffusion en ligne du questionnaire a permis sa large diffusion auprès de la population ciblée.

#### 3.2.1.1 Structuration du questionnaire en neuf parties

Le questionnaire était structuré en neuf parties, apparaissant chacune sur une nouvelle page pour les enquêté·e·s lors de la soumission du questionnaire :

- Partie 1 : Informations générales – 15 questions ;
- Partie 2 : Charge d'enseignement – 14 questions ;
- Partie 3 : Thématiques et préparation des cours – 16 questions ;
- Partie 4 : Vos pratiques auprès des étudiant·e·s – 15 questions ;
- Partie 5 : Enseignement et pédagogie – 13 questions ;
- Partie 6 : Collègues et équipes pédagogiques – 5 questions ;
- Partie 7 : Votre métier d'enseignant·e à l'université – 8 questions ;
- Partie 7 bis : Votre métier d'enseignant·e à l'université – 6 questions ;
- Page de validation du questionnaire : Droits relatifs aux données personnelles.

La structuration du questionnaire a été pensée en « entonnoir » c'est-à-dire que les questions portaient sur des items appelant à une prise de position de plus en plus personnelle de l'enquêté·e au fil du questionnaire. Le questionnaire tel que diffusé en ligne est disponible dans son intégralité en annexe (*cf.* annexe 2.1, p. 280).

Le questionnaire comportait au total 92 questions et sa soumission prenait entre 15 et 25 minutes, en fonction des réponses, et du profil de l'enquêté·e.

Il comportait plusieurs types de questions :

---

<sup>34</sup> Framiform est un service en ligne développé par Framasoft permettant de créer des formulaires et d'en récolter les données. L'avantage notable de Framiform, comme tous les outils de Framasoft, est de garantir l'anonymat et la protection des données personnelles des répondant·e·s.



- Des questions à choix unique, telle que :

*Figure 1 : Exemple de question à choix unique présentée dans le questionnaire*

**Votre statut professionnel actuel : \***

- Maître-sse de conférences (ou MC-PH)
- Professeur-e des universités (ou PU-PH)
- Enseignant-e non permanent-e du supérieur (A.T.E.R., enseignant-e associé-e, CDD LRU ...)
- Enseignant-e du second degré affecté-e dans le supérieur (PRAG, PRCE, ...)

- Des questions à choix multiples, telle que :

*Figure 2 : Exemple de question à choix multiple présentée dans le questionnaire*

**Généralement, pour préparer vos cours vous utilisez (plusieurs réponses possibles) : \***

- Des manuels
- Des cours de collègues
- Des cours personnels
- Des ouvrages
- Les photocopiés de votre unité de formation
- Des recherches numériques
- Vos propres travaux scientifiques
- Des travaux scientifiques

- Des échelles d'évaluation, telle que :

*Figure 3 : Exemple de question sous forme d'échelle d'évaluation présentée dans le questionnaire*

**Comment vous situeriez-vous sur l'échelle en fonction de la question suivante : \***

	Très diversifiées	Plutôt diversifiées	Plutôt spécifiques	Très spécifiques
Vos thématiques d'enseignement sont : *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Des grilles d'évaluation, telle que :

*Figure 4 : Exemple de question sous forme de grille d'évaluation présentée dans le questionnaire*

**En 2018-2019, vous avez enseigné auprès des niveaux suivants : \***

	2/3 de votre service ou plus	1/3 de votre service ou plus	Moins de 1/3 de votre service	Jamais
L1 (et/ou PACES) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L2 (et/ou DFGSM 2) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L3 (et/ou DFGSM 3) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M1 (et/ou DFASM 1) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
M2 (et/ou DFASM 2) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DFASM 3 *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
DES (internat de médecine) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Préparation aux concours (hors PACES) *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Formation d'adultes *	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

- Ou encore des questions ouvertes, telle que :

*Figure 5 : Exemple de question ouverte présentée dans le questionnaire*

Qu'est-ce que c'est pour vous "la pédagogie" ? \*

La variation du format de questions a permis à la fois de créer une dynamique attrayante pour les répondant·e·s, tout en formatant les questions pour préparer leur analyse. Plusieurs questions « filtres » ont été insérées au questionnaire, facilitant le nettoyage de la base de données. Comme par exemple la question « *Vous travaillez : En France ; A l'étranger* », qui a permis d'éliminer de la base de données toutes les personnes enseignant dans des universités étrangères, ne correspondant donc pas à notre échantillon d'étude. Certaines questions non requises pour la validation du questionnaire ont aussi été ajoutées afin de limiter la potentielle frustration des enquêté·e·s. Elles permettaient alors aux répondant·e·s de développer leur propos suite à une série de questions. Comme par exemple la question ouverte : « *Si vous le souhaitez, vous pouvez détailler votre réponse* ».

### **3.2.1.2 Stratégies de diffusion en ligne du questionnaire**

Le questionnaire a dans un premier temps été testé auprès de six enseignant·e·s du supérieur : des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s en entretiens lors du premier terrain (n=4) et des personnes proches de notre laboratoire de recherche (n=2). Le questionnaire a été testé auprès de profils d'enseignant·e·s différents, en termes de statut, de discipline de rattachement, d'âge et de genre. Les retours de la phase de test ont permis de finaliser le questionnaire pour sa diffusion à plus grande échelle.

La diffusion du questionnaire a été effectuée en ligne via un lien hypertexte Framiform. Plusieurs stratégies ont été mobilisées pour faciliter la diffusion. Dans un premier temps, un mail de sollicitation a été envoyé aux enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s en entretiens et aux personnes sollicitées pour le premier terrain qui n'avaient pas donné suite à la demande, pour leur demander de diffuser le questionnaire au sein de leur réseau professionnel. Ensuite, un mail de sollicitation a été envoyé à des associations d'enseignant·e·s-chercheur·se·s (n=220) et des syndicats professionnels (n=40) pour leur proposer de diffuser le questionnaire sur leurs listes de diffusion et dans leurs réseaux<sup>35</sup>.

<sup>35</sup> Le mail type de prise de contact est disponible en annexe.

Les premiers contacts pour la diffusion du questionnaire ont été effectués le 30 septembre 2019. La diffusion du questionnaire a suscité des réactions. Pendant la phase de diffusion nous avons reçu 22 mails sur notre adresse professionnelle de personnes ayant répondu au questionnaire et nous faisant part de leurs encouragements et/ou de leurs remarques et/ou de leur volonté d'être tenu·e·s informé·e·s de la suite de l'enquête. Le questionnaire a été partagé sur différentes réseaux sociaux sans demande de notre part : Facebook, Twitter et LinkedIn. Le questionnaire a été clôturé le 30 novembre 2019, les répondant·e·s étaient alors 751. Il a été décidé de clôturer le questionnaire pour plusieurs raisons. La première était que le nombre de répondant·e·s au questionnaire était en stagnation et les moyens de diffusion à disposition étaient saturés. C'est-à-dire que l'ensemble des adresses de diffusion recensées avaient été sollicitées, pour certaines relancées, et qu'il était difficile d'en trouver de nouvelles. La deuxième raison est que la fin du mois de novembre 2019 a été marquée par les premiers appels à mobilisation lancés par plusieurs syndicats professionnels contre la réforme des retraites du gouvernement d'Édouard Philippe, ainsi que par les premiers appels à rassemblements suite aux rapports publiés des groupes de travail à propos de la future loi de programmation pluriannuelle de la recherche, touchant directement la population d'étude. Ces éléments de contexte conjugués à une stagnation des réponses au questionnaire, ont poussé à prendre la décision de clore la diffusion du questionnaire.

### 3.2.2 *Présentation de l'échantillon (N=658)*

Le questionnaire a donné lieu à 705 répondant·e·s uniques<sup>36</sup>. La base de données a ensuite été nettoyée en plusieurs étapes :

- Suppression des répondant·e·s exerçant dans des universités étrangères (n=11) ;
- Suppression des répondant·e·s n'exerçant pas à l'université (n=30) ;
- Suppression des questionnaires incomplets ou factices (n=6).

Suite à ce nettoyage l'échantillon est composé de 658 répondant·e·s uniques, dont 65% appartenant à la grande discipline « Lettres, Sciences Humaines et Sociales », 60% de femmes et 45% de maître·sse·s de conférences pour donner à voir les caractéristiques dominantes. Le tableau ci-dessous présente la distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut et le genre des répondant·e·s.

---

<sup>36</sup> Un premier nettoyage de la base a permis d'éliminer les doublons (n=43).

**Tableau 7 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut et le genre (N=658)**

Genre	GD 1		Total	GD 2			Total	GD 3		Total	GD 4		Total	NR		Total	Total
	F	H		A	F	H		F	H		F	H		F	H		
PU	4	15	19	18	13	31	7	11	18	4	9	13					81
MC	21	22	43	1	117	64	182	32	27	59	6	5	11				295
ESD	2	3	5		26	12	38	1	1	2				3		3	48
ENP	30	11	41	2	117	57	176	3	5	8	1	1	2	5	2	7	234
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>51</b>	<b>108</b>	<b>3</b>	<b>278</b>	<b>146</b>	<b>427</b>	<b>43</b>	<b>44</b>	<b>87</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>26</b>	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>10</b>	<b>658</b>

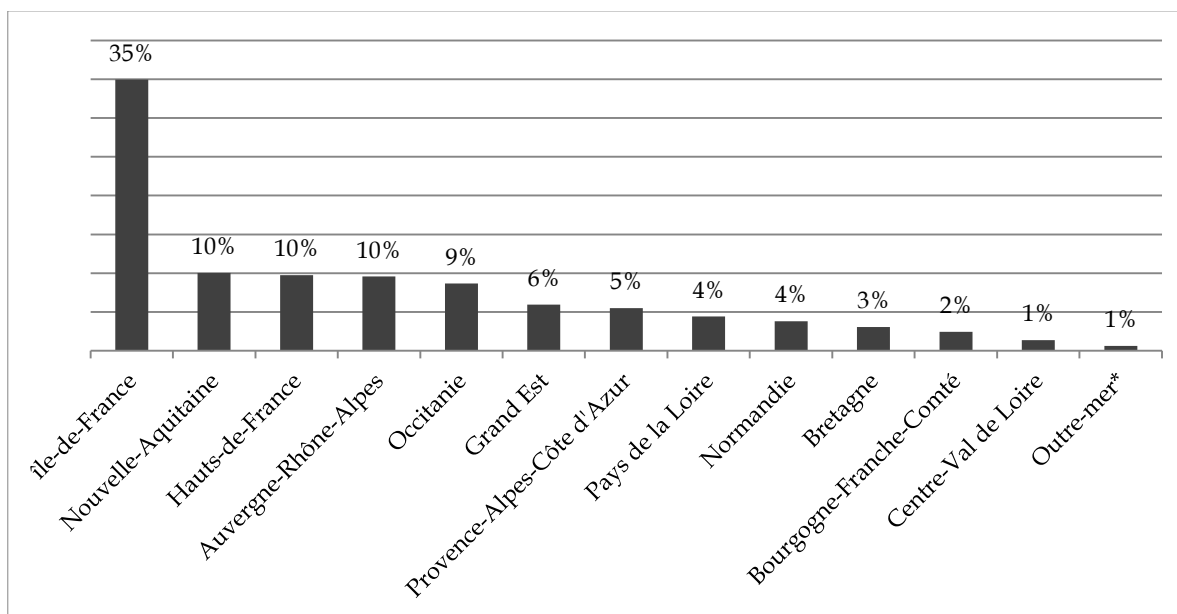
Légende : F : Femme ; H : Homme ; A : Autre ; GD 1 : Droit, Économie, Gestion ; GD 2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; GD 3 : Sciences ; GD 4 : Santé ; NR : Non renseignée ; PU : Professeur·e des universités ; MC : Maître·sse de conférences ; ESD : Enseignant·e du second degré affecté·e dans le supérieur ; ENP : Enseignant·e non permanent·e du supérieur

Selon le test de Kolmogorov-Smirnov, la distribution de l'échantillon obtenu n'est pas représentative de la population enseignante nationale<sup>37</sup> (valeur observée du D de Kolmogorov-Smirnov = 1,00 ; p. = 0,03). La comparaison de la proportion d'enseignant·e·s non permanent·e·s montre qu'ils et elles sont surreprésenté·e·s dans l'échantillon ( $z = 6,60$  ;  $p.=0,00$ ) ; alors que les enseignant·e·s titulaires et les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur sont sous représenté·e·s ( $z = - 2,20$  ;  $p.=0,01$  ;  $z = - 5,07$  ;  $p. = 0,00$ ). Plusieurs éléments d'interprétation peuvent éclairer cet élément d'analyse. D'une part, il semble que la catégorie « enseignant·e·s non permanent·e·s », correspondant à l'appellation du MESRI, recouvrent, dans l'échantillon de la thèse une forte hétérogénéité de contrats, nous y reviendrons dans la partie 3 (cf. Chapitre 7 -). De plus, on pourrait émettre l'hypothèse que les enseignant·e·s non permanent·e·s seraient les enseignant·e·s les moins sollicité·e·s par ce qu'on nomme « la pédagogisation de l'université », ce qui limiterait leur lassitude vis-à-vis des sollicitations pédagogiques (auxquelles le questionnaire pourrait être assimilé dans un premier temps). Ou encore, les enseignant·e·s non permanent·e·s étant plutôt des enseignant·e·s ayant une expérience récente de l'enseignement, on pourrait émettre l'hypothèse qu'ils et elles sont alors préoccupé·e·s par l'enseignement et ses modalités, les incitant à répondre au questionnaire.

Par ailleurs, toutes les régions françaises sont représentées dans la population du questionnaire, comme l'illustre la figure ci-dessous.

<sup>37</sup> La distribution nationale de la population enseignant à l'université est issue du rapport du MESRI (2019) sur des données de 2017.

**Figure 6 : Distribution de l'échantillon en fonction des régions des répondant·e·s (N=658)**



Légende : \*: Guadeloupe, Martinique, Guyane, La Réunion, Mayotte

La distribution de l'échantillon par régions de rattachement est assez représentative de la taille des établissements universitaires. Les données de distribution des effectifs des enseignant·e·s-chercheur·se·s par académie ne sont pas disponibles mais celles de la distribution des effectifs étudiants permettent de voir que les académies les plus importantes concernant l'effectif étudiant sont l'Île de France (23%), l'Auvergne (13%) et l'Occitanie (10%)<sup>38</sup>.

### 3.2.3 Méthodologie d'analyse du questionnaire

#### 3.2.3.1 Construction de variables d'analyse

Pour analyser la base de données constituée des réponses au questionnaire, nous avons construit un ensemble de variables. L'essentiel d'entre elles peuvent être réunies autour de cinq thématiques :

- des variables de positionnement dans l'espace universitaire ;
- des variables descriptives portant sur l'environnement d'exercice de l'enseignant·e ;
- des variables descriptives portant sur les conditions de travail de l'enseignant·e ;
- des variables descriptives portant sur les caractéristiques du cours ;
- des variables descriptives portant sur les conceptions des enseignant·e·s

Les étapes de construction de l'ensemble de ces variables sont présentées en annexe. Le tableau ci-dessous en présente une synthèse.

<sup>38</sup> Ces pourcentages caractérisent la part d'étudiant·e·s dans les universités (hors préparation au DUT) des académies nommées (MESRI, 2019, p. 155).

Tableau 8 : Présentation des variables utilisées pour l'analyse du questionnaire

Code	Variable	Modalités
<b>Positionnement dans l'espace universitaire</b>		
EXP	Expérience dans l'enseignement universitaire	1 : Importante 2 : Modérée 3 : Récente
GENR	Genre déclaré	1 : Femme 2 : Homme 3 : Autre
<b>Environnement d'exercice de l'enseignant e</b>		
GD	Grande discipline	1 : Droit, Économie, Gestion 2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales 3 : Sciences 4 : Santé 5 : Non renseigné ou non qualifiable
CHXF	Fonctionnement de l'UF pour la répartition des enseignements	1 : Hiérarchique 2 : Filiation 3 : Autogérée
CCCF	Création des contenus de cours dans l'UF	1 : Individuelle 2 : Semi-collective 3 : Collective
LPC	Lien personnel au cours	1 : Fort 2 : Moyen 3 : Faible
CHXC	Dimension de choix dans la création des enseignements	1 : Total choix 2 : Choix moyen 3 : Peu ou pas de choix
DISCC	Échange avec les collègues	1 : Oui 2 : Oui mais avec conditions 3 : Peu ou pas
DIFFC	Diffusion du cours aux collègues	1 : Oui 2 : Plutôt non 3 : Non
CONTC	Contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement	1 : Beaucoup 2 : Moyen 3 : Peu ou pas
<b>Conditions de travail de l'enseignant e</b>		
SESGT	Service d'enseignement	1 : Petit service 2 : Service moyen 3 : Service important
NVX	Niveaux d'enseignement	1 : Plutôt en master 2 : Plutôt en licence 3 : Master et licence
FINTER	Format des interventions	1 : Essentiellement TD 2 : Mélange TD et CM 3 : Essentiellement CM
SATISG	Satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles	1 : Beaucoup 2 : Moyenne 3 : Peu ou pas
RTT	Répartition du temps de travail	1 : Consacré surtout à l'enseignement et à l'administratif 2 : Consacré surtout à l'enseignement et à la recherche 3 : Mélange enseignement, recherche, administratif
SATIST	Satisfaction vis-à-vis des thématiques d'enseignement	1 : Tout à fait satisfait e 2 : Plutôt satisfait e 3 : Plutôt pas satisfait e

<b>FORMA</b>	<b>Participation à des formations sur l'enseignement</b>	1 : A déjà fait des formations, souhaite en refaire 2 : N'a jamais fait de formation, souhaite en faire 3 : N'a jamais fait de formation, ne souhaite pas en faire
<b>Caractéristiques du cours</b>		
<b>DCS</b>	<b>Durée moyenne d'une séance de cours</b>	1 : Court 2 : Moyen 3 : Long
<b>DCI</b>	<b>Durée moyenne d'un cycle de cours</b>	1 : Court 2 : Classique 3 : Long 4 : Non renseigné
<b>DTHE</b>	<b>Diversité des thématiques d'enseignement</b>	1 : Forte 2 : Moyenne 3 : Faible
<b>LER</b>	<b>Lien entre l'enseignement et la recherche</b>	1 : Fort 2 : Plutôt oui 3 : Peu ou pas
<b>EVOLC</b>	<b>Évolution du contenu de cours d'une année sur l'autre</b>	1 : Importante 2 : Plutôt importante 3 : Peu ou pas
<b>CCOURS</b>	<b>Contenu du cours</b>	1 : Savoir 2 : Compétence 3 : Connaissance
<b>RESSC</b>	<b>Quantité de ressources utilisées pour la construction du cours</b>	1 : Beaucoup 2 : Moyen 3 : Peu
<b>TRESS</b>	<b>Type de ressources utilisées pour la construction du cours</b>	1 : Autant de ressources issues d'un travail collectif que d'un travail personnel 2 : Ressources surtout issues d'un travail personnel
<b>REDAC</b>	<b>Rédaction du cours</b>	1 : Oui 2 : Peu 3 : Non
<b>MAJC</b>	<b>Mise à jour des cours d'une année sur l'autre</b>	1 : Beaucoup 2 : Peu 3 : Pas
<b>OUPED</b>	<b>Outils utilisés en séance</b>	1 : Traditionnels 2 : Plutôt traditionnels 3 : Mélange traditionnels et innovants
<b>DIFE</b>	<b>Diffusion des supports du cours aux étudiant e s</b>	1 : Beaucoup 2 : Moyenne 3 : Peu ou pas
<b>EEE</b>	<b>Évaluation des enseignements par les étudiant-e-s</b>	1 : Oui 2 : Non mais souhaite le faire 3 : Non et ne souhaite pas le faire
<b>TYPEEE</b>	<b>Type d'évaluation des enseignements par les étudiant e s</b>	1 : organisée par l'UF 2 : organisée sur leurs séances de cours 3 : n'effectue pas d'EEE
<b>ADAPT</b>	<b>Adaptation des enseignements suite aux EEE</b>	1 : Très fréquemment 2 : Régulièrement 3 : Pas ou peu
<b>Conceptions des enseignant e s</b>		
<b>FUNIV</b>	<b>Finalité allouée à l'université</b>	1 : Savoir 2 : Compétence 3 : Connaissance 4 : Non renseigné
<b>FCOURS</b>	<b>Finalité du cours</b>	1 : Savoir 2 : Compétence 3 : Connaissance

		4 : Non renseigné ou non qualifiable
<b>TR</b>	<b>Transformations ressenties dans le métier d'universitaire</b>	1 : Essentiellement dans la recherche 2 : Dans la recherche et l'enseignement 3 : Essentiellement dans l'enseignement
<b>PLAISE</b>	<b>Plaisir d'enseigner</b>	1 : Beaucoup 2 : Moyen 3 : Peu ou pas
<b>EETUD</b>	<b>Estime des étudiant e s</b>	1 : Très bonne 2 : Moyenne 3 : Mauvaise

Ces variables ont permis d'explorer statistiquement les différentes relations qui constituent les pratiques des enseignant·e·s à l'université. Les résultats d'analyse issus de la construction des variables seront présentés dans la partie 3 de la thèse.

### 3.2.3.2 Analyse lexicale et thématique

Le questionnaire contenait plusieurs questions ouvertes, que ce soit pour préciser une autre modalité de réponse, affiner la réponse à une question ou pour répondre à une question obligatoire pour la validation du questionnaire nécessitant l'écriture d'un texte libre. Ces réponses en texte libre ont souvent permis d'illustrer des pratiques et d'y donner plus de sens, en comparaison avec les réponses catégorielles par exemple.

L'analyse des réponses de type « autre », ou celle des textes soumis par les enquêté·e·s pour préciser une de leur réponse, ont été effectuées par analyse thématique. C'est-à-dire que toute ces réponses ont été lues, et certaines récurrences pertinentes seront présentées dans la partie 3.

Les réponses aux questions obligatoires pour la validation du questionnaire et nécessitant l'écriture d'un texte libre ont été analysées par analyse lexicométrique avec le logiciel IRaMuTeQ (*cf.* 3.1.5.2). Ces analyses seront présentées notamment dans le dernier chapitre de la partie 3.



## Conclusion de la partie 1

Cette première partie a permis de positionner le projet de la thèse à l'intersection de deux constats. D'une part, l'inscription de l'université dans un marché économique international de la connaissance a progressivement participé à l'évolution de son organisation interne, des missions allouées aux enseignant·e·s, des savoirs qui y sont enseignés et conséquemment des pratiques des enseignant·e·s. L'imposition progressive de nouvelles normes, en lien avec les logiques politiques et économiques actuelles, semble avoir remis en question la finalité de l'université. D'autre part, la prise en compte de ces transformations et du contexte social, politique et économique dans lequel elles s'inscrivent semble être absente de la littérature portant sur l'enseignement à l'université. C'est à l'aune de ces deux constats que la thèse propose une approche compréhensive des pratiques des enseignant·e·s à l'université, dans le cadre théorique de l'anthropo-didactique, afin de décrire et comprendre ce que sont les pratiques des enseignant·e·s dans l'université contemporaine, et quels sont les effets et ajustements de leurs positions dans l'espace universitaire sur leurs pratiques. Un terrain en deux temps a été mené pour la réalisation de ce travail, c'est bien leur déploiement l'un après l'autre, et le croisement de leurs résultats, qui a permis de mener à bien le projet de la thèse. Nous avons d'abord rencontré 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s aux profils variés afin d'analyser leurs pratiques à travers leurs discours et d'identifier les effets et ajustements liés à leur position dans l'espace universitaire. Ensuite, un questionnaire mené auprès de 658 enseignant·e·s universitaires a permis de poursuivre le projet de la thèse par l'élargissement de la population d'étude et l'approfondissement de résultats identifiés par l'analyse des entretiens.

## **Partie 2 Discours : comment les enseignant·e·s-chercheur·se·s parlent-ils de leur façon de « faire cours » à l'université ?**

---

Cette deuxième partie repose sur l'analyse des discours de trente et un enseignant·e·s-chercheur·se·s d'une même université française. Cette analyse sert à produire une première approche descriptive de la manière dont les enseignant·e·s-chercheur·se·s parlent de leurs façons de faire cours. L'enjeu est bien de faire émerger et d'analyser les représentations et les pratiques afférentes à l'enseignement à l'université. Les résultats sont issus de l'articulation de deux méthodologies déployées de manière indépendante. D'une part, l'analyse thématique des entretiens a permis d'identifier les thèmes récurrents dans le *contenu* des discours. D'autre part, l'analyse lexicométrique du corpus a permis d'étudier la *structuration* des discours, leurs agencements.

Après être revenue (en complément du chapitre 3) sur les conditions spécifiques de la production de discours sur la pratique, nous présenterons succinctement le panel d'enquêté·e·s de façon à resituer l'espace des positions occupées par ces agent·e·s (chapitre 4). Nous mettrons ensuite en évidence sept thématiques structurant les discours produits par les enseignant·e·s-chercheur·se·s sur la façon dont ils et elles font leur cours à l'université (chapitre 5). Ces résultats seront ensuite prolongés par un traitement statistique du corpus lexical (chapitre 6), dans le but de dégager les axes de structurations des discours, qui mèneront à l'identification de trois profils d'enseignant·e·s-chercheur·se·s.

## **Chapitre 4 - Ce que parler (de son cours) veut dire : présentation des enquêté·e·s et conditions de production du discours sur leurs pratiques**

Ce chapitre propose de revenir de façon plus approfondie sur les conditions de réalisation des 31 entretiens menés pour l'enquête. Il s'agira dans un premier temps de présenter les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s au travers de leurs trente et un portraits, donnant à voir la variété des profils constituant l'échantillon et quelques spécificités caractéristiques de la réalisation de chaque entretien. Nous exposerons ensuite les fondements théoriques ayant soutenu la construction des entretiens, avant de clore le chapitre par l'analyse des effets produits par notre position de doctorante dans le cadre de ces situations d'entretiens, menés dans un contexte universitaire auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s aguerri·e·s, pour certain·e·s d'entre elles et eux, aux situations d'enquêtes par entretien.

### **4.1 Portraits des 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s**

C'est par champ disciplinaire que seront présentés les 31 portraits d'enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s<sup>39</sup>.

#### *4.1.1 Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Droit, Économie, Gestion (n=8)*

##### **4.1.1.1 Enquêtée n°1: maîtresse de conférences en droit**

L'entretien n°1 a été réalisé auprès d'une maîtresse de conférences en droit qui exerce depuis dix-huit ans à son poste. Elle nous a reçue dans son bureau personnel de chercheuse qui est détaché géographiquement de l'UF où elle enseigne. Cette enseignante-chercheuse a une importante décharge d'enseignement puisqu'elle est chargée de différentes missions de recherche. L'enseignement est pour elle une activité professionnelle secondaire, bien qu'elle déclare prendre encore du plaisir à faire cours. Elle enseigne presque exclusivement auprès d'étudiant·e·s en master puisque sa spécialité n'est pas enseignée en licence.

##### **4.1.1.2 Enquêtée n°2 : professeure des universités en droit**

L'entretien n°2 a été effectué auprès d'une professeure des universités en droit âgée de 38 ans et exerçant depuis neuf ans à ce poste. L'entretien a eu lieu dans son bureau personnel, dans un bâtiment exclusivement réservé aux laboratoires de recherche dont l'accès est très contrôlé. Son bureau est le plus spacieux visité lors des entretiens, il est aménagé comme un salon de réception avec des éléments de décoration prestigieux. Cette enseignante-chercheuse dirige

---

<sup>39</sup> Comme précisé précédemment, une attention particulière a été portée au respect de l'anonymat de chaque enquêté·e. Aussi, toutes les informations pouvant permettre l'identification d'un·e individu ont été modifiées.

plusieurs parcours de l'offre de formation de son UF, ainsi qu'une formation de préparation aux concours. Très investie dans ses fonctions administratives et pédagogiques, elle consacre moins de temps à son activité de recherche et à la préparation de ses enseignements. Comme elle est spécialisée dans une matière de sa discipline, elle a la possibilité de choisir les thématiques de ses enseignements sans difficulté.

#### **4.1.1.3 Enquête n°3 : professeur des universités en économie**

L'entretien n°3 a été effectué auprès d'un professeur des universités en économie, exerçant depuis dix-huit ans à ce poste. Il nous a reçue dans son bureau personnel, attendant au laboratoire de recherche qu'il dirige. Étant directeur de laboratoire, son service d'enseignement est réduit. Il préfère enseigner au niveau licence où pour lui l'impact d'un enseignement sur les étudiant·e·s, leur parcours universitaire et professionnel à venir, est plus important qu'au niveau master.

#### **4.1.1.4 Enquête n°4 : professeur des universités en droit**

L'enquête n°4 est un professeur des universités en droit âgé de 34 ans exerçant depuis quatre ans à son poste<sup>40</sup>. Il nous a reçue dans son bureau personnel, dans un bâtiment universitaire réservé aux laboratoires de recherche. Ce jeune professeur est très intéressé par la pédagogie et l'enseignement à l'université. Il a participé à des réflexions et des projets autour de cette thématique et applique plusieurs méthodes de pédagogie qu'il qualifie d'« innovantes » dans ses cours. Il est conscient de proposer des enseignements très atypiques par rapport à l'ensemble des enseignant·e·s de son UF.

#### **4.1.1.5 Enquête n°5 : professeur des universités en économie**

L'enquête n°5 est professeur des universités en économie, en poste depuis trente-huit ans. Directeur d'un laboratoire de recherche, il a auparavant exercé une haute responsabilité administrative universitaire qui a ralenti, voir stoppé, une bonne partie de ses activités de recherche et d'enseignement. Depuis qu'il a quitté ses fonctions administratives, il enseigne essentiellement en master où il dit prendre plaisir à expérimenter de nouvelles formes de transmission. Il explique avoir des connaissances solides dans beaucoup de thématiques, du fait qu'il a, dans sa carrière, enseigné sur des matières très différentes. Cela lui permettrait de ne plus avoir à se soucier du contenu de ses enseignements et de passer plus de temps à réfléchir à leur forme. Vers la fin de notre échange, il finit par « avouer » ne jamais avoir apprécié l'enseignement, qui a toujours été une activité en arrière-plan dans sa carrière.

---

<sup>40</sup> L'obtention précoce de sa promotion au statut de professeur des universités par le CNU est lié à son parcours professionnel.

#### 4.1.1.6 **Enquêtée n°6 : maîtresse de conférences en droit**

L'entretien n°6 a été effectué auprès d'une maîtresse de conférences de droit ayant trois ans d'expérience à son poste, dans la salle de repos des enseignant·e·s de son université. Cette jeune enseignante-chercheuse, âgée de 31 ans, enseigne exclusivement au niveau licence de son UF ainsi que dans une préparation aux concours d'avocat·e·s et de magistrat·e·s. Ses thématiques d'enseignement sont très éloignées de ses spécialités de recherche. Elle enseigne en anglais sur plusieurs cours, s'étant portée volontaire dans le cadre de l'internationalisation de l'offre de formation de son UF.

#### 4.1.1.7 **Enquêtée n°7 : maîtresse de conférences en économie**

L'enquêtée n°7 nous a reçue dans son bureau personnel dans le bâtiment de son UF. Cette maîtresse de conférences en économie âgée de 52 ans exerce depuis vingt-quatre ans à son poste. Elle a eu beaucoup de responsabilités administratives dans la première partie de sa carrière, puis a décidé de toutes les suspendre pour pouvoir se consacrer pleinement à l'enseignement et à la recherche. Lors de l'entretien, elle nous a présenté les cahiers qu'elle garde depuis le début de sa carrière où elle a rédigé l'intégralité de ses enseignements.

#### 4.1.1.8 **Enquêté n°8 : maître de conférences en droit**

L'enquêté n°8 est maître de conférences en droit. Il a 35 ans et cinq années d'expériences à son poste. L'entretien s'est déroulé dans un bureau qu'il partage avec des collègues de son UF de rattachement, entre deux de ses cours, aussi il nous demandé de faire un entretien concis. Cet enseignant-chercheur enseigne dans une UF où plusieurs de ces collègues enseignant·e·s sont d'ancien·ne·s collègues étudiant·e·s. Aussi, il ressent une forte entraide au sein de l'équipe enseignante. Il fait beaucoup de recherches et les utilisent très fréquemment pour préparer ses enseignements. Il dit apprécier l'enseignement, qu'il exerce en licence, en master et en préparation aux concours. Il déclare improviser souvent en cours pour s'adapter aux besoins des étudiant·e·s, qu'il trouve de plus en plus passifs et passives et trop nombreux·es·x en amphithéâtre.

### 4.1.2 *Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Lettres, Sciences Humaines et Sociales (n=8)*

#### 4.1.2.1 **Enquêté n°9 : maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation**

L'enquêté n°9 est maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation depuis vingt-cinq ans, après avoir enseigné en droit au début de sa carrière. Il nous reçoit dans son bureau personnel d'enseignant-chercheur dans un couloir réservé aux enseignant·e·s de son UF. Ce maître de conférences confie prendre du plaisir à enseigner, dans la mesure où il se sent assez libre de choisir ses thématiques d'enseignement et qu'il entretient une relation de proximité

avec les étudiant·e·s auprès de qui il enseigne. Il s'investit particulièrement dans la préparation de ses cours et s'attache à les faire évoluer en fonction de la littérature scientifique, de ses propres recherches et des attentes des étudiant·e·s.

#### **4.1.2.2 Enquête n°10 : professeur des universités en sociologie**

L'entretien n°10 a été effectué avec un professeur des universités en sociologie de 52 ans, exerçant depuis dix ans en tant que professeur, et enseignant depuis vingt-cinq ans à l'université. L'entretien s'est déroulé dans son bureau personnel dans le bâtiment de son UF. Il veille à condenser ses enseignements sur le premier trimestre de l'année universitaire pour s'assurer d'avoir un temps important à consacrer à la recherche. Cet enseignant-chercheur se définit lui-même avant tout comme un chercheur, le statut de titulaire est pour lui le « seul moyen » de poursuivre ses recherches. Lors de l'entretien il a exprimé une vive critique envers le public étudiant, son niveau et sa passivité.

#### **4.1.2.3 Enquête n°11 : maître de conférences en sociologie**

L'enseignant-chercheur n°11 est maître de conférences en sociologie. Il exerce depuis sept ans dans son UF, dont cinq années avec une responsabilité administrative importante. L'enseignement est la mission de son métier qu'il préfère. Il estime ne pas avoir suffisamment de temps pour effectuer correctement ses missions d'enseignement, de recherche et d'administration, aussi il a préféré mettre fin à toute activité de recherche depuis qu'il a été élu à une responsabilité administrative. Il porte une importance particulière à ne pas travailler les fins de semaine et le soir. Hors enregistrement, il précisera qu'il n'aurait jamais pensé un jour être intéressé par la pédagogie et l'enseignement ; mais que ces sujets l'intéressent particulièrement aujourd'hui.

#### **4.1.2.4 Enquête n°12 : professeure des universités émérite en STAPS**

L'entretien n°12 a eu lieu dans un bâtiment universitaire sans lien avec l'UF de rattachement de l'enseignante-chercheuse rencontrée. Il a été effectué auprès d'une professeure émérite en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), tout juste partie en retraite après avoir exercée douze ans dans la même UF. Avant d'être enseignante-chercheuse elle a enseigné les activités physiques et sportives dans le secondaire. Depuis l'obtention de son éméritat, elle continue à faire de la recherche, à diriger des thèses, et intervient sur des séminaires et des enseignements. Elle déclare beaucoup aimer enseigner, et a exprimé être un peu dépassée par les évolutions de l'université et des attendus des différents concours du professorat. À la fin de l'entretien elle est apparue très émue en évoquant avoir rencontré récemment d'ancien·ne·s étudiant·e·s.

#### **4.1.2.5 Enquêtee n°13 : professeure des universités en littérature**

L'enquêtee n°13 est une professeure des universités en Littérature âgée de 60 ans. Elle nous a reçue dans son bureau personnel dans le bâtiment universitaire de son UF dans laquelle elle exerce depuis treize ans. Après avoir beaucoup enseigné aux premières années de licence, elle enseigne désormais presque essentiellement en master. Elle porte d'ailleurs la responsabilité d'un des masters de son UF. Cette professeure enseigne exclusivement sur des thématiques en lien avec son activité de recherche, qui est très active. Avant d'enseigner dans cette UF, elle a travaillé pendant quinze ans en tant que chercheuse dans une équipe pluridisciplinaire d'un autre pays européen.

#### **4.1.2.6 Enquêtee n°14 : maîtresse de conférences en sociologie**

L'entretien n°14 a été effectué auprès d'une maîtresse de conférences en sociologie, âgée de 39 ans, récemment recrutée. Tout en sachant que nous ne souhaitons rencontrer que des enseignant·e-chercheur·se en poste depuis au moins deux ans, elle a souhaité répondre positivement à notre sollicitation générale par courriel, considérant qu'elle avait bien davantage d'expérience dans l'enseignement à l'université que celle afférente à ses huit mois d'exercice en tant que titulaire. Depuis son entrée en poste elle, dit ne plus du tout avoir le temps de faire de la recherche car elle passe beaucoup de temps sur la préparation et l'organisation de ses cours. Elle dit aimer enseigner, et estime que l'enseignement lui permet de décrocher sa pensée et son travail de chercheuse. Elle déclare préparer ses cours de la même manière qu'elle effectue un travail de recherche, tout en essayant d'y intégrer des activités pour intéresser les étudiant·e·s.

#### **4.1.2.7 Enquêtee n°15 : maîtresse de conférences en psychologie**

L'enquêtee n°15 est maîtresse de conférences en psychologie, nous l'avons rencontrée dans son bureau personnel situé dans le bâtiment de son UF de rattachement. Elle a 35 ans et quatre ans d'ancienneté à son poste actuel. Cette enseignant·e-chercheur·se est très investie dans son équipe, elle décrit avoir beaucoup d'échanges avec ses collègues et être intégrée dans un fonctionnement collectif basé sur l'entraide, le partage et l'équité de répartition des enseignements. Elle a effectué un contrat postdoctoral au Canada où elle a vu des pratiques pédagogiques innovantes qu'elle souhaiterait mettre en place dans sa propre pratique. Elle fait encore un peu de recherche, mais consacre beaucoup de son temps de travail à l'enseignement et à l'accompagnement des étudiant·e·s.

#### **4.1.2.8 Enquêtee n°16 : maîtresse de conférences en sociologie**

L'entretien n°16 a été réalisé auprès d'une maîtresse de conférences en sociologie, âgée de 49 ans et ayant dix-huit années d'ancienneté à son poste actuel. Cette enseignante-chercheuse a effectué la totalité de ses études dans un pays étranger hors Europe, elle y a découvert des

modèles pédagogiques différents qu'elle aimerait pouvoir essayer dans ses enseignements si elle avait davantage de temps à y consacrer. Elle fait la moitié de ses cours en langue anglaise, essentiellement sur des formats TD puisqu'elle n'est pas très à l'aise avec le format cours magistral. Elle nous explique lors de l'entretien qu'elle a frôlé une situation de « burnout » l'année précédente car ses enseignements étaient trop condensés sur l'année universitaire. Elle a depuis réduit son service d'enseignement. Du fait qu'elle effectue ses enseignements en anglais, elle est assez isolée du reste de ces collègues disciplinaires et travaille davantage avec des enseignant·e·s de langue. L'entretien s'est déroulé dans son bureau personnel dans le bâtiment principal de son UF de rattachement.

#### 4.1.3 *Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Sciences (n=11)*

##### 4.1.3.1 **Enquête n°17 : professeur des universités en sciences de la Terre**

L'enquête n°17 nous a reçue dans son bureau personnel d'enseignant-chercheur dans un bâtiment tout neuf de l'université. Il est professeur des universités en sciences de la Terre et enseigne depuis cinq ans à ce poste. Il réalise la majorité de ses cours au niveau licence devant des promotions d'étudiant·e·s à gros effectif. C'est le niveau auquel il dit préférer enseigner. Il effectue une partie de son enseignement en anglais, pour répondre à la demande de son UF d'internationaliser l'offre de formation. La langue anglaise est pour lui une difficulté dans la réalisation de ses enseignements. Il s'attache dans ses cours à montrer aux étudiant·e·s le raisonnement de la pensée scientifique par démonstrations. Pour lui, les enseignements de la deuxième année de master devraient être remplacés par des stages professionnels. C'est la première fois qu'il est enregistré lors d'un entretien et est très troublé par la présence du dictaphone. Pendant l'entretien, plusieurs interruptions ont été nécessaires pour échanger avec lui et le rassurer sur la démarche de l'étude et la préservation de son anonymat.

##### 4.1.3.2 **Enquête n°18 : maître de conférences en sciences de la Terre**

L'enquête n°18 est maître de conférence en sciences de la Terre depuis quinze ans. Il endosse plusieurs responsabilités administratives et pédagogiques qui lui prennent beaucoup de temps, parfois au détriment de son activité de recherche ou de ses enseignements. L'UF dans laquelle il exerce est attachée depuis plusieurs années à faire évoluer son offre de formation en lien avec l'évolution du secteur professionnel auquel elle est associée. Il enseigne à tous les niveaux de l'offre de formation, surtout sur des matières expérimentales. Il revendique l'intérêt de pouvoir organiser des sorties de terrain pour les étudiant·e·s, activités qui permettraient de mieux les connaître.



#### **4.1.3.3 Enquêtée n°19 : maîtresse de conférences en chimie**

L'enquêtée n°19 est maîtresse de conférences en chimie depuis quinze ans à ce poste. Elle nous a reçue dans son bureau personnel, adjacent à son laboratoire de recherche. Avant sa carrière universitaire, elle travaillait dans l'industrie pharmaceutique. Elle se décrit comme passionnée de l'enseignement, dans lequel elle s'investit beaucoup, aussi bien par les responsabilités pédagogiques et administratives qu'elle endosse que dans la préparation de ses cours et la relation qu'elle entretient avec les étudiant·e·s. Elle déclare aimer faire découvrir sa discipline à des étudiant·e·s d'autres formations et leur donner envie d'apprendre. Dans le cadre d'un partenariat entre son UF et un lycée, elle effectue quelques heures d'enseignement dans un lycée.

#### **4.1.3.4 Enquêté n°20 : maître de conférences en chimie**

L'enquêté n°20 est maître de conférences en chimie. Il a 44 ans et exerce depuis neuf ans à ce poste. L'entretien s'est déroulé dans son bureau de chercheur, dans un bâtiment réservé aux laboratoires de recherche, dans lequel il reçoit parfois des étudiant·e·s. Formé en école d'ingénieur, cet enseignant-chercheur avance qu'il faudrait faire exclusivement des cours en format TP. En attendant, il se soucie d'effectuer des cours qui intéressent les étudiant·e·s, en s'adaptant à leurs besoins et demandes.

#### **4.1.3.5 Enquêtée n°21 : maîtresse de conférences en sciences de la Terre**

L'entretien n°21 a été effectué auprès d'une maîtresse de conférences en sciences de la Terre, dans son bureau personnel dans le bâtiment réservé aux laboratoires de recherche. Cette enseignante-chercheuse âgée de 38 ans exerce depuis onze ans à son poste. Elle enseigne en licence et en master. Dans son UF, les promotions d'étudiant·e·s sont réduites ce qui lui permet une plus grande proximité avec le public étudiant. Les laboratoires de recherche de son UF sont très actifs et recrutent beaucoup d'étudiant·e·s dans leurs équipes de recherche. L'UF de rattachement de cette enseignante entretient des liens forts avec les entreprises environnantes, pour favoriser l'insertion professionnelle des étudiant·e·s.

#### **4.1.3.6 Enquêtée n°22 : maîtresse de conférences en sciences de la Terre**

L'entretien n°22 a été effectué auprès d'une maîtresse de conférences en sciences de la Terre, exerçant depuis quatorze ans à son poste après avoir été formée dans une école d'ingénieur·e·s. Sa spécialisation disciplinaire fait qu'elle enseigne essentiellement au niveau master de l'offre de formation de son UF. Comme elle est responsable d'un master et tient tout de même à connaître le public étudiant, elle réalise quelques enseignements généralistes en licence.

#### **4.1.3.7 Enquête n°23 : professeur des universités en chimie**

L'enquête n°23 est professeur des universités en chimie et exerce depuis vingt-quatre ans à son poste. L'entretien s'est déroulé dans la bibliothèque du centre de recherche auquel son laboratoire appartient, dans un bâtiment extérieur au campus universitaire. Ce professeur, âgé de 50 ans, est très investi dans la recherche. Il explique enseigner dans une UF où les laboratoires de recherche sont en forte concurrence, amenant à des stratégies de répartition des enseignements pas nécessairement justes. Il apprécie enseigner, bien que ses enseignements ne soient pas en lien avec son travail de recherche, et porte la responsabilité d'un master. Il est assez inquiet vis-à-vis du niveau des étudiant·e·s et de leurs échecs aux examens.

#### **4.1.3.8 Enquête n°24 : maître de conférences en physique**

L'entretien n°24 a été effectué auprès d'un maître de conférences en physique dans la bibliothèque d'un bâtiment universitaire réservé aux laboratoires de recherche. Cet enseignant-chercheur est âgé de 49 ans et exerce à son poste depuis vingt ans. Il déclare aimer enseigner mais serait actuellement « frustré » car il enseigne à des niveaux qu'il n'apprécie pas, sur des thématiques déconnectées de ses travaux de recherche. Il préférerait enseigner en master sur des matières spécialisées. Il exprime être déçu du manque de transparence des modalités de répartition des enseignements dans son UF, ainsi que de la baisse de niveau des étudiant·e·s.

#### **4.1.3.9 Enquête n°25 : professeur des universités en biologie**

L'entretien n°25 a été effectué auprès d'un professeur des universités en biologie âgé de 59 ans et ayant dix-neuf ans d'ancienneté à son poste. Il nous a reçue dans son bureau personnel, dans un bâtiment réservé aux laboratoires de recherche, non loin de son établissement universitaire. Cet enseignant-chercheur déclare être passionné par l'enseignement, et plus particulièrement par ce qu'il appelle la pédagogie. Il a cessé toute activité de recherche sur des thématiques de sa discipline, car il considère qu'il n'avait pas le temps pour faire de la recherche, à part s'il décidait « de devenir un mauvais enseignant ». Depuis plus de dix ans il étudie les expérimentations pédagogiques qu'il effectue dans ses propres enseignements et publie régulièrement des travaux de recherche à leurs propos. Ces travaux lui auraient montré que la mise en activité des étudiant·e·s augmenterait leur réussite. Depuis, il dit avoir réduit la quantité de contenu qu'il transmet dans ses cours, afin de privilégier l'alternance de temps de transmission et de mise en activité des étudiant·e·s. Il passe aussi beaucoup de temps à produire des supports de cours en ligne, afin que les étudiant·e·s aient accès à l'ensemble des informations à distance et n'aient pas besoin de venir en cours s'ils et elles ne le souhaitent pas. Il a, pendant l'entretien, passé beaucoup de temps à nous présenter des résultats de ses travaux « de recherche » qu'il a effectué sur ses propres enseignements.

#### **4.1.3.10 Enquête n°26 : professeure des universités en sciences de la Terre**

L'enquête n°26 est professeure des universités en sciences de la Terre. Elle a 51 ans et exerce au même poste depuis vingt-deux ans dans une UF très spécialisée dans la recherche. Ses enseignements portent sur une spécialité disciplinaire assez applicative, qui est par ailleurs fortement liée à son activité de recherche. Cette professeure déclare beaucoup aimer enseigner, et se dit assez proche des étudiant·e·s qu'elle a appris à connaître notamment grâce aux stages de terrain organisés par l'UF (où les étudiant·e·s et les enseignant·e·s partent plusieurs jours expérimenter un terrain de recherche). L'important pour elle serait que les étudiant·e·s soient préparé·e·s à l'insertion professionnelle, aussi elle dit veiller à entretenir des liens avec les entreprises de son secteur.

#### **4.1.3.11 Enquête n°27 : maître de conférences en physique**

L'entretien n°27 a été réalisé auprès d'un maître de conférences en physique âgé de 40 ans exerçant à son poste depuis douze ans. Il nous a reçue dans une des salles de TP de son UF où il fait régulièrement cours. Cet enseignant-chercheur déclare aimer enseigner, même s'il a l'impression de toujours courir après le temps et par conséquent de ne plus pouvoir prendre le temps de bien faire. Il enseigne presque essentiellement au niveau master sur des formats « pratique », soit en TD ou TP, soit sur des formats de type projets de groupe. Il enseigne à de petites promotions d'étudiant·e·s, ce qui lui permet d'être assez proche de ses étudiant·e·s et de pouvoir faire des suivis personnalisés de leurs parcours.

#### *4.1.4 Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Santé (n=4)*

##### **4.1.4.1 Enquête n°28 : professeur des universités en sciences pharmaceutiques**

L'enquête n°28 est professeur des universités en sciences pharmaceutiques et praticien hospitalier. Il nous a reçue dans son bureau de professionnel, dans son service hospitalier. L'enseignement et son travail à l'hôpital ne lui laisse pas assez de temps pour continuer une activité de recherche. Il explique être en train de développer une plateforme d'apprentissage en ligne pour les étudiant·e·s, afin de diminuer à terme le temps d'enseignement en présentiel. Les enseignant·e·s de son UF s'attachent à construire une offre de formation formant des professionnel·le·s qui seront leurs futur·e·s collègues à l'hôpital.

##### **4.1.4.2 Enquête n°29 : professeure des universités en sciences médicales**

L'enquête n°29 est professeure des universités en sciences médicales et responsable d'un service hospitalier. Elle nous reçoit dans une grande salle de travail de son service à l'hôpital dont l'accès est sécurisé par une porte blindée. Elle coordonne plusieurs parcours de formation de son UF et donne quelques cours, aux troisièmes années de médecine et aux internes. Elle dit

avoir allégé le contenu de ses cours au fil de sa carrière, et faire maintenant essentiellement des classes inversées et des analyses de pratiques.

#### **4.1.4.3 Enquête n°30 : professeur des universités en sciences médicales**

L'entretien n°30 s'est déroulé dans le bureau personnel d'un professeur des universités de 62 ans, exerçant en sciences médicales depuis vingt-deux ans. Cet enseignant-chercheur, se présentant comme passionné d'enseignement et notamment d'enseignement à distance, explique avoir fait jusqu'à trois cents heures de service d'enseignement par an. Il est responsable de plusieurs formations internationales à distance, et assure en parallèle plusieurs enseignements en présentiel dans son UF.

#### **4.1.4.4 Enquête n°31 : maître de conférences en sciences médicales**

L'entretien n°31 s'est déroulé dans la cafétéria professionnelle d'un service hospitalier, auprès d'un maître de conférences en sciences médicales exerçant depuis dix-sept ans à son poste. Cet enseignant-chercheur est aussi praticien hospitalier. Son activité de recherche est très active, mais de son point de vue complètement déconnectée de ses thématiques d'enseignement car beaucoup trop spécialisée. L'enseignement semble avant tout être pour lui une dimension obligatoire de son service, qu'il déclare effectuer sans réel attachement ou plaisir. Dans son UF, les aménagements d'emploi du temps et de répartition des enseignements sont faits essentiellement dans le souci de faciliter les missions professionnelles de chacun·e à l'hôpital.

## **4.2 Retour sur les conditions de la production de discours sur la pratique des enseignant·e·s du panel**

### *4.2.1 Le mythe de l'explicitation de la pratique*

Comme présenté dans le chapitre 2 (*cf.* 2.1), les travaux portant sur les pratiques des enseignant·e·s mobilisent différents cadres de référence, différentes techniques, méthodes et outils. Une des méthodologies les plus utilisées, notamment dans les recherches se positionnant spécifiquement sur l'étude du « travail enseignant » (*cf.* 2.1.3.2), - que ce soit dans des processus de formation ou dans des travaux scientifiques - est l'entretien d'explicitation. Disons d'emblée qu'il a été important dans cette thèse d'écartier cet outil d'investigation.

L'entretien d'explicitation s'inscrit dans le cadre plus large du paradigme dit du praticien réflexif. Ce paradigme s'est développé dans les années 80, notamment suite à l'ouvrage de Donald Schön (1983), parallèlement à la professionnalisation de l'enseignement secondaire et à la densification des recherches sur l'enseignement. Il correspond à l'idée que l'enseignant·e n'est pas un·e simple technicien·ne qui se contenterait « de suivre des recettes ou d'appliquer des connaissances théoriques antérieures à l'action » (Tardif, 2012, p. 51) mais que « chaque situation

pratique qu'il rencontre est singulière et exige de sa part une réflexion dans et sur l'action » (*loc. cit.*) et ce serait cette réflexion qui donnerait, en retour, du sens à sa pratique.

En ce sens, l'entretien d'explicitation est une technique développée par le psychologue Pierre Vermersch (1994) dont la spécificité est pour lui la « *micro description* du vécu (passé) et son ancrage dans le rapport initial à l'action » (Vermersch, 2016, p. 566). L'entretien d'explicitation serait un moyen de comprendre « l'action [et ici celle de l'enseignant·e] dans toutes ses dimensions : matérielles, matérialisées, intérieure » (*op. cit.*, p.575). En pratique, cette technique consiste à demander et aider l'enquêté·e à se remémorer une situation passée et à la décrire de la manière la plus fine possible.

Les recherches étudiant les pratiques des enseignant·e·s par des entretiens d'explicitation partent donc en quelque sorte du principe que la pratique se révélerait aux enseignant·e·s et aux chercheur·se·s par l'explicitation, et que le recueil de cette explicitation servirait de support à l'analyse de pratiques.

Les 31 entretiens n'ont pas été menés dans ce cadre. Ils n'ont ainsi pas pour objet de *révéler* les pratiques, mais bien de *produire* un discours à leur propos, et de réinsérer ce discours dans un système relationnel pour en saisir les formes de rationalité.

Si potentiellement, la définition même de leur métier pourrait prédisposer les enseignant·e·s-chercheur·se·s à une forme de réflexivité sur leurs pratiques (puisque leur activité scientifique peut les amener à être dans une position objectivante), ils et elles sont ici considérés comme des praticien·ne·s, placés en situation d'entretien.

#### 4.2.2 Assumer et exploiter la dimension phénoménoteknikue des situations d'entretien

Les situations d'entretien et leurs déroulés sont, par définition, imposés à l'enquêté·e. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant des emplois du temps chargés, il était nécessaire que la réalisation des entretiens soit possible sur un temps assez court. De fait, beaucoup d'enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s disposaient d'un temps assez réduit pour nous rencontrer. Cependant, l'enjeu était à la fois de parvenir à produire un discours, même sur un temps court, pour permettre la réalisation de l'ambition de ce terrain c'est-à-dire d'identifier ce qui rassemble et divise la population d'enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de leurs pratiques ; tout en optant pour une posture suffisamment non directive pour laisser à l'enquêté·e la possibilité de ne pas se voir extorquer des réponses, et ainsi faciliter l'échange.

Au regard de ces préoccupations, et assumant que la situation d'enquête participe pleinement à produire les phénomènes qu'elle étudie<sup>41</sup>, les entretiens ont été pensés de sorte à ce

---

<sup>41</sup> Nous faisons notamment référence ici à Gaston Bachelard qui considère que « la science est moins une science des faits que d'effets » (Bachelard, 1931).

que cette dimension phénoménotechnique soit pleinement exploitée. Référant ainsi directement à la définition bachelardienne – la notion de « phénoménotechnique » désigne pour Gaston Bachelard « la capacité de la science moderne à fabriquer les phénomènes grâce à des instruments techniques » (Vial, 2014, p. 152) –, la technique de l'entretien n'a pas été sollicitée dans une perspective visant prioritairement à reconstituer les trajectoires pédagogiques et plus largement professionnelles des enquêté·es (des éléments de caractérisation des agent·e·s avaient été récoltés au moyen d'un formulaire d'identification), mais dans le but de provoquer des réactions au cours même de la situation d'interlocution (s'étonner d'une question portant sur leur enseignement, « sécher » devant une demande de caractérisation de ce dernier ou au contraire produire un discours bien huilé à son propos). Le fait même qu'une question relative à sa façon d'enseigner ne fasse pas sens pour un·e enquêté·e ou qu'elle produise au contraire un effet particulièrement marquant dans le déroulé de l'entretien devenait un résultat pour la recherche. Car il s'agissait bien d'examiner ce qui pouvait faire sens, pour les enseignant·e·s rencontré·e·s à propos de leurs manière de « faire leur cours ».

Trois questions ont spécifiquement étaient pensées pour examiner les effets et réactions qu'elles allaient produire.

La première fut d'ailleurs choisie pour introduire l'entretien : « *Qu'est-ce que ça représente pour vous faire son cours à l'université ?* ». Cette question a suscité des réactions différentes. Par exemple, la réaction la plus commune concerne les enquêté·e·s qui ont répondu à la question en définissant les objectifs, les finalités, de « faire son cours ». D'autres ont spontanément associé « faire son cours » à « une dimension du métier parmi d'autres ». D'autres ont directement fait une distinction entre les formats d'intervention ou entre les niveaux d'enseignement. Comme par exemple cette maîtresse de conférences en sociologie et ce maître de conférences en sciences médicales :

« Qu'est-ce que ça représente ?... [rires] Là vraiment je ne peux pas vous donner une réponse claire parce que je trouve qu'il y a tellement de cours différents... Déjà entre la forme du cours magistral où là on va avoir certains objectifs, et puis les TD, ce n'est pas tout à fait la même chose. » (e. 16, maîtresse de conférences en sociologie, 51 ans, l.3-5) ;

« [...] *qu'est-ce que ça représente pour vous « faire son cours » à l'université ?* Alors c'est très différent si c'est faire son cours en première année, et si c'est faire cours pour les années suivantes. » (e. 31, maître de conférences en sciences médicales, 56 ans, l.2-4).

D'autres encore ont distingué différentes temporalités dans « faire son cours », notamment entre le temps de la préparation et le temps « face aux étudiants ». Comme par exemple cette professeure émérite en STAPS qui distingue différents moments dans « faire son cours » :

« [...] *qu'est-ce que ça représente pour vous « faire son cours » à l'université ?* Justement avant de venir vous rejoindre je pensais à cette appellation-là, cet intitulé que vous avez mis dans le mail. Et je me disais, qu'est-ce que ça veut dire pour moi faire son cours, faire cours. J'ai lu « faire cours » moi vous voyez. Pour moi il y a au moins deux niveaux, le premier niveau c'est faire son cours, c'est-à-dire le fabriquer, un peu comme un artisan, comme on fait un meuble, comme on fait un truc comme ça. Donc on est plutôt sur le registre de la conception. Et puis il y a faire cours c'est à dire face à l'étudiant je leur fais cours. Donc on est plutôt sur la mise en œuvre et puis peut-être entre deux séquences, si on est sur des cours qui sont... ce ne sont pas deux heures plantées comme ça au milieu, si on est sur quatre heures, six heures, ce qui est le cycle du cours, c'est-à-dire l'après, pour préparer le cours suivant, ainsi de suite. » (e. 12, professeure des universités émérite en STAPS, 65 ans, l.3-11).

Le fait d'introduire tous les entretiens par une même question permettait d'initier un échange avec l'enquêté·e sur une base commune. L'analyse des différentes réponses a permis d'orienter l'analyse plus large du corpus d'entretiens dont les résultats seront présentés dans la suite de cette partie 2.

Dans la même idée que cette première question, tous les entretiens ont été clôturés par une question identique, visant à produire un discours sur ce que serait un « bon cours ». La dernière question était « *Qu'est-ce que c'est pour vous un « bon cours »* » ? Cette question permettait d'identifier la conception de l'enquêté·e vis-à-vis de sa pratique, toujours dans l'objectif de tenter de comprendre ce qu'est un cours à l'université.

La troisième question dont la dimension phénoménoteknique nous semblait importante, les interpellait à propos des évolutions de l'université contemporaine. L'idée était de considérer que ces évolutions font partie de la pratique des enseignant·e·s à l'université, et induisent inévitablement des transformations dans leur métier, au sens où les différentes réformes des systèmes éducatifs touchent « autant les processus de production des politiques éducatives que les curricula des différents degrés des systèmes d'éducation-formation (SEF), les objectifs pédagogiques ou la définition des professionnalités dans le champ éducatif. » (Fassa-Recrosio & Bataille, 2019, p. 5). Étant donné la démarche compréhensive de la thèse et son objectif d'étudier les pratiques des enseignant·e·s en tant que système de relations, l'objectif de cette question était d'identifier les différentes réactions des enseignant·e·s-chercheur·se·s à ce propos. L'analyse des réponses à cette question sera présentée dans la partie 2 (*cf.* 5.5).

#### **4.3 Effets d'imposition et résistance à l'objectivation**

Les situations d'entretien n'ont pas eu les mêmes effets auprès des enquêté·e·s. Nous avons identifié différents éléments significatifs de ce qui s'est apparenté être des effets d'imposition et de résistance à l'objectivation (Bourdieu, 1993). De façon très classique, notre position, et la manière dont les enquêté·e·s l'ont perçue, ont produit des effets sur les postures

des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Ces postures se distribuent sur un axe opposant deux pôles : d'un côté les enseignant·e·s-chercheur·se·s nous ayant perçue comme « une doctorante débutante en sciences sociales » ; et de l'autre celles et ceux qui nous ont perçue comme une « experte en pédagogie ». La tension entre ces deux pôles a été perceptible sur l'ensemble des entretiens.

#### 4.3.1 *Répondre à une doctorante*

##### 4.3.1.1 **Les dimensions facilitatrices du statut de doctorante**

Étudier la population universitaire en étant doctorante a de prime abord présenté quelques avantages. L'accès aux adresses professionnelles des enseignant·e·s-chercheur·se·s, par exemple, a été simplifié par le fait de notre appartenance au réseau professionnel universitaire. Bien qu'il soit difficile de l'objectiver, on peut aussi imaginer qu'en étant identifiée par les enseignant·e·s-chercheur·se·s comme « doctorante », on a pu plus facilement obtenir des accords d'entretiens. Les enseignant·e-chercheur·se ont, en théorie, tous et toutes dû effectuer une recherche doctorale, et diriger pour certain·e·s des thèses. Pour les mêmes raisons, le langage n'a pas été une difficulté dans la passation des entretiens. Dernier avantage du statut de doctorante, notre faculté à nous repérer dans les différents établissements, couloirs, bureaux, tout en respectant les codes de la culture universitaire, que ce soit en termes d'habillement, de posture, de langage, de discrétion, de ponctualité, etc. Par ailleurs, très souvent les entretiens se sont déroulés dans les bureaux personnels des enseignant·e·s-chercheur·se·s, où nous prenions la place de l'étudiante sur la chaise face à l'enquêté·e. Cette position physique que nous avons prise a sans doute permis de renforcer pour certain·e·s une posture de mise à distance, en nous mettant à la place d'une étudiante. La durée réduite des entretiens, qui ne constituait pas pour nous un frein à la production du type de données que nous voulions produire, peut néanmoins être considéré comme un indicateur fiable du phénomène.

##### 4.3.1.2 **L'infranchissable distance entre les enseignant·e·s-chercheur·se·s et nous**

Il est apparu que les postures des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis de la démarche de recherche variaient en fonction de leur appartenance disciplinaire.

Les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline Sciences ont semblé assez dubitatif et dubitatives vis-à-vis des méthodologies de recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Plusieurs enquêté·e·s ont en ce sens exprimé n'avoir aucune idée des méthodologies de recherche utilisées en SHS, une façon parfois, de mettre en doute leurs existences même. À titre d'exemple, un professeur des universités en sciences de la Terre rencontré a posé à plusieurs reprises des questions sur le fonctionnement de la recherche en SHS, avant le début de l'enregistrement, puis pendant l'enregistrement. Il se montrait pour le moins insistant quant au



fait de comprendre comment des simples discours pouvaient être analysés et objectivés dans une démarche de recherche scientifique, occasionnant à chacune de ces questions une rupture dans le cours de l'échange – rupture dont on peut raisonnablement imaginer qu'il mesurait les effets. L'usage même du dictaphone lui paraissait particulièrement « étonnant », ce dès l'ouverture de l'entretien :

« Je pense que ça me dérange [en faisant référence au dictaphone] mais bon ce n'est pas grave. *C'est vrai ?* Oui je n'ai pas l'habitude d'être enregistré. Faire cours, qu'est-ce que ça représente faire cours... C'est compliqué comme question ! C'est marrant je ne m'attendais pas du tout à ça ! » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 5-8).

Plus tard dans l'entretien, il manifeste à nouveau son irritation et son questionnement vis-à-vis de l'intérêt de notre démarche et de sa pertinence scientifique :

« Ce n'est pas du tout naturel et ça c'est terrible [il fait référence au dictaphone]. Je ne sais pas si vous vous en rendez compte mais moi ça me... Je ne suis pas naturel ! *Il ne faut pas vous inquiéter...* Je ne vois pas du tout ce que vous allez faire avec tout ça mais bon je serai curieux après de pouvoir le lire. » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 123-128)

Suite à ça, nous avons échangé pendant un peu plus de cinq minutes à propos de la méthodologie de traitement des entretiens, puis du parcours de doctorant·e en SHS et dans d'autres disciplines. D'une manière générale, les sciences de l'éducation et de la formation ont semblé être une discipline peu connue par les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline Sciences, créant chez elles et eux des suspicions vis-à-vis de la fiabilité scientifique de notre démarche.

À l'inverse, les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une proximité disciplinaire forte avec nous, c'est-à-dire les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline LSHS, ont adopté une toute autre posture. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s connaissaient notre discipline et le fonctionnement des méthodologies de recherche associées. Lors des entretiens, ils et elles ont eu plutôt tendance à devancer nos attentes, du moins celles qu'ils et elles supposaient, à anticiper les questions ou au contraire à s'étonner du manque de question. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s de LSHS sont particulièrement habitué·e·s à la situation d'entretien et à la position objectivante qu'elle nécessite puisque c'est une méthodologie de recherche utilisée dans leurs disciplines. Un professeur des universités en sociologie (e. 10), a eu une posture en ce sens qui nous a particulièrement interpellée. Après être entrée dans son bureau et avoir rapidement échangé des formalités de politesse et de présentation, nous avons introduit l'objet de l'entretien, qui était alors présenté comme étant une étude sur les pratiques des enseignant·e·s à l'université. L'enquêté nous a alors partagé les défauts qu'il entendait voir dans la poursuite d'un tel projet de

recherche sans que nous lui ayons demandé son avis et alors même que le sujet donné était modifié. Plus tard dans l'entretien il fera référence à cet échange en disant :

« C'est ça le problème pour les gens qui veulent travailler sur les transformations pédagogiques, c'est qu'en fait comme l'enseignement ça ne s'apprend pas... » (e. 10, professeur des universités en sociologie, 54 ans, l. 82-84).

Pressé et presque enthousiasmé de présenter notre recherche comme portant sur « les transformations pédagogiques » – ce n'en est pourtant ni l'objet de fond, ni celui que nous lui avons présenté – les recommandations voire mises en garde qu'il exprima à plusieurs reprises (qualifiant notre démarche de « problématique ») furent autant d'éléments à déjouer pour l'avancée de l'entretien, et un matériau sûrement utile pour une future recherche.

Paradoxalement, enquêter au sein d'un espace disciplinaire proche a parfois participé à renforcer une sorte de rappel à l'ordre disciplinaire (Fabiani, 2012).

#### 4.3.2 *Que dire à une ingénieure pédagogique ?*

À l'autre pôle, beaucoup d'enquêté·e·s, sans distinction disciplinaire, ont semblé nous avoir identifié comme une sorte d'ingénieure pédagogique. Comme si notre démarche d'entretien était l'occasion d'inspecter et d'évaluer leur pratique et qu'ils et elles devaient alors en rendre compte. Cela s'est matérialisé dans les entretiens sous différentes formes.

##### 4.3.2.1 **Transmettre une revendication**

Certain·e·s enseignant·e·s-chercheur·se·s ont mis en mots durant l'entretien des éléments montrant qu'ils et elles avaient accepté de nous rencontrer car ils et elles avaient des « choses à dire » :

« Ce n'est pas évident de préparer un cours, c'est marrant quand vous m'avez envoyé le mail et que vous m'avez expliqué votre démarche et précisé ce que vous attendiez, je me suis dit mais la première chose que je vais lui dire c'est qu'on n'a jamais été formé à enseigner ! C'est vraiment quelque chose que [rires] je voulais vous faire passer comme message parce que... On part du principe, on recrute un enseignant-chercheur, on m'a recruté principalement sur mes travaux de recherche, évidemment ma qualité pédagogique à exposer mes travaux de recherche, mais on part du postulat qu'un bon chercheur est un bon enseignant, ce qui est quand même hallucinant parce qu'on peut bien chercher sans être très bon dans les qualités pédagogiques pour transmettre un cours ! » (e. 6, maîtresse de conférences en droit, 33 ans, l. 187-194).

Les enquêté·e·s du panel cherchaient aussi parfois à obtenir notre approbation, en tant « qu'experte » de la pédagogie, quant au bienfondé de leur point de vue. À titre d'exemple, ce maître de conférences en Sciences a exprimé durant l'entretien un fort mécontentement vis-à-vis du fonctionnement universitaire :

« Alors moi je ressens tout ça au niveau de la recherche. Et ça me gonfle réellement. Donc voilà, je ne veux plus entendre parler d'innovation, d'excellence tout ça, ça me fait chier et je vais même je pense me fâcher avec un certain nombre de personnes à l'université à cause de ça. Parce que j'ai décidé de partir en guerre contre ces conneries. » (e. 24, maître de conférences en physique, 51 ans, l. 320-323) ;

Pour ensuite faire référence aux sciences de l'éducation et de la formation et à l'intérêt que les enseignant·e·s-chercheur·se·s de sa discipline y aient accès :

« J'ai l'impression que comme toujours à la fac on fait les choses à l'envers. Peut-être pas qu'à la fac d'ailleurs. Que ce qui compte c'est le terme innovation mais que personne ne réfléchit à ce qu'il y a derrière, et ça serait peut-être mieux qu'on ait un peu plus des sciences de l'éducation, des gens qui bossent dessus. Parce que nous on part en live là. On nous balance du jour au lendemain enseignant-chercheur, on a aucune formation à quoi que ce soit. Et on a tous de grandes idées sur ce qu'il faut faire, et on se croit tous plus intelligents les uns que les autres mais...ce que vous vous faites vous, on en a aucune idée, on ne sait strictement rien. On fait même des trucs mais complètement *débiles* d'un point de vue éducation, c'est très possible. » (e. 24, maître de conférences en physique, 51 ans, l. 369-377).

#### 4.3.2.2 Faire bonne impression et lister ses « bonnes pratiques »

L'installation progressive de la pédagogisation à l'université telle que décrite dans la première partie de la thèse (*cf.* 1.3), en créant de nouvelles normes explicites, pourrait avoir introduit une sorte de vocabulaire « autorisé » à propos de « faire son cours », rendant certaines déclarations contrevenantes.

En ce sens, certain·e·s enquêté·e·s s'empressaient lors des entretiens de lister leurs « bonnes » pratiques, correspondant dans leurs propos aux pratiques dites « innovantes » mises en avant dans les universités par les instituts de pédagogie : les classes inversées, l'utilisation de MOOC, les quizz, etc. Ces enquêté·e·s parlaient de ces pratiques sans que nous ayons posé de question en ce sens, comme si notre reconnaissance de leur conformité aux attentes de l'institution (et aux nôtres supposées) étaient une préoccupation forte de leur part. L'enquêté n°25, professeur en biologie, a par exemple passé une bonne partie de l'entretien à nous présenter l'ensemble des pratiques pédagogiques qu'il met en place sur ses enseignements. Depuis plus de dix ans il dit expérimenter différentes méthodes pédagogiques dans ses enseignements et déclare en outre publier des travaux de recherche à leurs propos. Il est apparu clairement que notre rencontre était pour lui l'occasion de nous montrer ses différentes expérimentations et d'obtenir notre approbation. Un autre indicateur de ce phénomène est que dix enquêté·e·s ont spontanément demandé à avoir une synthèse des résultats de l'étude, dans la projection de pouvoir y trouver des informations sur les « bonnes pratiques » à avoir. Dans la même idée, certain·e·s enseignant·e·s-chercheur·se·s ont eu d'abord un discours assez lisse de ce qui

correspondrait au « bon enseignant », en affirmant aimer enseigner par exemple ou apprécier la relation avec les étudiant·e·s, pour finir par nuancer leurs propos souvent vers la fin de l'enregistrement. Comme par exemple l'enquête n°5, professeur en économie, qui a eu un discours assez enjoué vis-à-vis de l'enseignement tout au long de l'entretien, et qui conclura notre échange sur l'idée que l'enseignement était en réalité particulièrement douloureux pour lui et qu'il l'avait toujours mis en arrière-plan de ses activités. Le fait d'avoir été identifié par certain·e·s enquêté·e·s comme une sorte d'experte en pédagogie a vraisemblablement créé un biais de désirabilité dans les discours de certain·e·s enseignant·e·s-chercheur·se·s qui ont tenté de correspondre à des réponses supposément attendues à propos de leurs pratiques. En dépit de la durée parfois resserrée des échanges, notre attention se focalisait sur la nécessité de pouvoir déjouer, du mieux possible, ces biais attendus et usuels.

## **Chapitre 5 - Lignes de force et démarcations dans les discours des enseignant·e·s à l'université**

Ce chapitre repose sur l'analyse thématique des trente et un entretiens menés et propose un premier niveau de description/compréhension des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de ce que signifie pour eux « faire son cours ». Sept thèmes ont pu être dégagés<sup>42</sup>. Fédérant ou opposant les enquêté·e·s, ils laissent apparaître de premiers niveaux de structuration de l'espace des pratiques et des conceptions à propos de l'enseignement universitaire. Si la plupart des thèmes décrivent des oppositions plutôt binaires, certains par leur complexité ont conduit à l'utilisation du multivarié.

### **5.1 La formation des enseignant·e·s-chercheur·se·s : discours et stratégies**

#### *5.1.1 L'absence de formation à l'enseignement*

Un des thèmes récurrent dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s est celui de la formation à l'enseignement. Dix enseignant·e·s-chercheur·se·s appartenant notamment à la grande discipline Sciences (et pour la plupart maître·sse·s de conférences), ont spontanément souligné lors de l'entretien leur absence de formation à l'enseignement. Si un effet de sensibilité au contrat produit par la situation d'enquête (*cf. supra* 4.3) peut être décelé, l'évocation de ce thème est associée, dans les discours, à une démarche de justification des aménagements et choix qu'ils et elles effectuent dans leurs enseignements. Par exemple, une maîtresse de conférences en sciences de la Terre, par ailleurs responsable d'une unité d'enseignement dans son UF, évoque l'absence de formation à l'enseignement pour expliquer qu'elle ne puisse pas intervenir sur les manières de faire cours de ses collègues, comme si l'absence de norme pédagogique explicite, en somme, empêchait toute entreprise de régulation des façons d'enseigner d'autres collègues, pourtant considérées comme défailtantes :

---

<sup>42</sup> Pour mener cette analyse, un ensemble d'indicateurs et d'éléments récurrents ont été identifiés, ils sont présentés dans un tableau synthétique en annexe.

« Je sais que j'ai des collègues et peut être moi-même, chacun a un niveau de pédagogie...on n'a pas été formé à la pédagogie pour devenir maître de conférences. Donc on a fait un doctorat puis après on nous dit voilà, tu vas enseigner. Donc après je sais qu'on a des collègues qui sont plus ou moins bons pédagogues mais je leur ai dit [aux étudiant·e·s] moi je ne peux pas aller voir un collègue en lui disant... *Les étudiants n'aiment pas tes cours*. Voilà, d'autant plus quand c'est un collègue investi qui prépare ses cours, qui fait ses heures, qui est présent. Encore si c'est un collègue qui ne s'investit pas, on peut aller à la rigueur se fâcher un peu en disant « attend t'as planté les étudiants, ils t'ont attendu », mais là non. » (e. 22, maîtresse de conférences en sciences de la Terre, 42 ans, l. 124-132).

L'obligation de formation pour les nouveaux et nouvelles maître·sse·s de conférences est inscrite dans la loi depuis le décret n°854 du 9 mai 2017, qui prévoit que les stagiaires maître·sse·s de conférences bénéficient, durant l'année suivant leur prise de poste, « d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier » (art. 13). La population d'enseignant·e·s-chercheur·se·s étudiée ici n'a donc pas été l'objet de cette obligation de formation ; elle dispose néanmoins de la possibilité de se former dans les différentes structures mises à disposition des enseignant·e·s universitaires. Trois différents types de structures se sont en effet succédées depuis les années 1980 pour la formation à l'enseignement des enseignant·e·s-chercheur·se·s (Kiffer, 2018). En 1989, le décret n°89-794 du 30 octobre, a permis la création des centres d'initiation à l'enseignement supérieur (CIES) destinés à la formation à l'enseignement des étudiant·e·s allocataires de recherche souhaitant se préparer aux fonctions d'enseignant·e·s-chercheur·se·s. En 2013, la loi du 8 juillet a ajouté aux écoles supérieures du professorat et de l'éducation<sup>43</sup> (ESPE) la mission d'assurer la formation initiale et continue des enseignant·e·s universitaires. Aujourd'hui, les universités disposent de centres d'appui et de soutien à la pédagogie qui ont pour mission de proposer et de structurer différents modules de formation pour les enseignant·e·s universitaires.

Au moment de l'enquête, la formation au métier est encore largement décrite par les universitaires rencontrés comme « expérimentale », acquise « sur le tas », après avoir été « lancée dans le bain » :

---

<sup>43</sup> Depuis la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont été renommées instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE).

« En tout cas je n'ai pas reçu de formation pour devenir enseignante, c'est l'expérience ! C'est l'expérience de chargée de travaux dirigés, c'est mon entourage, mes collègues, le partage d'expérience réciproque, l'échange de bonnes techniques, mais c'est sur le tas ! On n'apprend pas à enseigner ! L'idée de principe c'est de dire qu'il y a une liberté de l'enseignant-chercheur. Effectivement on n'a pas de programme, on fait ce que l'on souhaite, ce qui nous semble le plus approprié donc ce qui est très agréable, mais on est lancé dans l'arène ! Enfin je veux dire, enseigner en travaux dirigés, et enseigner dans un amphithéâtre, ce n'est pas du tout la même chose ! Je peux vous dire que mon premier amphithéâtre de quatre cent personnes je ne faisais pas la fière c'est hyper impressionnant ! Là je suis habituée maintenant mais vraiment c'est impressionnant. Et ce n'est pas du tout la même manière d'enseigner c'est-à-dire qu'il faut parler plus doucement, surtout à des premières années, ils n'ont pas l'habitude de la prise de notes il y a ça aussi... Oui, ce n'est quand même pas la même chose. » (e. 6, maîtresse de conférences en droit, 33 ans, l. 235-246).

L'expression à laquelle recourt la maîtresse de conférence, « sur le tas », a récemment été mise à l'étude par Sacha Kiffer (2018, 2016). Son travail de thèse portant sur « la construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices » (2016) s'est attelé à comprendre ce que cette expression recouvre comme différents processus d'apprentissage de l'enseignement chez les jeunes maître·sse·s de conférences. Son étude montre, par l'identification de trois modèles d'apprentissage, que les enseignant·e·s novices ont majoritairement tendance à recourir à des modèles d'apprentissage informels, c'est-à-dire dont « la vocation n'est pas de les former mais qui peuvent exercer un effet en ce sens » (Kiffer, 2018, p. 8) : l'autodidaxie, l'apprentissage par observation-imitation et l'apprentissage par collaboration (*op. cit.*, p.7). Les éléments dégagés des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s de notre propre enquête semblent indiquer que les résultats obtenus par Sacha Kiffer pourraient aussi être identifiés dans les processus d'apprentissage de l'enseignement d'une génération d'enseignant·e·s-chercheur·se·s n'ayant pas bénéficié de cette obligation de formation.

### 5.1.2 *L'équipe enseignante comme ressource pour faire son cours*

Le travail en équipe est décrit par certain·e·s enseignant·e·s-chercheur·se·s comme une ressource essentielle pour faire leurs cours. Certain·e·s décrivent entretenir des liens de solidarité avec leurs collègues et rapportent que les contenus d'enseignement sont construits de manière collective au sein de leurs équipes. Ils et elles ont beaucoup de discussions à propos de l'enseignement et s'échangent des conseils. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s décrivent appartenir à « une communauté enseignante [...] soudée », comme ce professeur en sciences médicales :

« D'ailleurs on a une communauté enseignante qui est assez soudée et puis on travaille beaucoup ensemble pour préparer certains enseignements. [...] chaque année on remet à plat l'enseignement collectivement. On dit « qu'est-ce qu'on met comme nouveau document ? », éventuellement on s'échange certains cours pour que ce ne soient pas toujours les mêmes. Et puis en fonction des disponibilités du calendrier, quelque fois on va dire « cette année je ne peux pas faire celui-là c'est toi qui le fais », « pas de problème ». Et puis chacun a son diaporama avec un cœur qu'on va retrouver, qui est le cœur que tout le monde dit, et puis il y a quelques petits trucs particuliers, parce qu'on n'a pas forcément les mêmes exemples issus de la recherche. » (e. 30, professeur des universités en sciences médicales, 64 ans, l. 250-261).

À l'inverse, certain·e·s enseignant·e·s-chercheur·se·s décrivent être dans des équipes enseignantes sans réelle dimension collective. La construction des enseignements est pour elles et eux davantage issue d'un travail personnel et solitaire. Les enseignements de leurs collègues sont « des boîtes noires » (e. 14, maîtresse de conférences en sociologie, 40 ans, l. 169), et les échanges à propos d'enseignement entre les enseignant·e·s d'une même équipe sont rares voire inexistants. Le partage de cours entre collègues est une pratique inusuelle voire mal perçue. Certain·e·s rapportent partager leur contenu d'enseignement avec des collègues proches, ou dans des conditions spécifiques. Une maîtresse de conférences en droit explique alors la « reconnaissance à vie » que génère le partage d'un cours :

« Alors moi j'en ai déjà récupéré aussi, parce que là du jour au lendemain j'ai eu un cours qui n'était pas spécialement mon sujet donc après ce sont des collègues dont vous êtes très proche ! « J'y ai passé mes vacances », « ah attend je vais te filer mon cours » etc. Puis de fait je l'ai gardé, je m'en sers beaucoup. Et moi j'ai déjà passé, oui à des collègues, à une collègue qui était juste avant de partir à la retraite, pas du tout spécialiste. À l'époque j'avais un cours de [nom du cours], elle s'est retrouvé avec un cours de [thématique de cours], elle était effondrée je lui ai dit « tiens ». Je me souviens l'avoir vu à photocopier à l'époque « oh merci ! Merci ! Merci ! ». Ça vous sauve un peu ! [...]. Je pense que ce sont des actes hyper amicaux. On soulage la personne, vous lui ôtez deux cent heures de travail ! [rires]. *Au final c'est quand même personnel.* Oui c'est personnel, et puis c'est votre travail ! Donc ça se fait assez peu, enfin je pense que ça se fait assez peu. Mais quand même ça se fait ! C'est toujours un peu gênant de demander. Ça génère une reconnaissance à vie quoi. » (e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l. 286-303).

Les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant rapportés être dans des équipes enseignantes à forte dimension collective semblent appartenir à des UF qui développent « une visée pédagogique commune ». C'est-à-dire des UF où les objectifs de formation sont définis collectivement et où les enseignant·e·s s'organisent ensemble pour les atteindre. Aussi, les enseignant·e·s-chercheur·se·s exerçant dans des formations ayant des programmes à couvrir, semblent être celles et ceux décrivant le plus cette organisation collective des enseignements. Dans l'échantillon étudié, on remarque que les formations apparaissant comme ayant une importante dimension programme sont soit :

Partie 2 Chapitre 5 - Lignes de force et démarcations dans les discours des enseignant·e·s à l'université



- Des formations ayant un objectif de passation de concours, comme les filières de formation à l'enseignement dans le secondaire, ou celles formant à l'exercice de la médecine par exemple ;
- Des formations transmettant aux étudiant·e·s un ensemble de savoirs relativement stables dans le temps, comme par exemple les premières années d'enseignement dans les grandes disciplines Sciences ou Droit, économie, gestion, où les enseignements sont assez centrés sur la transmission des fondamentaux d'une discipline, ou encore les formations en Santé comme nous l'a expliqué cet enseignant :

« [...] nous on ne peut pas alléger le programme. [...] si tu veux avoir un médecin qui sait tout à la fin de ses études, tu ne peux pas lui dire « on n'apprend pas le foie ». Si en géographie tu n'apprends pas l'Adour, tu n'apprends pas l'Adour et tout le monde s'en fiche. Nous si tu n'apprends pas le foie, ça ne le fera pas. » (e. 31, maître de conférences en sciences médicales, 56 ans, l. 351-356) ;

- Des formations ayant un effectif étudiant élevé qui nécessite un accordement entre tous les enseignements délivrés à la promotion.

« [...] avec mon collègue on fait des supports communs pour l'intégralité des groupes. On a cinquante-quatre groupes de TP, et on a besoin qu'il n'y ait pas de disparité suivant quel groupe a quel enseignant. Donc on fait une trame. Donc cette trame là [les enseignant·e·s] doivent la suivre. » (e. 21, maîtresse de conférences en sciences de la Terre, 40 ans, l. 149-152).

Les enseignant·e·s appartenant à des formations ayant une dimension programme semblent plus enclin·e·s à l'entraide entre collègues et au partage de leur support de cours. Inversement, les enseignant·e·s-chercheur·se·s exerçant dans des UF ayant une dimension programme moins forte décrivent faire leur cours de manière plus solitaire. Dans l'échantillon étudié, il s'agit presque essentiellement des enseignant·e·s-chercheur·se·s exerçant dans la grande discipline LSHS.

### 5.1.3 *S'appuyer sur son expérience d'étudiant·e*

Un autre élément thématique présent dans les entretiens semblant être une pratique des enseignant·e·s-chercheur·se·s pour faire leur cours est la prise en compte de leur expérience d'étudiant·e. Plusieurs enquêté·e·s ont indiqué s'inspirer de leur propre expérience d'étudiant·e pour la construction de leurs enseignements. Soit en s'inspirant d'enseignements appréciés en tant qu'étudiant·e, soit en essayant justement de ne pas reproduire les difficultés rencontrées lors de leurs études. Une maîtresse de conférences en économie explique son souci de trouver des manières de ne pas reproduire les difficultés qu'elle a vécues en tant qu'étudiante :

« Qu'est-ce que ça représente faire son cours... Il faut que je réfléchisse. Ça représente d'abord essayer de transmettre ce qu'on m'a appris. Essayer de le transmettre de façon différente dans la mesure où en tant qu'étudiante des fois j'ai rencontré des difficultés sur des notions, j'ai le souvenir de ces difficultés, et j'essaie de les transmettre en allant au-delà de ces difficultés-là. « Ah je me souviens ça c'était compliqué » donc voilà. Transmettre ce qu'on m'a transmis mais en essayant de repérer ce qui à l'époque m'avait semblé inabordable pour essayer de le rendre plus abordable. » (e. 7, maîtresse de conférences en économie, 54 ans, l. 3-8).

Un professeur d'université en sociologie explique aussi comment il construit ses enseignements en se mettant à la place des étudiant·e·s :

« Enfin je fais en sorte que, c'est le principe, je fais en sorte d'avoir le sentiment que j'aurais bien aimé étudiant assister au cours que je viens de donner » (e. 10, professeur des universités en sociologie, 54 ans, l. 437-438).

Le recours à son expérience personnelle d'étudiant·e pour la construction de son enseignement peut sembler de prime abord être une pratique ordinaire et sans importance. Néanmoins, dans leur travail sur l'enseignement de la sociologie dans une filière d'administration économique et sociale, Vallot, Herrera, Hugoo et Traoré (2019) ont montré combien « les trajectoires sociales et scolaires des membres de l'équipe pédagogique diffèrent de celles des étudiant·e·s » (*op. cit.*, p. 22) et les conséquences que cela peut avoir sur la transmission des savoirs. Les enseignant·e·s universitaires, d'autant plus celles et ceux ayant le statut d'enseignant·e·s-chercheur·se·s, ont eu un parcours d'étudiant·e particulier puisqu'il les a mené à intégrer l'université. Leur parcours en tant qu'étudiant·e, leurs goûts et dégoûts, ont donc été constitutifs de ce qu'ils et elles sont maintenant, des universitaires. L'absence de formation institutionnalisée des enseignant·e·s du supérieur, et ici des enseignant·e·s-chercheur·se·s étudié·e·s, semble laisser place à des formes d'apprentissage et de formation plurielles. L'analyse thématique des entretiens permet de penser que la mobilisation de son expérience d'étudiant·e pour la construction de ses enseignements, ou encore le fait de se mettre à la place des étudiant·e·s pour construire son cours, est une sorte de formation autonome utilisée par les enseignant·e·s-chercheur·se·s étudié·e·s. Or, en s'inspirant de leur expérience d'étudiant·e pour la construction de leurs enseignements, les enseignant·e·s-chercheur·se·s considèrent « que ce qui a été bénéfique pour leur propre cheminement le sera naturellement pour les étudiants, faisant fi ainsi des questions de massification et de diversification des publics » (Lalle & Bonnafous, 2019, p. 56).

## 5.2 Les publics étudiants : un paradis perdu ?

Plus de la moitié des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s (17 sur 31), sans distinction de discipline, d'âge ou de statut, ont exprimé une ou plusieurs critiques, parfois particulièrement sévères, vis-à-vis du public étudiant lors des entretiens. Une grande partie des éléments dont ils et elles font état furent au centre des récents débats relatifs à la réforme des conditions d'accès à l'enseignement supérieur en 2018.

D'une manière globale, ces enseignant·e·s-chercheur·se·s s'accordent sur le constat d'un « changement de génération ». Les étudiant·e·s d'aujourd'hui ne seraient plus les mêmes qu'« avant » : ils et elles seraient globalement peu intéressé·e·s par les cours ; et leur passivité serait l'une de leur caractéristique première. « Il y a 10% d'une promo qui est réellement intéressée par ce qu'elle reçoit comme enseignement », déclare par exemple un professeur en sciences pharmaceutiques, quand, pour cette maîtresse de conférences en droit, il est capital de distinguer les étudiant·e·s qui « sont présents physiquement et intellectuellement » dans les cours, de « ceux qui vont glander sur le net ». Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s font en outre référence de manière récurrente à la baisse de niveau des étudiant·e·s, voir à leurs « incapacités ». Ils et elles ne sauraient « pas prendre de notes », ni « rédiger » ; ils et elles poseraient des questions en cours « uniquement relatives à l'examen terminal », « oublieraient tout après les examens », et n'auraient pas « les bonnes façons de travailler ». Plus généralement, pour cette catégorie d'enseignant·e·s, les étudiant·e·s, ne « sauraient plus apprendre ».

L'enseignement dispensé dans le secondaire, notamment au lycée, est mis en cause dans le phénomène, autant que le nombre d'étudiant·e·s sur les bancs des amphithéâtres, jugé trop important. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s seraient ainsi sommés de faire de la « gestion [de] flux », estimant que la première année de licence est un « véritable gâchis », comme l'exprime ce maître de conférences en sciences médicales :

« [...] c'est-à-dire que nous la première année est presque intégralement oubliée parce qu'ils ne pensent qu'à une chose c'est remplir des QCM. De ce point de vue là pour nous c'est un gâchis. Tout ce qu'on fait c'est qu'on écrème et du coup l'organisation de l'enseignement passe au second plan devant leur capacité à apprendre des listes de trucs. Ça on n'a pas la maîtrise, donc on n'a pas à discuter de comment on fait comme on est contraints. On est contraints par les étudiants qu'on a et leur capacité à apprendre au premier semestre. Ou leur incapacité à apprendre au premier semestre. » (e. 31, maître de conférences en sciences médicales, 56 ans, l.344-350).

Sur un ton similaire, un professeur en sociologie estime que les promotions étudiantes regorgent de « gens qui n'ont rien à faire à l'université », en particulier pour lui, avant la mise en place de la réforme ORE instaurant la nouvelle procédure Parcoursup d'accès au supérieur. Ce

problème se répercuterait sur le type d'enseignement pouvant être délivré en première année de licence, visant dès lors, pour lui à tenter d'« intéresser les étudiants à la sociologie » :

« D'autant plus qu'encore une fois, les étudiants qu'on a ici en sociologie, enfin jusqu'à présent, avant la mise en œuvre de la réforme - là où on va supposément savoir à qui on a affaire -, là c'est le tout-venant total ! C'est-à-dire qu'au fond, ne viennent à l'université que ceux qui n'ont pas pu être reçus ailleurs, dans les filières sélectives y compris IUT, et viennent en sociologie que ceux qui ont vaguement fait de la SES mais surtout en grande majorité : ils ne savent pas trop quoi faire dans la vie. Donc l'essentiel de l'effort disons pédagogique dans la relation en tant qu'enseignant, c'est de les intéresser à la sociologie ! Premier objectif ! » (e. 10, professeur des universités en sociologie, 54 ans, l. 42-49).

Le discours sévère des enseignant·e·s-chercheur·se·s envers les étudiant·e·s semble survenir comme une explication aux difficultés qu'ils et elles rencontrent dans l'exercice de l'enseignement. La baisse de niveau des étudiant·e·s, leur incapacité à apprendre, le changement des mentalités ou encore la quantité des effectifs, sont présentées comme les causes des principales difficultés rencontrées :

« Je fais des cours de L1 ! Ce sont des cours de L1 à des étudiants qui n'ont pas le niveau pour entrer à la fac la plupart du temps, donc j'ai l'impression d'être au lycée. D'un point de vue psychologique pur et dur ce n'est pas toujours facile en ce moment parce que je n'ai pas l'impression d'être à ma place. Parce que face à nos étudiants de L1 on devrait avoir des profs de lycée en ce moment. Donc à quoi ça sert qu'on mette un enseignant-chercheur devant des étudiants de L1 qui n'ont pas le niveau du tout ? *Vous voyez ça dans les copies ?* Oui. Puis je vois bien que je parle chinois quand je leur parle. *Vous avez l'impression que c'est nouveau ?* J'ai l'impression que c'est de pire en pire. C'est toujours difficile de se faire une idée là-dessus. Je pense aussi que quand on vieillit on ne voit pas forcément les choses de la même manière. Mais je vois des énormités sur des copies que je ne voyais pas avant ça c'est clair. On ne va pas se cacher, quand j'étais petit il y avait, je ne sais pas, 30% d'une classe d'âge qui avait le bac, maintenant c'est 85 ou 90%, ces jeunes il faut bien qu'ils aillent quelque part. Il y en a plein qui tentent la fac sans savoir pourquoi ils sont là et ça fait un déchet monstrueux, nous on se retrouve avec des étudiants qui explosent complètement en vol. Malgré le fait qu'on essaie de descendre le niveau tous les ans. Il y a une limite que j'espère on ne franchira pas, si tant est qu'on ne l'ait pas déjà franchie. » (e. 24, maître de conférences en physique, 51 ans, l. 106-122).

L'importance et la sévérité de telles déclarations, dans le panel d'enquêté·e·s, appelleront une analyse plus poussée de la position occupée par leurs auteur·ice·s et des conditions pratiques de l'exercice de leur métier.

### 5.3 Le numérique et la crainte du désintéressement

Il convient déjà à ce stade de noter que l'ensemble des discours critiques envers les étudiant·e·s est accompagné dans les propos analysés d'une sorte de crainte du désintéressement

de la part des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Elle apparaît dans l'analyse thématique des entretiens sous différentes formes. En premier lieu, sept des trente et un enseignant·e·s-chercheur·se·s<sup>44</sup> ont littéralement exprimé leur questionnement vis à vis de leur légitimité à enseigner lors des entretiens. Presque essentiellement en évoquant la disponibilité de l'ensemble des ressources en ligne, sur internet mais aussi sur l'ensemble des plateformes d'enseignement numérique utilisées par les universités.

« Nous par exemple en biochimie en première année on enseigne le glucose, est-ce qu'il faut encore enseigner la formule du glucose à des étudiants, sachant que quand ils le tapent sur Google ils ont 1,6 millions de réponse en 0,36 secondes ? » (e. 28, professeur des universités en sciences pharmaceutiques, 48 ans, l. 190-193)

La dématérialisation des enseignements semble par ailleurs susciter chez les enseignant·e·s-chercheur·se·s une crainte de « l'amphi vide ». Plusieurs des enquêté·e·s rapportent ne pas partager leur support de cours aux étudiant·e·s de peur qu'ils et elles ne viennent plus en cours :

« [...] je ne mets pas mon PowerPoint parce que je pense que les profs on sert encore à quelque chose. J'ai l'impression que si je mets mon PowerPoint les étudiants ne vont plus du tout venir en cours. » (e. 14, maîtresse de conférences en sociologie, 40 ans, l. 73-75) ;

« Si vous donnez des PowerPoint, personne ne vient en cours. Vous avez testé ? Toujours. Dès que vous donnez des PowerPoint avant, vous n'avez plus personne en cours. » (e. 7, maîtresse de conférences en économie, 54 ans, l. 118-120) ;

« Et une fois qu'ils ont compris que le cours ils pouvaient le faire en ligne, ils ne viennent plus en présentiel. » (e. 30, professeur des universités en sciences médicales, 64 ans, l. 128-129).

Une autre thématique qui a semblé être symptomatique d'une crainte du désintéressement des étudiant·e·s dans l'analyse thématique des entretiens est la récurrence de l'envie, voire l'objectif exprimé, d'intéresser les étudiant·e·s. Beaucoup d'enseignant·e·s-chercheur·se·s semblent, pour pallier ce désintéressement supposé des étudiant·e·s, redoubler d'efforts pour attirer les étudiant·e·s dans leur cours, susciter leur intérêt et surtout ne pas les ennuyer.

« Pour moi l'attente principale qui ne cesse de se consolider avec justement toutes les sollicitations c'est de ne pas s'ennuyer en cours. Donc là je pense qu'il faut effectivement avoir la pêche, il faut y mettre de l'énergie, les faire rire, leur poser des questions, les intéresser, les intriguer. » (e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l. 429-431).

---

<sup>44</sup> Sans distinction d'âge, de statut ou de grande discipline d'appartenance.

Les enquêté·e·s décrivent des aménagements de forme qu'ils et elles font dans leur cours pour que les étudiant·e·s viennent, à l'instar de ce professeur en sciences de la Terre expliquant la façon dont il essaie de rendre son cours « cool » pour attirer les étudiant·e·s :

« [...] je pose beaucoup de questions en amphi aussi. Alors j'essaie de ne pas les poser individuellement maintenant les questions parce que ça stresse les étudiants. Donc je pose des questions à la collectivité, je leur demande de répondre collectivement en levant la main, en donnant plusieurs réponses par exemple. Donc, c'est quelque chose de nouveau que je fais parce que je me rends compte que, voilà des fois certains sont très timides, moi j'étais un étudiant très timide et je n'ai pas envie de les traumatiser dans un amphi, donc je veux absolument les préserver, ne pas leur faire peur, je sais que je peux avoir une certaine rigidité donc je ne veux pas... même si je suis assez cool je pense en amphi, je blague beaucoup avec eux, j'essaie de rendre le cours assez... comment dire, assez, ... assez cool qu'ils aient envie de venir » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 164-173).

D'autres décrivent avoir introduit de nouveaux éléments dans leur cours, plus à la portée des étudiant·e·s, toujours pour susciter leur intérêt. Comme par exemple une maîtresse de conférences en sciences de la Terre qui a constaté un changement de mentalité des étudiant·e·s et a changé sa manière d'enseigner les mathématiques pour davantage les intéresser :

« Dans mon cours de maths, il n'y a que des avions. Je mets des avions, puis je vais montrer comment les formules mathématiques s'appliquent aux avions. Parce que sinon, je sais que si je ne le fais pas, ça ne va pas du tout les intéresser, ils vont passer à autre chose. Ça, je dirais que c'est un changement de génération. Parce que c'est vrai que moi je ne suis pas vieille, mais nous ça ne nous venait pas à l'idée d'aller voir nos profs en leur disant « pourquoi on apprend ça ». Maintenant les étudiants le font. Est-ce que c'est bien, est-ce que ce n'est pas bien, je n'en sais rien [rires]. *En tout cas vous remarquez que c'est nouveau.* Ah oui. Enfin moi à mon époque, jamais je n'aurais été me plaindre devant un prof en disant « il y a trop de maths ». C'était comme ça, on acceptait. Ça c'est vrai que ça a changé. Ça a changé au niveau des mentalités, donc on essaie de s'adapter.» (e. 22, maîtresse de conférences en sciences de la Terre, 42 ans, l.150-160).

Ou une maîtresse de conférences en droit qui explique introduire des débats en cours dans le seul but de « réveiller » les étudiant·e·s :

« Alors je pose souvent des questions, c'est quand même le meilleur moyen que j'ai trouvé de susciter de l'intérêt, puis de ne pas être que voilà. Je le faisais y compris quand j'avais des grands amphes en L1, L2. Bon là c'est un peu plus compliqué, ils sont moins habitués, mais oui je pose des questions. Bon mais un peu faux-cul aussi dans le sens où par exemple je vais introduire un débat, parce que sinon en plus en [discipline] ça peut vite tourner café du commerce etc., donc je leur pose des questions un peu plus pour les réveiller et les remettre en position d'acteurs, et je reprends quand même la main assez vite derrière, parce que j'ai des expériences de débat ...pff, voilà de lieux communs, je veux dire on n'avance pas, on ne sort pas, ça manque d'intérêt. Moi je veux bien la classe qui parle mais bon... Donc oui je pose des questions, je l'ai toujours fait y compris voilà allez disons cinq six fois par cours, pas non plus tout le temps. Et je reprends assez vite la main derrière. » (e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l. 91-100).

En réponse à ce questionnement sur leur légitimité à faire cours, plusieurs enseignant·e·s-chercheur·se·s (sans distinction disciplinaire, statutaire ou d'âge) rappellent la nécessité de leur présence physique pour contextualiser l'ensemble des ressources disponibles en ligne, et amener les étudiant·e·s à la réflexion par le partage de leur expérience personnelle d'enseignant·e-chercheur·se. La plus-value de l'enseignement en présentiel semble pour autant résider essentiellement, selon les enseignant·e·s rencontré·e·s, dans l'aménagement de la forme du cours et leur présence scénique. L'expression « raconter des histoires » est littéralement utilisée par six enseignant·e·s-chercheur·se·s pour caractériser leur manière de « faire cours ». Une professeure rapporte à ce propos être surnommée « Mère Castor »<sup>45</sup> par ses étudiant·e·s. Dans cet extrait d'entretien, un professeur en sciences médicales revendique aussi la plus-value pédagogique liée au fait de raconter des histoires :

*« Et vous qu'est-ce que vous pensez apportez de plus que Google au final ? Une histoire je pense. Un schéma de pensée. Mine de rien même si le cours est structuré, même si on enseigne du basique, on déroule quand même une histoire qu'on a ingéré nous-même, qu'on a parfois eu du mal à ingérer, et donc on la déroule de telle façon qu'on estime que ce soit le plus facile pour l'étudiant à comprendre et à s'inscrire dans cette histoire. Je pense que c'est plus raconter une histoire. Je crois que c'est ça ce qui reste. » (e. 2, professeure des universités en droit, 40 ans, l. 194-199).*

L'analyse thématique des entretiens autour des signifiants discursifs portant sur la crainte du désintéressement des étudiant·e·s et des différentes stratégies mises en place par les enseignant·e·s-chercheur·se·s pour tenter d'y remédier, a donné à voir l'importance qu'ils et elles ont d'habiter leur cours. Ils et elles semblent se positionner à la fois comme auteur·ice·s et acteur·ice·s de leurs enseignements. Nous entendons « acteur·ice·s » pas forcément au sens récréatif ou ludique du terme mais bien dans un sens didactique. L'introduction des différentes

---

<sup>45</sup> En référence au personnage « Père Castor » dans la littérature jeunesse (adapté également en série télévisée) qui raconte des histoires aux enfants.

actions rapportées par les enseignant·e·s-chercheur·se·s étudié·e·s dans leurs enseignements pour mobiliser, maintenir voire raviver l'intérêt des étudiant·e·s peut être analysé comme la mise en place d'interactions didactiques ayant pour objectif la réalisation de l'enseignement.

#### 5.4 Analogie entre l'enseignant·e et l'artiste

Plus globalement, les éléments lexicaux du champ artistique sont récurrents dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s. Au travers de segments de texte caractéristiques, les enquêté·e·s dépeignent le portrait d'un·e enseignant·e-chercheur·se tout à la fois artisan·e, en ce qui concerne la fabrication du cours, et artiste (comédien·ne et écrivain·e), en ce qui concerne sa mise en scène et le rapport entretenu avec le public étudiant.

##### 5.4.1 *Fabriquer son cours*

Les descriptions de préparations de cours analysées sont toutes plus personnelles les unes que les autres. Néanmoins, elles présentent comme point commun une idée de « bricolage », d'allers-retours, de façonnage. Une professeure en droit décrit comment elle prépare ses cours, en pensant à l'instant où elle va le présenter :

« On va dire que pour un cours d'amphi que je prépare pour la première fois, je vais préparer avec des manuels, avec des recherches sur des revues juridiques, des articles, etc. Je vais commencer par monter un plan, et ensuite je vais essayer de, - vous parlez de cuisine -, de digérer avec ma sauce à moi tout ce que je connais. Puisque j'enseigne des matières qui me sont familières donc évidemment c'est plus facile. Et je vais essayer de le retranscrire, non pas comme si j'écrivais un manuel, mais le retranscrire dans une optique de discours, voilà de présentation orale, ce qui est évidemment très différent. Moi j'écris mes cours, entièrement. J'écris entièrement mes cours ce qui ne m'empêche pas de m'en détacher quand je suis en amphi » (e. 2, professeure des universités en droit, 40 ans, l. 145-152).

Un maître de conférences en sociologie décrit ici en quoi un cours est une recomposition, à la fois de différences sources, mais aussi d'expériences :



« Un cours c'est aussi des morceaux que vous prenez à droite à gauche, des cours de collègues qui ont bien accepté de vous dépanner parce que vous êtes dans l'urgence tout ça, et donc en fait vous avez l'impression de ne pas connaître le cours. Parce que c'est quelqu'un d'autre qui a écrit certains morceaux. Je trouve que les deux premières années ce n'est pas très agréable, il y a encore des extraits qui ne sont pas de vous, le raisonnement est différent, la manière de le faire. Alors qu'au bout de trois ans je trouve que l'aspect scénique devient plus important parce qu'on l'a donné déjà deux fois donc on le connaît un peu mieux, on a rajouté des choses depuis donc c'est de plus en plus mon cours je sens que c'est moi qui l'ai fait. Du coup la partie scénique devient plus intéressante. Là je me suis rendu compte depuis l'année dernière, [...] que maintenant j'étais capable de donner certains de mes cours que je donne depuis cette époque-là quasiment sans note. Parce que je les connais par cœur, en plus je suis capable de faire des digressions, de partir etc., donc d'avoir vraiment un sentiment très à l'aise avec mon cours, et donc c'est vrai que ça se passe beaucoup mieux à ce moment-là et là ça devient vraiment plus agréable. » (e. 11, maître de conférences en sociologie, 36 ans, l. 21-34).

On trouve dans cet extrait l'idée selon laquelle un cours se fabrique aussi pendant qu'il est effectué. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s décrivent leur cours comme une matière vivante, toujours en train de se faire, de se transformer, se modeler, s'affiner.

« Tandis qu'un cours des fois on accélère, des fois on saute des trucs, des fois on fait des tunnels sur des trucs qu'on n'avait pas prévu de faire etc. » (e. 10, professeur des universités en sociologie, 54 ans, l. 151-152).

L'enseignant·e-chercheur·se, comme l'artisan·e, persévère, tente de nouvelles choses.

« Il y a des éléments sur lesquels je ne suis jamais content. C'est-à-dire qu'à chaque fois je vais trouver un angle qui ne va pas me convenir. Donc nécessairement je reste toujours d'une certaine manière en éveil quand je fais cours. Et si je vois que, voilà pour une fois c'est bien passé, ou qu'il y a une phrase ou un mot que je peux... qui fait sens etc. à ce moment-là je vais effectivement... Nécessairement la version du cours donc à fortiori celle qui va être diffusée par ailleurs, je la maintiens toujours en quelque sorte en, elle est active, ce n'est pas une matière morte sur laquelle, voilà ce n'est pas un cours poussiéreux que je reprendrais uniquement pour faire cours. Donc effectivement je revois assez systématiquement toujours mes cours. Ce n'est pas un cours qui est...Oui effectivement je vais toujours, en tout cas nécessairement je vais le relire, et donc, je peux avoir à modifier le cours sur certaines parties, reformuler, une section que j'enlève, une section que je remets etc. Toujours. Il est toujours actif, oui ça c'est vrai. Mais ça c'est... je pense que c'est très important. Parce que si vous n'êtes *pas* dans votre cours, quand vous faites cours, les étudiants le sentent immédiatement. » (e. 3, professeur des universités en économie, 48 ans, l. 174-186).

#### 5.4.2 *Mettre en scène*

L'analogie se poursuit dans les descriptions que les enseignant·e·s-chercheur·se·s font du moment de la présentation de leur cours « sur scène ». Plusieurs éléments de langage utilisés

dans les entretiens permettent de reconstruire cette analogie entre le moment de la transmission de cours en face à face avec les étudiant·e·s et le moment de la représentation théâtrale du comédien. Quelques enseignant·e·s-chercheur·se·s, tous et toutes âgé·e·s de moins de 40 ans, comparent littéralement le moment de la transmission du cours à « une pièce de théâtre », un « show », et plus explicitement encore un « one-man show devant une salle de spectacle ». L'un d'entre eux, professeur en droit, partage l'excitation que lui procurent ces moments de « spectacle » :

« [...] moi j'ai l'impression de faire un one-man show devant une salle de spectacle. Parce que si tu veux, alors je fais beaucoup de blagues qui tombent à l'eau mais si je fais une blague qui marche et que tout le monde rigole, tout le monde t'applaudit, ça fait un petit shoot d'adrénaline quand même ! [rires] » (e. 4, professeur des universités en droit, 35 ans, l. 260-262).

Pour ces deux professeurs à présent, plus âgés, la métaphore se fait plus physique, mais renvoie toujours à la performance d'acteur :

« En licence je ne fais que des cours en amphi plein donc c'est de la performance physique aussi. Je travaille sans micro, et je parle debout. » (e. 10, professeur des universités en sociologie, 54 ans, l. 18-19).

« Moi je ne lis jamais. Alors des fois c'est difficile parce que si on n'a pas eu le temps, pas eu l'envie de rédiger, des fois on est surpris devant notre diapo, on est surpris et bon. Ça peut être des fois un petit peu, la corde est tendue. Mais, bon en général on regarde l'enchaînement des diapos, on regarde comment sont mis les arguments, les différentes choses. » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 353-356).

#### 5.4.3 *Tenir son public*

Comme dans l'extrait d'entretien précédent, plusieurs enseignant·e·s-chercheur·se·s décrivent « sentir » le public étudiant et identifient les éléments qu'ils et elles estiment être des marqueurs significatifs du bon déroulé de leur cours. À la question finale de l'entretien « *Qu'est-ce que c'est pour vous un bon cours ?* », nombre d'enseignant·e·s-chercheur·se·s décrivent *ressentir* quand un cours est un « bon cours », comme ce maître de conférences en sociologie :

« C'est vraiment un truc, ce n'est pas très scientifique, une espèce de... Il y a une espèce de feeling à un moment qui fait qu'on sent que l'amphi nous écoute, on sent qu'ils sont... [...] Alors il n'y a pas forcément de question qui est posée mais on sent qu'ils écoutent et que voilà on sort de là en se disant, « aujourd'hui c'était pas mal ». [...] C'est quelque chose que je n'arrive pas à définir, on ne sait jamais si ça va le faire mais...je dirais que c'est un moment, quand on a l'impression d'avoir cette interaction là et qu'ils prennent des notes et on sent qu'ils écoutent, qu'ils nous regardent et qu'ils ne sont pas totalement ennuyés. » (e. 11, maître de conférences en sociologie, 36 ans, l. 328-346) ;

On retrouve dans cette idée de « feeling » l'expression d'une attention très forte envers l'auditoire. La comparaison avec l'artiste qui sent son public lors de sa représentation sur scène est frappante. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s adaptent leur « représentation » à ce qu'ils et elles ressentent de leur public, comme le décrit cette professeure en droit :

« Déjà on sent quand on est devant un amphi, on sent lorsque l'auditoire a une difficulté de compréhension. C'est-à-dire que déjà on ne prépare pas son cours de la même manière qu'on écrit un ouvrage. On ne va pas avoir le même discours, on va insister sur tel ou tel point, on va peut-être prendre plus d'exemples ou moins d'exemples en fonction de la difficulté de la question qui est traitée. Et puis on sent quand l'auditoire est perdu, ce qu'évidemment on ne peut pas faire si on renvoie les étudiants à un apprentissage par eux-mêmes. Donc on va reprendre, on va dire les choses différemment. C'est vrai qu'alors peut être parfois on passe à côté de ça. Parfois les étudiants se signalent, en disant « là on n'a pas compris », on reprend, mais on voit quand même, on arrive quand même à sentir les difficultés, les passages difficiles qui ne sont pas forcément ceux qu'on aurait pu croire. » (e. 2, professeure des universités en droit, 40 ans, l. 86-95).

Dans le premier chapitre de leur ouvrage *Être enseignant : Magister ? Metteur en scène ?*, Benoît Raucent et Cécile Vander Borgh (2006) esquissent une comparaison entre l'enseignant·e universitaire et l'artiste. Pour les auteur·ice·s, les transformations de l'université dans le marché de la connaissance ont provoqué l'avènement du paradigme de l'apprentissage, où l'enseignant·e n'est plus en position d'acteur·ice (dans son sens artistique) mais « metteur en scène » :

« Cette réduction des cours magistraux s'accompagne d'une diminution de la visibilité des enseignants. Moins présents face aux grands auditoires, les professeurs passent davantage de temps à la conception des activités proposées aux groupes d'étudiants, à la préparation des documents, à l'organisation de l'équipe chargée du tutorat, aux évaluations continues, aux lectures de rapports, aux jurys de projets... Quittant leur rôle d'acteurs, ils se transforment en scénaristes ou en metteurs en scène. » (*op. cit.*, p. 62).

L'analyse thématique des entretiens autour de la dimension artistique des pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s présentée ci-avant laisse à penser que ce rôle d'acteur·ice n'a pourtant pas disparu de l'identité professionnelle des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Il apparaît même que la dimension artistique des pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s serait une de ses plus-values les plus notables.

### **5.5 Positionnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des réformes universitaires : trois profils**

Considérant que les dernières réformes universitaires induisent des transformations dans le métier des enseignant·e·s-chercheur·se·s (Millet, Oget, & Sonnta, 2015), une question identique a été posée aux enquêté·e·s dans la dernière partie des entretiens sur leurs ressentis à ce

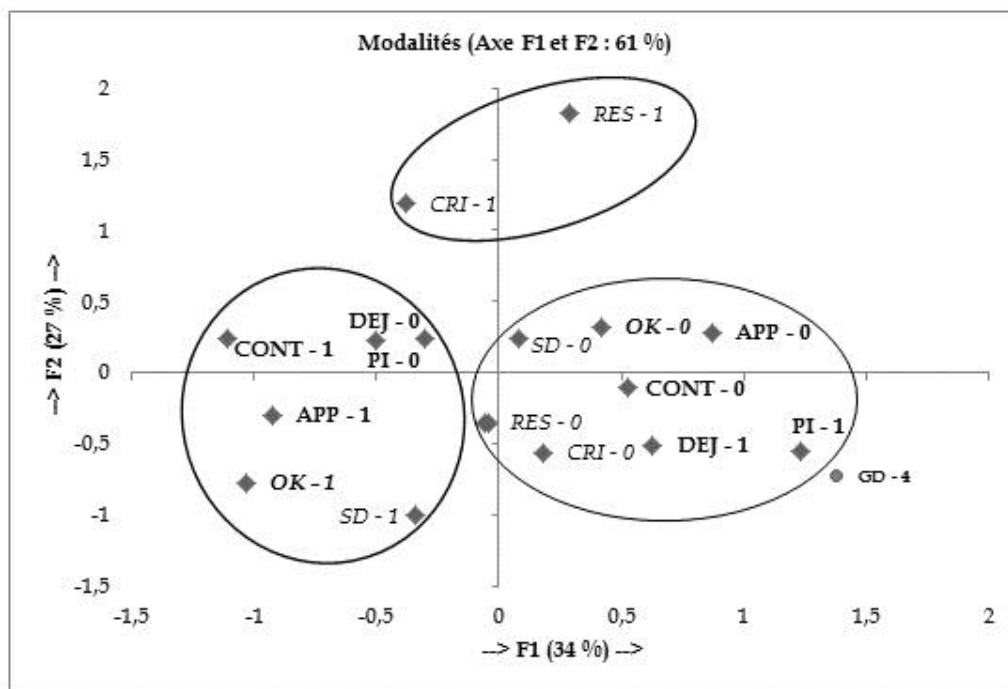
propos (*cf.* p.75). Notons que douze enquêtés, presque exclusivement des enseignant·e·s-chercheur·se·s des grandes disciplines LSHS et Sciences, avaient déjà préalablement évoqué la thématique au cours de l'entretien. L'analyse des segments de texte caractéristiques de cette thématique dans le corpus d'entretiens a permis la construction de la variable « positionnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des réformes universitaires » (variable « POSI »). La construction de cette variable a permis d'identifier trois positionnements différents.

Dans un premier temps, le corpus thématique constitué de tous les segments de texte portant sur les transformations de l'université a permis d'identifier des occurrences entre les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Chaque entretien a ensuite été codé en binaire (1 : évoqué ; 0 : non évoqué) selon les huit occurrences repérées dans les discours :

- L'enseignant·e-chercheur·se se sent contraint·e par les transformations ;
- L'enseignant·e-chercheur·se critique les transformations ;
- L'enseignant·e-chercheur·se exprime résister aux transformations ;
- L'enseignant·e-chercheur·se agit déjà conformément aux transformations ;
- L'enseignant·e-chercheur·se applique les transformations ;
- L'enseignant·e-chercheur·se est d'accord avec les transformations ;
- L'enseignant·e-chercheur·se ne ressent pas de transformation ;
- L'enseignant·e-chercheur·se souhaite davantage de transformations.

Puis, une ACM a été effectué sur les modalités de ces variables binaires, dans l'objectif de construire des profils de positionnement vis-à-vis des réformes universitaires.

Figure 7 : Plan principal de l'ACM (61%), construction de la variable POSI



Légende : Les modalités ont été entourées par CAH effectuée sur les coordonnées des modalités de l'ACM sur les plans F1 et F2. Losange : variables actives ; rond : variable supplémentaire. Modalités binaires : 1 = évoquée, 0 = non évoquée ; « CONT » : se sent contraint·e par les transformations ; « CRIT » : critique les transformations ; « RES » : résiste aux transformations ; « DEJ » : fait déjà ; « APP » : applique les transformations ; « OK » : est d'accord avec les transformations ; « PI » : ne ressent pas de transformation ; « SD » : souhaite davantage de transformations ; les modalités grassées sont significatives sur l'axe 1 ; les modalités en italique sont significatives sur l'axe 2.

L'ACM ci-dessus présente la distribution des modalités des variables caractérisant les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos des dernières réformes universitaires sur les plans F1 et F2. Les variables actives utilisées pour l'ACM sont les variables : « critique les transformations » (CRIT), « résiste aux transformations » (RES), « estime déjà le faire » (DEJ), « applique les transformations » (APP), « est d'accord avec les transformations » (OK), « ne ressent pas les transformations » (PI), et « souhaite davantage de transformations » (SD). Les variables supplémentaires utilisées pour l'ACM sont les variables « genre » (GENR), « statut » (STAT), « âge » (AGE), « grande discipline » (GD). Parmi les modalités des variables supplémentaires, seules la modalité « grande discipline Santé » (GD 4) apparaît sur la figure car les autres modalités des variables supplémentaires ne sont pas significatives sur l'ACM. **Il apparaît donc que le genre, le statut, l'âge ou l'appartenance disciplinaire des enseignant·e·s-chercheur·se·s ne semblent pas être liés à leur discours vis-à-vis des réformes universitaires, mise à part l'appartenance à la grande discipline Santé.**

L'analyse des coordonnées des modalités sur l'ACM détermine trois profils illustrant trois positionnements des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des transformations de l'université. Le profil 1 correspond aux enseignant·e·s-chercheur·se·s qui appliquent déjà les transformations de l'université. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s ne ressentent pas les

transformations et ne s'expriment pas vraiment à leur propos. L'appartenance à la grande discipline Santé est liée à ce profil. Le profil 2 regroupe les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui appliquent les transformations. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s sont plutôt d'accord avec la nécessité de ces transformations bien qu'elles représentent des contraintes, et souhaitent qu'elles se renforcent. Enfin, le profil 3 regroupe les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui critiquent les transformations de l'université et résistent à leur application.

La classification ascendante hiérarchique (CAH) effectuée sur ces modalités a permis de répartir les enseignant·e·s-chercheur·se·s selon ces trois profils qui caractérisent les modalités de la variable POSI : les converti·e·s, les fau·x·s·s·es croyant·e·s et les résistant·e·s. Cette catégorisation fait référence à celle utilisée par Nicolas Belorgey (2010, p. 99) pour caractériser les positionnements du personnel hospitalier, notamment les « acteurs intermédiaires », face aux réformes managériales de l'hôpital public.

### 5.5.1 Profil 1 : les converti·e·s

*Les converti·e·s* sont les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui ont déjà des pratiques conformes aux attentes des transformations de l'université. La plupart évacuent la question portant sur les dernières réformes universitaires posée lors de l'entretien en disant ne pas être concerné·e·s puisqu'ils ou elles le « font déjà ». Comme l'exprime par exemple ce maître de conférences en sciences médicales :

« [...] non nous on n'a pas ce genre d'injonctions. On n'a pas ce genre d'injonctions parce que de toute façon [...] nous on est une formation professionnalisante. On n'est pas une université au sens où on ne sort pas simplement avec un diplôme, on sort avec un métier. Donc nous on n'a pas d'injonctions. On a beaucoup plus d'injonctions à l'hôpital. À la fac on n'en a pas. On n'a absolument pas de pression comme ça. » (e. 31, maître de conférences en sciences médicales, 56 ans, l. 359-365).

Les enseignant·e·s-chercheur·se·s converti·e·s sont plusieurs à exprimer avoir « anticipé » les transformations, avoir été des précurseur·e·s. Comme par exemple cette maîtresse de conférences en sciences de la Terre qui explique que la professionnalisation des formations dans lesquelles elle enseigne a été effectuée par nécessité bien avant les incitations gouvernementales :

Après le professionnalisant je pense que nous [...] on y était déjà depuis un petit moment, parce que justement on est très appliqués. La [spécialité disciplinaire] c'est du travail de terrain, c'est du relevé, des choses comme ça. [...] Alors on essaie de les professionnaliser, on a fait évoluer certains modules, ou en master 2 justement [...] pour essayer de les professionnaliser on a fait un module qui est très peu de présentiel. Le présentiel c'est essentiellement des personnes qui sont des extérieures, qui sont par exemple du [entreprise], qui vont être voilà du [entreprise], donc pour nous ce sont des organismes qui recrutent et qui sont importants sur le secteur de [...] C'est venu de nous. Ou du moins c'est venu aussi des étudiants qui nous posaient souvent la question de « comment c'est après ? Comment est-ce qu'on fait pour financer la recherche ? Comment on fait pour avoir un premier boulot ? ». On a fait ça. Et on a fait aussi tout ce qui est [objet disciplinaire], donc ils ont deux modules, parce qu'on s'est rendu compte que les entreprises dans notre domaine avaient besoin quand même de personnes ayant ces connaissances-là. Donc on a voilà, on a essayé de faire quand même des modules un peu plus professionnalisant, mais je pense que là on a encore un petit peu de marge. *De travail vous voulez dire ?* Oui. Pour tout ce qui est normes, pour faire venir un peu plus les industriels » (e. 21, maîtresse de conférences en sciences de la Terre, 40 ans, l. 232-256).

Ou encore, ce professeur en sciences médicales qui évacue la question lors de l'entretien en expliquant que son UF a « complètement anticipé » les demandes d'enseignement à distance :

*« Ces dernières années il y a eu d'importantes réformes à l'université, dont j'imagine vous avez entendu parler, qui tendent à transformer le modèle universitaire vers une université plus professionnalisante, innovante, performante, avec tout ce qui est pédagogie numérique entre autre. Est-ce que ce sont des éléments que vous ressentez dans votre travail, notamment dans l'enseignement ?* Alors, franchement non [rires]. Parce que nous à l' [institut], on a complètement anticipé ça. Et on a développé, ça fait [date] ans qu'on fait de l'enseignement à distance. Voilà. On a été les premiers à l'université. » (e. 30, professeur des universités en sciences médicales, 64 ans, l. 359-366).

### 5.5.2 Profil 2 : les fau·sses·x croyant·e·s

Les fau·sses·x croyant·e·s sont les enseignant·e·s-chercheur·se·s dont les pratiques se sont modifiées conformément aux nouvelles attentes des transformations de l'université. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s expliquent que ces modifications leurs ont été imposées, tout en justifiant les intérêts qu'ils et elles trouvent à ces transformations. Ce positionnement est catégorisé de « fau·sses·x croyant·e·s » puisque, d'une part contrairement aux converti·e·s, ces enseignant·e·s-chercheur·se·s ne déclarent pas avoir eux-mêmes et elles-mêmes mis en place les transformations de l'université, puisque, selon leurs propos, elles leurs ont été imposées, et d'autre part soit ils et elles justifient la nécessité des transformations, soit ils et elles ne les remettent pas en question. Quelques extraits d'entretien sont caractéristiques de ce positionnement :

« [...] depuis l'année dernière, ça c'est la faculté qui nous a incité à le faire, sur les trente-cinq heures de cours, on doit consacrer quatre heures à une espèce de pédagogie inversée c'est-à-dire quatre heures d'exercices en amphî. Alors moi je l'ai fait l'année dernière, j'ai fait à chaque fin de partie une séance consacrée voilà alors j'avais fait un PowerPoint et puis on a échangé avec l'amphi sur des questions, sur des petits cas pratiques que je leur soumettais en direct. [...] *Et pourquoi l'UF vous a demandé de faire ça, il y avait des raisons particulières ?* Je crois que le doyen est assez sensible à ces nouvelles pédagogies, il veut essayer de les développer. C'était aussi dans le cadre de la nouvelle accréditation, c'était un engagement de pris. Alors voilà ce n'est pas grand-chose mais les études de droit sont quand même fondées, en tout cas sur les quatre premières années, sur du cours magistral très traditionnel, et donc on essaie à petites doses d'ancrer des pratiques nouvelles chez les collègues. » (e. 2, professeure des universités en droit, 40 ans, l. 102-125) ;

« Nous ça fait assez longtemps quand même qu'on a mis en place des aides à la réussite ce genre de choses, on faisait même beaucoup plus de choses il y a dix ans que maintenant je trouve. Par contre la pression de la professionnalisation, moi je la sens surtout en master. C'est sûr. Parce qu'on nous oblige de manière officielle à introduire des UE professionnalisantes, de la gestion de projet, de l'entrepreneuriat. Il y a dix ans de ça ce n'était même pas concevable dans un master fait à l'université. C'était très théorique, on ne formait que des « chercheurs », et la sortie à bac + 5 était complètement négligeable, en tout cas en [spécialité disciplinaire] elle l'était, ça c'est sûr. Les bac + 5 en chimie ils étaient formés par les écoles d'ingénieurs, pas par l'université. C'était un fait. Nous on a dû ramer quand même pour faire valoir la qualité d'un enseignement niveau bac + 5. Et ça passe forcément par une dimension professionnalisante. Parce que sinon, la sortie à bac + 5 elle n'existera jamais. Parce que la concurrence avec les écoles d'ingénieurs est vraiment trop importante sur nos domaines. Il faut leur donner des équivalents pour qu'ils puissent se battre derrière sur un emploi. Donc maintenant on les oblige à passer le TOEIC, comme dans les écoles d'ingénieurs, on les oblige à faire des UE de gestion de projet, d'entrepreneuriat, etc. On introduit des UE plus professionnalisantes dans nos masters. Donc cette pression existe, mais finalement je pense que c'est un mal nécessaire pour les étudiants. Nous finalement ça nous mange les heures d'UE qu'on aimerait bien développer mais je pense que si on veut rendre ces formations valorisables ensuite, que ce soient de vrais diplômes qui donnent du boulot, c'est indispensable. » (e. 19, maîtresse de conférences en chimie, 46 ans, l. 443-461).

### 5.5.3 Profil 3 : les résistant·e·s

Enfin, les résistant·e·s sont les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui expriment vigoureusement leur opposition aux transformations de l'université. Voici quatre extraits d'entretiens caractéristiques de ce profil :



« On a beaucoup de mails de ces gens-là qui nous disent comment il faut faire cours, comment on doit faire cours. Alors le problème de ces gens-là, je n'ai rien contre, mais j'ai un avis toujours. Il faut faire très attention quand ces gens-là communiquent, parce qu'ils communiquent envers les enseignants alors qu'eux-mêmes ne le sont pas. Donc ce sont des gens qui n'enseignent pas qui nous diraient comment enseigner. [...] moi je ne réponds pas, de toute façon je fais mes cours, je sais qu'il y a des moyens qui sont donnés à l'université justement pour innover, je pense que les moyens plus entendus là-dedans c'est d'économiser de l'argent. Pour qu'il y ait de moins en moins d'enseignants, que les cours coûtent de moins en moins cher, et qu'ils soient donnés à une masse de plus en plus importante. Ça n'est pas dit comme ça bien évidemment mais je pense que le seul objectif du ministère c'est de réduire la masse d'enseignants. [...] Il faut qu'il y ait un enseignant face à un enseigné. Parce qu'il faut qu'il y ait un échange, parce qu'il peut y avoir plusieurs vérités, plusieurs réalités dans un même enseignement. Donc il faut pouvoir en discuter. Parce que je suis pour l'échange. L'interaction, l'échange humain plutôt que tous les moyens informatiques qui sont mis en œuvre. Non moi je n'adhère pas à ce système. [...] il y a quelques années il y avait le plan licence. Avec le plan licence, on mettait tout en œuvre pour que les étudiants aient de très bonnes notes, on nous demandait même dans les jurys d'être magnanimes, enfin d'être assez cools. Jusqu'à ce que ces étudiants arrivent en master et en thèse, et qu'on se rende compte de leurs niveaux, et qu'il y ait une grosse machine arrière. Et puis maintenant dans les jurys on nous demande d'être très stricts. Bon ! J'avais dit en réunion « bon moi je ne comprends plus ! ». On nous dit l'inverse de ce qu'on dit juste avant, donc on fait comment !? » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 463-503) ;

« [...] je veux dire c'est pénible aussi d'entendre des hauts fonctionnaires, des gens qui ne donnent plus cours depuis des années, nous dire comment on devrait donner cours. Enfin au bout d'un moment, c'est un peu pénible qu'on nous répète en permanence qu'on n'est pas bons, que ça ne fonctionne pas, alors que ça fonctionne aussi comme ça depuis tellement longtemps ! Et les étudiants qui ont connu le système avant la démarche compétence ils ne sont pas morts, ils ont appris quand même des trucs, donc je ne sais pas il y a beaucoup d'interrogations sur la plus-value de cette démarche. Est-ce que ça a grandement un intérêt ? » (e. 11, maître de conférences en sociologie, 36 ans, l. 307-313) ;

« [...] sur cette idée qu'il faut toujours avoir des supers taux de réussite, moi je suis désolée, tout le monde n'est pas censé réussir. Maintenant tout le monde doit avoir le bac sinon ça veut dire qu'il y a un problème. Non ça veut simplement dire qu'il y a des gens qui sont fait pour de l'apprentissage et des gens qui sont faits pour autre chose. Maintenant tout le monde doit avoir la licence. Le taux d'échec doit être infime. Donc là on va en arriver au master, après ça veut dire quoi ? Tout le monde va faire un doctorat ? Enfin je ne sais pas. Moi la question que je pose par moment aux gens c'est « est-ce que vous vous feriez opérer par un cardiologue qui a eu toutes ces UE avec 10,00 ou 9,99, parce que le jury lui a rajouté les points pour valider ? », « est-ce que vous iriez sur la table d'opération, faire une opération à cœur ouvert ? ». « Ah non mais c'est différent ». Non ce n'est pas différent ! » (e. 22, maîtresse de conférences en sciences de la Terre, 42 ans, l. 372-382) ;

« On commence à vouloir faire des M2 où il y a le terme excellence dedans, sous-entendu qu'il y a des M2 de merde. Là c'est pareil, ça ne va pas tarder à m'énerver. Après au niveau des licences, je n'en entends pas trop parler. Par contre oui, pour la partie technologie oui. Je suis d'accord que de plus en plus on parle de licence professionnalisante, ou en tout cas les étudiants arrivent là-dedans il faut absolument qu'on leur file un boulot à la sortie. La connaissance, ce n'est plus l'objectif apparemment. [...] de plus en plus quand on construit les maquettes des enseignements, c'est là qu'on voit apparaître des tonnes de cours qui n'ont plus rien à voir avec l'enseignement que moi j'aime, ce sont des trucs qui ont un rapport avec la professionnalisation. Donc il y a des cours d'anglais tout le temps maintenant aussi par exemple, beaucoup plus que de tout le reste. Enfin vraiment si c'est ça l'important, il faut qu'ils fassent tous une fac d'anglais parce que ça devient n'importe quoi. [...] Alors les UE méthodologie il y en a partout maintenant, les UE « projet professionnel », avant il y en avait une en L1, maintenant il y en a une tous les semestres quasiment jusqu'au M2. Je n'aimerais pas être étudiant maintenant je me ferais chier mais alors comme ce n'est pas possible. [...] Bientôt faire de l'enseignement juste pour le plaisir d'apprendre des choses ça va devenir ringard, inutile etc. Moi je n'appartiens plus à ce monde-là. Je ne suis pas venu à l'université pour sortir avec un métier, je suis venu à l'université pour apprendre des choses, et une fois que j'apprends des choses, oui je vais trouver un métier. Non maintenant c'est le métier avant tout. Donc je pense qu'on va être bientôt aptes à leur apprendre n'importe quoi, tant qu'ils aient un métier au final. Ça ne me correspond vraiment pas. [...] Je ne sais pas pourquoi il y a une corrélation entre « innovation » et « mieux », à croire que quand c'est innovant c'est forcément mieux. Donc je ne sais pas, j'aurais un peu plus de temps je pense que je proposerai des propositions innovantes de merde. Juste pour voir. » (e. 24, maître de conférences en physique, 51 ans, l. 325-357).

Ces trois types de positionnement vis-à-vis des dernières réformes universitaires semblent coexister presque uniformément dans l'ensemble de l'échantillon, indépendamment du genre des enquêté·e·s, leur statut ou leur âge. Mise à part l'appartenance à la grande discipline Santé qui est liée au profil « converti·e·s », l'appartenance disciplinaire des enseignant·e·s-chercheur·se·s ne paraît pas avoir d'incidence directe sur le positionnement des enquêté·e·s.

## 5.6 Tensions entre deux logiques de formation : scolastique et universitaire

L'analyse thématique des entretiens à propos des finalités de l'enseignement relevées dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s a permis de les catégoriser en deux logiques de formation en tension : une logique scolastique et une logique universitaire. Cette dénomination est issue du travail de Romuald Bodin et Sophie Orange (2013, p. 193). Dans la conclusion de leur livre *L'université n'est pas en crise* (*op. cit.*), les auteur·ice·s distinguent d'une part les Écoles et d'autre part les universités selon « deux logiques de formations, d'encadrement et de pédagogie » (*op. cit.*) :

« Le contraste entre, d'une part, deux rythmes de travail bien distincts et, d'autre part, le caractère « exerçant » des écoles et le caractère « étudiant » des universités (on comprend pourquoi on parle d'élèves dans le premier cas et non d'étudiants), n'est que l'élément le plus visible de deux logiques qui tendent à s'opposer trait pour trait. S'ajoute en effet à ces deux premières divergences (temps court / temps long et / ou « élastique », s'exercer / étudier) toute une série d'oppositions supplémentaires parmi lesquelles l'opposition entre homogénéité des publics et des expériences d'un côté, hétérogénéité de l'autre, mais aussi harmonie / confrontation, concentration / dispersion, continuité / discontinuité, urgence / attente, etc. » (*op. cit.*, pp 193-194).

Si Bodin et Orange présentent ces deux logiques de formation pour montrer la singularité de l'université et la nécessité de la préserver de la logique scolastique, l'analyse des entretiens montrent que ces deux logiques sont à l'œuvre à l'intérieur même de l'université, divisant la population étudiée en deux sous-ensembles.

Le tableau suivant reprend les oppositions que les auteur·ice·s établissent entre la logique scolastique et la logique universitaire :

**Tableau 9 : Logique scolastique et logique universitaire : synthèse des oppositions énumérées par Bodin et Orange (2013, p. 193 à 196)**

<b>Logique scolastique</b>	<b>Logique universitaire</b>
Temps court	Temps long/élastique
S'exercer	Étudier
Public homogène	Public hétérogène
Concentration	Dispersion
Élève	Étudiant
Contrôle, encadrement, incitation, canalisation des activités	Emplois du temps moins chargés et discontinus, travail personnel
Forme	Contenu
Entraînement	Instruction
Efficacité rhétorique et rentabilité des apprentissages	Multiplication des expériences et des occasions d'accès à de nouvelles connaissances

Pour Romuald Bodin et Sophie Orange, ces deux logiques conduisent à la formation d'individus opposés :

« En séparant et en homogénéisant, les écoles s'adressent à, et fabriquent, des individus *sans histoire*, c'est-à-dire tout à la fois qui ne *deviennent* ou ne se *transforment* pas et qui sont parfaitement ajustés à l'ordre social tel qu'il est. [...] Ce que la logique scolastique impose ainsi en chaque situation aux individus qu'elle encadre c'est donc le *sens de sa place*, qu'elle soit « supérieure », comme dans le cas des grandes écoles, ou « intermédiaire », comme dans le cas des STS et des petites écoles, ainsi que, par voie de conséquence, le respect de l'ordre établi. [...]. À l'inverse, l'université est un lieu parfaitement singulier « de confrontation critique entre les générations, un lieu d'expériences multiples, affectives, politiques, artistiques, tout à fait irremplaçables, une occasion unique, pour beaucoup de jeunes gens et de jeunes filles, de vivre, pour un temps plus ou moins long, quelque chose qui ressemble à une vie d'intellectuel, avant de rentrer une fois pour toutes dans l'ordre social [...]. » (les auteur·ice·s citent là un extrait de ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Raisons d'Agir, 1997, p. 120-121) » (Bodin & Orange, 2013, pp. 196-197).

Une première partie de la population étudiée semble donc adopter une logique de formation universitaire, au sens défini préalablement. Leurs enseignements ont pour objectif de développer l'esprit critique des étudiant·e·s, de leur transmettre des connaissances disciplinaires et de construire chez les étudiant·e·s une curiosité, une envie d'apprendre et de chercher au-delà de ce qu'ils et elles apprennent en cours. C'est le cas de cet enseignant qui explique sa volonté de faire des cours que les étudiant·e·s ne peuvent pas comprendre dans un premier temps :

« [...] mais l'idée, justement l'idée c'est qu'au fond, un bon cours c'est un cours où les étudiants ne comprennent pas tout. D'accord. C'est-à-dire qu'ils comprennent des trucs, mais ils ne comprennent pas tout. Donc l'idée c'est qu'il faut qu'ils comprennent que s'ils veulent comprendre mieux, il faut qu'ils lisent. Il faut qu'ils relisent leur notes de cours, il faut qu'ils aillent lire les références, il faut qu'ils s'intéressent. C'est ça le principe. Et je le fais de la L1 au M2. [...] le principe ce n'est pas de dire que comme je sais qu'ils ne comprendront rien je m'en fiche qu'ils ne comprennent pas, c'est exactement le contraire ! Je m'adresse à eux, je leur dis d'ailleurs explicitement, comme des intellectuels en formation, et ce qu'on apprend, c'est qu'on ne sait pas grand-chose. Et ce qu'on comprend finalement c'est peu par rapport à ce qu'on doit s'armer pour comprendre plus » (e. 10, professeur des universités en sociologie, 54 ans, l. 95-116) ;

Ou encore ce professeur en droit qui décrit comment il conçoit le rôle de l'université dans l'apprentissage de l'esprit critique :

« Pour moi c'est ça l'idée de l'enseignement à l'université, c'est non seulement transmettre des connaissances, mais que cette transmission de connaissances leur serve avant tout à développer leur propre capacité de réflexion, de compréhension du monde. » (e. 4, professeur des universités en droit, 35 ans, l. 9-11).

On peut distinguer dans le discours d'une professeure en droit l'opposition entre les deux logiques de formation, et comment elle s'attache dans sa pratique à la logique universitaire :

« Vous n'êtes pas juriste mais c'est assez difficile d'enseigner les règles d'un procès de manière détachée. C'est à dire sans que les étudiants n'aient pu se rendre compte de ce qu'était un procès à travers une pratique professionnelle. Donc j'essaie de prendre beaucoup d'exemples, de leur présenter des actes de procédure, des actes qu'ils vont après manier en tant qu'avocat ou en tant que magistrat. J'essaie d'apporter une dimension pratique mais je reste quand même consciente que les études universitaires ne doivent pas empiéter sur ce que les étudiants apprendront ensuite dans les écoles : école des avocats, écoles de la magistrature... Ce sont des écoles professionnelles qui apprennent un métier particulier, on y apprend à rédiger un jugement, à rédiger des actes. On y apprend une déontologie. Pour moi ça reste distinct. C'est pour ça que dans le mouvement de professionnalisation des études universitaires, moi je fais quand même la différence. Moi je ne suis pas là pour leur apprendre un métier en particulier. Puisque les études de droit évidemment mènent à tout un tas de fonctions, il y a tout un tas de débouchés, donc j'essaie de garder cet enseignement général et théorique même si parfois les étudiants sont en demande de choses plus professionnalisantes mais moi je garde cet aspect théorique de l'enseignement universitaire pour essayer de leur ouvrir un peu l'esprit vers tout un tas de choses. » (e. 2, professeure des universités en droit, 40 ans, l. 17-32).

À cette première logique de formation s'oppose une logique de formation scolastique. Dans leur travail, Bodin et Orange qualifient la logique de formation des écoles de « logique scolastique » en opposition à l'université. L'analyse des entretiens a montré que cette logique de formation, se retrouve dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, donc à l'intérieur même de l'université. Nous reprenons donc ici une dénomination en transformant son usage. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant ce que nous appelons ici une logique de formation scolastique ont une caractéristique commune que Bodin et Orange ne font qu'évoquer dans leur travail : ils et elles expriment dans leur discours avoir comme objectif central l'insertion professionnelle des étudiant·e·s ou du moins l'applicabilité des enseignements dans des cas pratiques, en adéquation avec le monde professionnel<sup>46</sup>. Cette enseignante en sciences de la Terre explique la différenciation qu'elle fait entre les savoirs et les compétences professionnelles que les étudiant·e·s vont acquérir dans ses enseignements :

---

<sup>46</sup> La professionnalisation n'est pas présentée comme une caractéristique centrale de la « logique scolastique » par Romuald Bodin et Sophie Orange. Elle est cependant évoquée à la fin de leur conclusion où il et elle caractérisent le « modèle de l'école » par quatre attributs : « sélection, homogénéisation, linéarité et professionnalisation » (*op. cit.*, p. 200).

« [...] à l'origine l'université est là pour la transmission des savoirs, je pense que ça a un peu évolué au cours des années, en suivant l'évolution des métiers. Mais je pense que le premier point c'est ça. Alors aujourd'hui on est dans la transmission de savoirs mais de beaucoup de compétences aussi. Ce n'est pas juste transmettre du savoir pour transmettre du savoir, la partie théorique est importante mais aussi la finalité applicative, le métier qui vient derrière. *Qu'est-ce que vous faites comme distinction ? Par exemple des thématiques où vous séparez savoirs et compétences ?* Par exemple... Le comportement des sols, comment on va construire sur un sol, comment le sol va se comporter, est-ce que ça va casser, est-ce qu'il va se déformer, je prends une image un peu simple. Le savoir c'est pour moi la partie théorique, comprendre comment il va se déformer en fonction de ce qu'on applique dessus, les propriétés du sol, comment je peux circuler. Les compétences derrière ça va être par exemple comment mesurer ça, sur le terrain à partir d'appareils qu'on va utiliser en travaux pratiques. Des compétences concrètes qui peuvent être appliquées à un bureau d'études qui peut avoir besoin de ce genre de compétences. » (e. 18, maître de conférences en sciences de la Terre, 42 ans, l. 3-16).

Cet extrait d'entretien montre bien la finalité applicative attribuée à l'enseignement pour cette enquête. Tout comme ce professeur en économie qui exprime la nécessité de cette même finalité applicative professionnelle :

« Alors mes objectifs de cours c'est de m'assurer qu'ils ont bien compris les concepts ou les outils que j'utilise sur le segment ou la thématique que je vais enseigner. Et qu'ils sont capables surtout de les mobiliser lors d'un cas d'étude. Ça c'est quelque chose de très important. » (e. 3, professeur des universités en économie, 48 ans, l. 44-46).

Les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline Santé sont les enquêté·e·s ayant présenté les discours les plus riches en segments de texte caractéristiques de la logique scolastique. L'enquêté n°16, maître de conférences en sciences médicales a littéralement revendiqué l'appartenance des études de médecine à une logique « école » :

« [...] nous historiquement, mais c'est pareil pour pharmacie par exemple, on est une école de médecine. C'est-à-dire que nous, il y a eu les universités il y a huit cent ans, mais ça a toujours été une école de médecine. C'est-à-dire que nous on est une formation professionnalisante. On n'est pas une université au sens où on ne sort pas simplement avec un diplôme, on sort avec un métier. (e. 31, maître de conférences en sciences médicales, 56 ans, l. 359-363).

Tous les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s appartenant à la grande discipline Santé ont fait état, dans la description de leurs pratiques, de la logique scolastique de leurs formations. À titre d'exemple deux extraits d'entretiens de deux enseignant·e·s-chercheur·se·s en Santé :

« Et en fait les étudiants de la médecine, ils font un premier tour de la médecine en première et deuxième année, où ils vont de l'anatomie à la physiologie jusqu'aux signes des maladies, puis après ils refont un tour de la médecine en quatrième et cinquième année, où là ils vont plus loin ils revoient un peu tout ça, donc ce qu'on leur a appris en principe ils doivent pouvoir revenir dessus à ce moment-là assez vite, et ils vont jusqu'à la pathologie puis les traitements. On fait un peu des ronds dans l'eau comme ça on répète on répète on répète ! Et donc nous on est supposé apporter les bases pour qu'après en quatrième cinquième année quand ils apprennent vraiment les maladies, ils puissent revenir sur les bases. » (e. 29, professeure des universités en sciences médicales, 56 ans, l. 90-97) ;

« Au début compte tenu du fait qu'ils vont probablement oublier beaucoup ce qu'on leur transmet, c'est plutôt les sensibiliser à l'intérêt que peut avoir la [spécialité disciplinaire]. Pour le deuxième cycle de médecine, quand j'enseigne [spécialité disciplinaire] c'est très pragmatique, c'est vraiment qu'ils sachent faire de [spécialité disciplinaire] parce qu'ils ont une épreuve qui compte pour dix pour cent de la note à ce qu'on appelle les épreuves classantes nationales qui permettent d'accéder aux spécialités médicales, à l'internat. Et après pour les autres publics c'est un mix. Alors il y a toujours de la transmission de concepts et de principes, donc ça c'est plutôt transmission de connaissances pures, mais avec très rapidement de l'application de savoir-faire, l'utilisation d'outils méthodologiques. Et puis autant qu'on peut savoir prendre du recul et réfléchir sur ce que l'on fait, et sur ce que veut dire ce que l'on fait. *C'est difficile à transmettre le recul, l'esprit critique.* Oui, alors c'est en insistant beaucoup sur le fait que les outils ne sont que des outils et qu'on doit soi-même avoir un objectif qui dans notre domaine tourne autour essentiellement de la prise de décisions, que ce soit de la prise de décisions pour un patient, ça ce sont les cliniciens, les médecins, ou la prise de décisions pour une population, c'est la santé publique. Et que c'est essentiel de savoir réfléchir sur qu'est-ce que me donne l'information que je livre ou que je produis quand je fais de la recherche ou quand je fais de l'évaluation. Qu'est-ce que ça me donne comme éclairage réellement pour la décision. » (e. 30, professeur des universités en sciences médicales, 64 ans, l. 50-34).

Par ce fort attachement à une logique scolastique, les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline Santé se distinguent fortement des enseignant·e·s-chercheur·se·s des autres disciplines. Plus largement, la logique de formation apparaît être liée aux grandes disciplines des enseignant·e·s-chercheur·se·s ( $\chi^2=8,88$  ; ddl=3 ; p.=0,03). Le tableau ci-dessous présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « grande discipline » (GD) et « logique de formation » (LOG).

**Tableau 10 : Logique de formation et grande discipline : contribution au  $\chi^2$  par case**

	LOG 1	LOG 2
<b>GD 1</b>	(+) NS	(-) NS
<b>GD 2</b>	(+) *	(-) *
<b>GD 3</b>	(-) NS	(+) NS
<b>GD 4</b>	(-) *	(+) *

Légende : LOG 1 : universitaire ; LOG 2 : scolastique ; GD 1 : DEG ; GD 2 : LSHS ; GD 3 : Sciences ; GD 4 : Santé ; NS = non significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; DEG : Droit, Économie, Gestion ; LSHS : Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; SC : Sciences ; SA : Santé.

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que **la logique de formation universitaire est caractéristique de la grande discipline LSHS alors que la logique de formation scolastique est caractéristique de la grande discipline Santé. La contribution au  $\chi^2$  par case des grandes disciplines Droit, Économie, Gestion et Sciences n'est pas significative, mais l'analyse montre que les enseignant·e·s-chercheur·se·s de DEG ont plutôt tendance à s'inscrire dans une logique de formation universitaire, alors que celles et ceux de SC ont plutôt tendance à s'inscrire dans une logique de formation scolastique.**

Cette répartition significative et inégale des grandes disciplines en fonction des logiques de formation confirme la cohabitation de ces deux logiques de formation au sein des universités. Il y a donc bien une recomposition de la tension entre ces deux logiques de formation au sein des universités. L'analyse thématique des entretiens permet de donner un premier élément d'explication de cette répartition inégale, qui serait notamment liée à la forte différenciation des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s de Santé qui ont exprimé avoir une forte dimension programme dans leurs formations.

### **5.7 Licence ou master : le caractère déterminant du niveau d'étude**

Si les deux logiques de formation (scolastique et universitaire) se repèrent dans l'ensemble des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, beaucoup notifient également la variation des finalités d'enseignement en fonction du niveau d'enseignement. Plus encore, l'analyse thématique des entretiens montre que la question du niveau d'étude du public étudiant semble être déterminante pour faire son cours à l'université. Vingt des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s ont spontanément évoqué la différence entre les niveaux d'enseignement lors des entretiens. L'analyse des segments de texte portant sur les différenciations faites par les enseignant·e·s-chercheur·se·s entre les différents niveaux d'enseignement montre que la distinction s'effectue entre la licence et le master, à l'intersection entre la dernière année de licence et la première de master. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s du panel semblent s'accorder à dire que les enseignements effectués au niveau licence sont des enseignements plus généralistes, nécessitant moins de travail de préparation de cours de leur part



puisqu'ils et elles disent y présenter plutôt des notions basiques, de l'ordre d'une « culture générale » (e. 18, maître de conférences en sciences de la Terre, 42 ans, l.59) de leur discipline de référence.

« [...] surtout sur la L3, qui est un cours de [thématique de cours] voilà j'aimerais bien qu'ils ressortent en ayant les grands cadres de la discipline, les grandes thématiques, les grands auteurs, les connaissances. Donc le contenu en fait. Et puis en M2 je trouve que c'est un peu différent quand même, commencer à s'initier à la recherche, à se poser des questions, etc., donc ce ne sont pas vraiment les mêmes finalités selon les années. » (e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l.17-21).

Le public étudiant de licence est présenté par les enseignant·e·s-chercheur·se·s, comme un public beaucoup plus varié en nombre comme en profils d'étudiant·e·s. Enseigner en licence a semblé dans les discours nécessiter davantage de travail pour l'enseignant·e du côté de la mise en forme du contenu d'enseignement, de la structuration des séances de cours et des savoirs présentés.

« Oui, je pense qu'en licence, enfin la vision que j'ai est qu'ils ont besoin d'avoir une structuration du savoir. [...]. Mais ils ont besoin je dirais d'une part de structurer leurs savoirs et puis aussi de monter en quelque sorte leur niveau de connaissance sur des domaines qu'ils ont vu au lycée pour certains, mais pas avec l'introduction soit de nouveaux concepts, soit de nouveaux outils. C'est quelque chose qui est à mon avis important au niveau licence. » (e. 3, professeur des universités en économie, 48 ans, l. 18-23)

Plusieurs expriment la sensation d'avoir moins de liberté de contenu en licence, relativement dû au fait de l'effectif important du public étudiant au niveau licence, nécessitant le respect d'un programme commun à toute l'équipe enseignante :

« [...] en licence comme c'est un enseignement qui est dispensé quasiment à tous les étudiants de licence, c'est beaucoup plus codifié, il y a un programme, je n'ai pas beaucoup de liberté, il est établi de façon collégiale, on a vraiment une trame et on n'a pas beaucoup de liberté, et ça reste un savoir très général. Très voilà, très magistral. Ce sont des amphis de cent vingt étudiants. Après la liberté pédagogique on l'a plus en travaux dirigés. Après en master, donc là où en général je suis un peu plus propriétaire de mon cours, puis moi les étudiants donc selon les années je peux, par exemple cette année j'ai décidé, enfin je ne sais pas si j'ai décidé ou si ça s'est fait naturellement mais j'ai été beaucoup moins vite. Il y a plein de choses que je n'ai pas dites, mais je pense que ce que j'ai fait, je l'ai mieux fait. J'ai pris plus de temps. » (e. 20, maître de conférences en chimie, 46 ans, l. 58-66).

Dans l'ensemble des spécialités disciplinaires représentées par les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s, la spécialisation des contenus d'enseignement semble augmenter parallèlement à l'augmentation du niveau d'étude dans les offres de formation. Les finalités de l'enseignement en master apparaissent dans les discours comme étant davantage tournées vers

l'introduction à la recherche fondamentale de la discipline, et amenant davantage de discussions critiques :

« Il est attendu, il est sous-entendu plus de réflexivité ... Comment dire... Plus le niveau augmente plus l'étudiant doit être amené à se poser des questions » (e. 28, professeur des universités en sciences pharmaceutiques, 48 ans, l.26-27).

La différence de préparation de cours que ce professeur en sciences de la Terre décrit illustre aussi la différenciation qu'il fait entre les niveaux licence et master :

« Quand je fais un cours en licence en particulier, je me base plutôt sur des ouvrages, des livres, des manuels. D'autant plus que là j'essaie d'enseigner des choses pas toujours voire pas du tout dans ma discipline, donc ce sont des choses très générales, donc là je me base sur des manuels. Quand je fais des cours en master, je me base sur des articles scientifiques. *D'accord*. Quasiment aucun manuel. De toute façon les manuels n'existent pas. Donc ce ne sont que des articles scientifiques, donc là je vais piocher, je vais monter le cours petit à petit à partir de ça. » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 82-88).

De manière générale, les enseignant·e·s-chercheur·se·s rapportent présenter des savoirs moins stables en master, à travers des enseignements qui consistent davantage à prendre du recul sur l'apprentissage réalisé en licence.

Cependant, une nuance apparaît dans l'analyse thématique des entretiens à propos des différenciations entre les niveaux licence et master. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s s'inscrivant dans une logique de formation scolastique ont un discours particulier concernant les finalités des formations en master. Pour elles et eux, le master est la dernière étape avant l'insertion professionnelle, comme pour cet enseignant qui décrit les enjeux opérationnels de l'enseignement en master :

« Je dirais que dès la fin du master 1 et encore plus en master 2, il faut qu'il y est vraiment une prise de conscience que ce qui va être demandé à la sortie d'un master c'est d'être en capacité opérationnelle assez rapidement. Notamment sur les disciplines sur lesquelles on est en économie. Une capacité à mobiliser les outils parce que c'est ça qui va faire la différence au niveau de l'insertion professionnelle, sur le marché de l'emploi. » (e. 3, professeur des universités en économie, 48 ans, l. 38-42).

Il semble que si les enseignements se spécialisent au fur et à mesure de l'avancée du niveau d'enseignement dans l'ensemble des formations décrites par les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s, les finalités associées au niveau master divergent entre les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une logique de formation scolastique et celles et ceux adoptant une logique de formation universitaire. Les premier·ère·s semblent spécialiser leurs enseignements de master autour d'objectifs opérationnels de préparation à l'insertion

professionnelle par la mise en application des enseignements du niveau licence sur des cas pratiques professionnelles ; alors que les second·e·s semblent spécialiser leurs enseignements de master sur des objets disciplinaires et l'apprentissage d'un esprit critique.

Ce chapitre a permis l'identification de sept thématiques récurrentes dans l'ensemble du corpus d'entretiens et des différentes formes de discours qu'elles englobent. Si certains thèmes sont associés à des discours assez homogènes dans l'ensemble du corpus, comme la différenciation faite entre les niveaux licence et master (*cf.* 5.7) ou la dimension artistique de l'enseignement (*cf.* 5.4) par exemple ; d'autres thèmes semblent être plus clivant. Certains de ces résultats seront affinés et mis à l'épreuve dans le chapitre suivant afin de comprendre la structuration des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, d'autres seront expérimentés sur la base des réponses au questionnaire (N=658) dans la partie 3.

## **Chapitre 6 - Structuration des discours : vers une typologie des postures pédagogiques de l'enseignant·e-chercheur·se**

L'analyse thématique des entretiens présentée dans le chapitre 5 a permis d'extraire des thèmes récurrents du corpus et de relever les divergences et convergences apparentes dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s autour de ces différentes thématiques. Suite à ce premier niveau de description du discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de leurs pratiques lorsqu'ils et elles font leur cours, le chapitre 6 propose d'approfondir l'analyse de la structuration interne des discours. Pour cela, dans un premier temps, nous reviendrons sur quelques éléments propres à la méthodologie déployée pour examiner les modalités de variation des discours en rapportant les pratiques déclarées des enseignant·e·s-chercheur·se·s à leurs positions dans l'espace universitaire. Puis dans un second temps, nous présenterons les résultats de l'analyse lexicale du corpus qui a permis d'identifier trois variables explicatives des pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s du panel. Enfin, la dernière partie de ce chapitre permettra de présenter les trois profils pédagogiques d'enseignant·e·s-chercheur·se·s que l'analyse affinée des entretiens a permis de construire.

### **6.1 Approfondissement de l'analyse des entretiens : éléments de méthode**

Pour étudier la structuration interne des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de ce qu'est « faire son cours » suite à l'analyse thématique des entretiens, deux méthodologies ont été déployées. Dans un premier temps, une analyse lexicale du corpus a été effectuée à l'aide du logiciel IRaMuTeQ afin d'identifier les régimes de discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Ensuite, dix-huit variables d'analyse, dont un tableau synthétique a été présenté dans le chapitre 3 (*cf.* p. 52), ont été construites à partir de deux types de données. Six variables sont issues des réponses fournies par les enquêté·e·s dans le formulaire précédant l'entretien, et douze de l'analyse thématique des entretiens.

#### *6.1.1 Six variables issues du formulaire d'identité*

Les variables issues de l'analyse des réponses fournies par les enquêté·e·s dans le formulaire précédant l'entretien constituent pour l'essentiel ce que nous avons appelé des variables de positionnement, catégorisant les positions des individus dans l'espace universitaire. Le tableau suivant en présente les étapes de construction.

**Tableau 11 : Présentation de la construction des variables issues des réponses au formulaire d'identité**

Code	Variables finales	Modalités	Variables initiales	Modalités initiales
<b>GENR</b>	Genre	1 : femme 2 : homme		Déclaration de l'enquêté·e
<b>GD</b>	Grande discipline	1 : Droit, Économie, Gestion 2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales 3 : Sciences 4 : Santé		En fonction de l'UF déclarée par l'enquêté·e
<b>EXP</b>	Expérience dans l'enseignement universitaire	1 : importante 2 : modérée 3 : récente	Statut	1 : professeur·e des universités (ou pu-ph) 2 : maître·sse de conférences (ou mc-ph)
			Âge	année de naissance transformée en âge puis codée en trois classes en considérant l'âge moyen de recrutement des MC et PU <sup>47</sup> 1 : moins de 36 ans 2 : de 36 à 42 ans 3 : 43 ans et plus
			Années d'expérience dans l'enseignement	année d'obtention de la qualification transformée en nombre d'années, codée en trois classes optimales 1 : entre 3 et 15 ans 2 : entre 16 et 24 ans 3 : 25 ans et plus
			a obtenu une HDR	1 : oui 2 : non
<b>EDSC</b>	Caractérisation du contenu des enseignements	1 : contenu d'enseignement très diversifié 2 : neutre 3 : très spécifique		Positionnement de l'enquêté·e sur une échelle à six niveaux (de diversifié à spécifique)
<b>DURC</b>	Durée moyenne d'une séance de cours	1 : moins de 2h 2 : 2h 3 : plus de 2h		Déclaration de l'enquêté·e en heures/minutes
<b>HC</b>	Heures complémentaires effectuées en 2018-2019	1 : pas ou peu 2 : inférieures à 96h 3 : égales ou supérieures à 96h		Déclaration de l'enquêté·e en heures

La construction de ces variables a été effectuée à partir de différents procédés. Voici à titre d'exemples les procédés détaillés de construction des variables « expérience dans l'enseignement universitaire » (EXP) et « durée moyenne d'une séance de cours ».

#### 6.1.1.1 Construction de la variable « expérience dans l'enseignement universitaire » (EXP)

Pour la variable finale « EXP » nous avons effectué un regroupement par CAH à partir des réponses aux questions du formulaire d'identité concernant le statut occupé, l'âge de l'enquêté·e, l'année d'obtention de la qualification et l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches (HDR). Le regroupement par CAH a donné 3 classes :

<sup>47</sup> En 2014, l'âge moyen de recrutement des maître·sse·s de conférences est de 33 ans et 10 mois et l'âge moyen de recrutement des professeur·e·s des universités est de 44 ans et 8 mois (Collet-Sassere, Bigaut, Paquis, & Verhaeghe, 2015, p. 29).

- 1 : les enseignant·e·s-chercheur·se·s âgé·e·s de 43 ans et plus, PU, entre 16 et 25 ans de poste, avec HDR ;
- 2 : les enseignant·e·s-chercheur·se·s âgé·e·s de 43 ans et plus, MC, avec ou sans HDR ;
- 3 : les enseignant·e·s-chercheur·se·s entre 36 et 43 ans, entre 3 et 16 ans d'expériences au poste, sans HDR.

Ce regroupement par CAH nous a permis de caractériser les modalités de la manière suivante : 1 : expérience d'enseignement universitaire importante ; 2 : expérience d'enseignement universitaire modérée ; 3 : expérience d'enseignement universitaire récente.

#### **6.1.1.2 Construction de la variable « durée moyenne d'une séance de cours » (DURC)**

Pour la variable « DURC » (Durée moyenne d'une séance de cours), les réponses des enquêté·e·s (en heures/minutes) ont été transformé en minutes, puis classées en trois classes optimales avec le logiciel StatBox.

#### *6.1.2 Douze variables issues de l'analyse thématique des entretiens*

L'analyse thématique des entretiens puis l'analyse par entretien ont permis la construction de douze variables qui pour l'essentiel sont des variables descriptives<sup>48</sup>. Pour la construction de ces variables, la première étape a consisté à repérer dans le corpus l'ensemble des segments de texte correspondants aux thématiques identifiées dans le guide d'entretien (*cf.* p. 47), et éventuellement à en identifier de nouvelles. Ensuite, la lecture comparée de chaque corpus thématique a permis d'identifier les cooccurrences entre chaque enquêté·e. Chaque entretien a ensuite été codé selon l'apparition ou non des cooccurrences, par exemple : dans la thématique « représentations de « faire son cours » » l'enquêté·e évoque « la transmission », si oui : 1, si non : 0. Ces variables dites « binaires » ont permis la construction des variables descriptives. Elles sont présentées dans les colonnes de droite du tableau ci-dessous.

---

<sup>48</sup> Les variables « niveaux d'enseignement », « choix des enseignements » et « organisation de l'UF pour la répartition des enseignements » ont été construites par analyse thématique des entretiens mais sont retenues comme des variables de positionnement.

Tableau 12 : Présentation de la construction des variables issues de l'analyse des entretiens

Code	Variabiles complexes	Modalités	Variabiles binaires	Modalités
NVX	Niveaux d'enseignement	1 : enseigne essentiellement en licence 2 : enseigne essentiellement en master 3 : enseignement mixte	enseigne en l1	1 : oui 2 : non
			enseigne en l2	1 : oui 2 : non
			enseigne en l3	1 : oui 2 : non
			enseigne en m1	1 : oui 2 : non
			enseigne en m2	1 : oui 2 : non
			enseigne en niveaux supérieurs au m2	1 : oui 2 : non
CHX	Choix des enseignements	1 : choisit ses cours 2 : choisit en partie 3 : ne choisit pas ses cours		
ORGAF	Organisation de l'UF pour la répartition des enseignements	1 : filiation (répartition des enseignements par affinités avec le a responsable d'UE par exemple) 2 : hiérarchie (répartition des enseignements par ordre d'ancienneté) 3 : mutualisation (répartition des enseignements effectuée collectivement)		
DCE	Diffusion de ressources aux étudiant-e-s	1 : création de supports spécifiques à la diffusion 2 : pas de diffusion de supports spécifiques	diffuse ses supports de cours aux étudiant-e-s	1 : oui 2 : non
			moment de diffusion	1 : avant 2 : après 3 : les deux
			crée des supports spécifiques pour la diffusion	1 : oui 2 : non
DIFFC	Diffusion du cours aux collègues	1 : oui sans problème 2 : oui mais avec conditions 3 : non		
DISCC	Discussion d'enseignement avec les collègues	1 : oui sans problème 2 : oui mais avec conditions 3 : non		
POSI	Positionnement par rapport aux réformes universitaires	1 : converti-e 2 : fau'sse-x croyant-e 3 : résistant-e <sup>49</sup>	parle d'innovation	1 : oui, 2 : non
			parle de professionnalisation	1 : oui, 2 : non
			parle d'internationalisation	1 : oui, 2 : non
			parle de pédagogie	1 : oui, 2 : non
			se sent contraint	1 : oui, 2 : non
			a un discours critique	1 : oui, 2 : non
			a un discours de résistance	1 : oui, 2 : non
			on le fait déjà	1 : oui, 2 : non
			applique les injonctions	1 : oui, 2 : non
			est ok avec les injonctions	1 : oui, 2 : non
ne ressent pas d'injonction	1 : oui, 2 : non			
voudrait que ça aille plus loin	1 : oui, 2 : non			
RED	Rédaction du cours	1 : oui intégralement 2 : oui en partie 3 : non		
PREP	Investissement dans la préparation des enseignements	1 : reprend tout chaque année 2 : actualisation à la marge 3 : aucune actualisation ou presque	type de préparation	1 : création du cours 2 : mise à jour d'un cours donné
			création de support de cours	1 : oui 2 : non
			mise à jour des exemples/exercices du cours d'une année sur l'autre	1 : oui 2 : non
			mise à jour des éléments du	1 : oui

<sup>49</sup> Cette catégorisation fait référence à celle réalisée par Nicolas Belorgey (2010, p. 99).

			cours d'une année sur l'autre (vis à vis de l'actualité et/ou de la recherche)	2 : non
			mise à jour du cours en fonction d'un bilan pédagogique	1 : oui 2 : non
CONC	Conception des finalités de l'enseignement	1 : universitaire 2 : scolaire	finalité du cours	1 : visée professionnelle 2 : visée disciplinaire
			intéresser les étudiant·e·s (comme objectif)	1 : oui 2 : non
			développer l'esprit critique	1 : oui 2 : non
METH	Méthode pédagogique	1 : cours magistral 2 : cours applicatif 3 : adaptation au public	utilise un diaporama	1 : oui ; 2 : non
			utilise des photocopies	1 : oui ; 2 : non
			fait des exercices applicatifs	1 : oui ; 2 : non
			utilise tableau/craie	1 : oui ; 2 : non
			utilise des supports de travail (vidéo, illustration, texte, ...)	1 : oui ; 2 : non
			utilise des outils pédagogiques dits « innovants »	1 : oui ; 2 : non
RC	Lien entre les enseignements et la recherche	1 : très en lien 2 : en lien 3 : pas en lien		

Les constructions des variables complexes à partir des variables binaires ont été effectuées par la réalisation d'une classification ascendante hiérarchique (CAH) sur l'ensemble des variables binaires d'une même thématique. Les modalités de la variable complexe finale correspondent systématiquement aux classes créées par la CAH nettoyée, c'est-à-dire la CAH réalisée sur les variables binaires d'une même thématique, après avoir retiré les variables binaires non significatives pour l'analyse.

Pour illustrer la méthodologie générale employée pour la construction de ces variables, nous prenons l'exemple de la variable CONC « conception des finalités de l'enseignement », dont les éléments issus de la première étape de construction ont été présentés dans le chapitre 5 (*cf.* 5.6). Les étapes de construction de cette variable ont été les suivantes :

- Identification dans chaque entretien de tous les segments de texte faisant référence à la conception des finalités de l'enseignement pour l'enquêté·e ;
- Lecture de l'ensemble des segments de texte, identification des items récurrents ;
- Chaque entretien est codé en fonction de chaque item : 1 pour « l'item apparaît », 0 pour « l'item n'apparaît pas » ;
- Suppression des items qui ne différencient pas la population en CAH ;
- CAH sur les modalités des quatre variables binaires qui différencient les individus : la finalité du cours est disciplinaire (V1), la finalité du cours est professionnelle (V2), l'objectif est d'intéresser les étudiant·e·s (V3), l'objectif est de développer l'esprit critique des étudiant·e·s (V4) ;

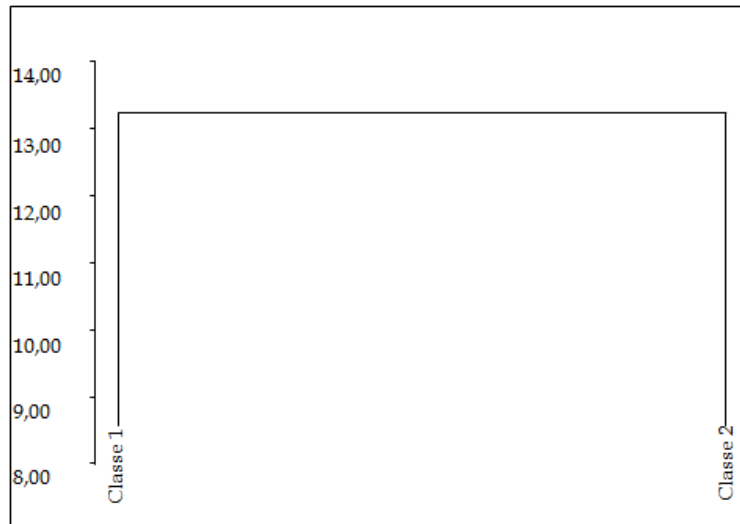


- CAH sur les modalités des quatre variables binaires :

**Tableau 13 : Observations centrales des classes de la CAH pour la construction de la variable CONC**

Classe	V1	V2	V3	V4
Classe1 (n=17)	1,00	0,00	1,00	1,00
Classe2 (n=12)	0,00	1,00	1,00	0,00

**Figure 8 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable CONC**



Après analyse de la CAH et retour sur le texte, création de la variable « conception des finalités de l'enseignement » (CONC) qui comporte deux modalités :

- Une conception universitaire ;
- Une conception scolastique.

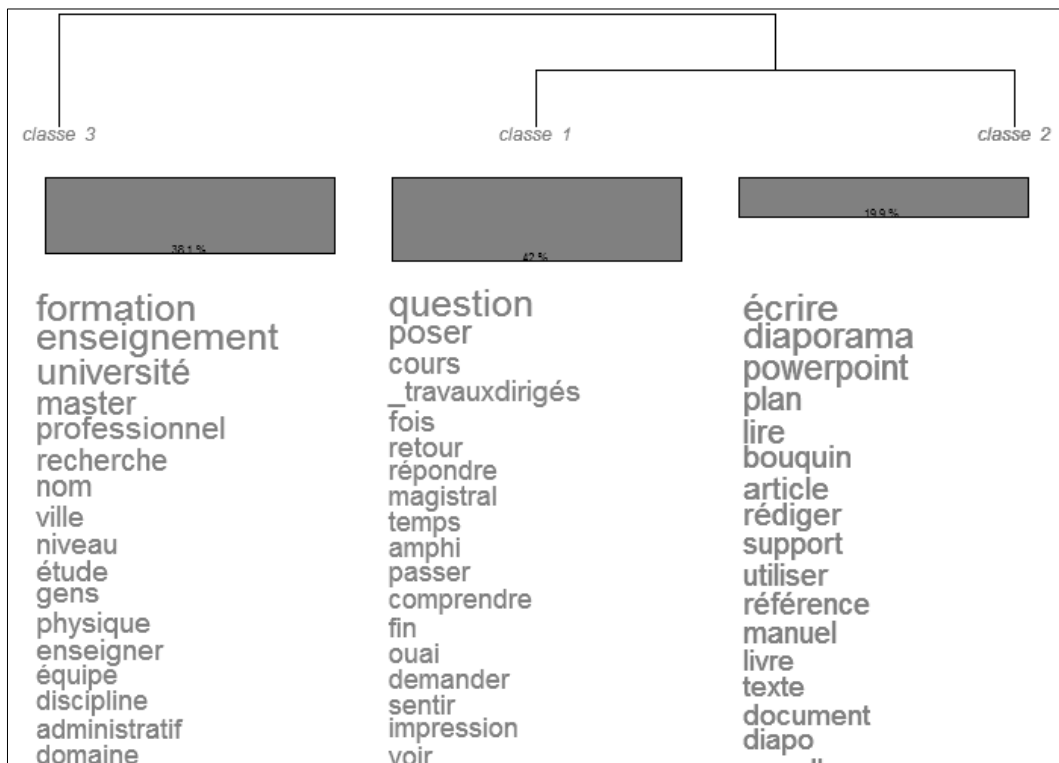
Toutes les variables dites descriptives ont été construites selon ce modèle méthodologique de construction. L'analyse thématique des entretiens effectuée pour construire ces variables a montré, par l'utilisation des thématiques récurrentes dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, qu'il y a une pluralité de variables qui structurent les manières de « faire son cours » à l'université.

## **6.2 Analyse lexicométrique du corpus : des discours structurés par trois thématiques**

L'analyse lexicométrique du corpus a été réalisée avec l'appui du logiciel IRaMuTeQ et a permis d'identifier la structuration globale du discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de leur pratique. Après avoir présenté la structuration globale du corpus issue de l'analyse lexicale, nous présenterons les modalités qui font varier cette structuration au sein des discours.

La figure ci-dessous présente l'analyse de la structuration globale du corpus effectuée à l'aide du logiciel IRaMuTeQ.

**Figure 9 : Corpus intégral des entretiens, dendrogramme des classes, classification de Reinert (97,99%)**

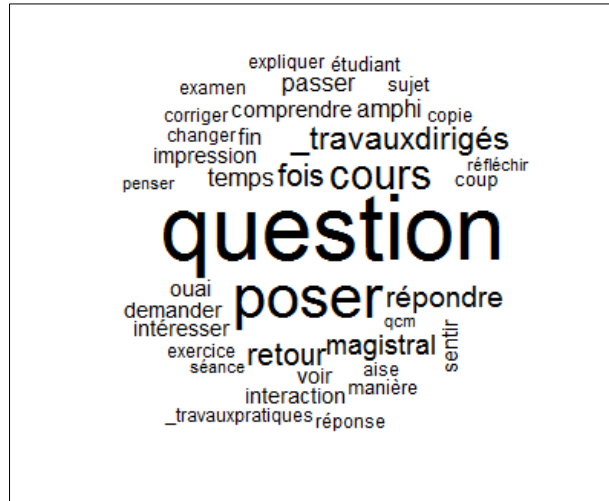


Légende : nb. de textes : 31 ; nb. seg. Texte : 5314 ; nb. formes : 7724 ; nb. occurrences : 190303 ; nb. lemmes : 4820 ; nb. formes actives : 4395 ; nb. formes supp. : 425 ; nb. formes actives avec fréq.  $\geq 3$  : 2001 ; moy. formes par seg. : 35,8 ; nb. classes : 3 ; 5207 segments classés sur 5314 (97,99%) ; temps : 0h 0m 51s.

### 6.2.1 *Thématique 1 : la diffusion du cours*

La première classe de l'analyse lexicométrique représente 41,96% des segments de texte classés du corpus. Les formes caractéristiques de la classe 1 sont illustrées par le nuage de mots ci-dessous.

Figure 10 : Nuage de mots de la classe 1 variables actives et supplémentaires -  $\chi^2$



Après analyse et retour sur le texte, la classe 1 correspond aux éléments liés au moment où le cours a lieu, sa forme, ce qu'il s'y passe, l'intention que l'enseignant y met ; autrement dit, tout ce qui a trait à la diffusion du cours. Les segments de texte les plus caractéristiques de la classe portent sur la relation aux étudiant·e·s lors de la diffusion du cours : la qualité des interactions, l'importance des questions des étudiant·e·s, l'importance de laisser du temps aux étudiant·e·s etc.

### 6.2.2 Thématique 2 : la préparation du cours

La classe 2, qui représente 19,9% des segments de texte du corpus, correspond aux éléments liés à la préparation du cours, dans son contenu et sa forme ; autrement dit, tout ce qui a trait à la production du cours. Les formes caractéristiques de la classe sont illustrées par le nuage de mots ci-dessous.



classification de Reinert. Le retour sur le texte permet de comprendre que la classe 3 caractérise l'environnement professionnel et institutionnel de l'enseignement à l'université.

L'analyse factorielle des correspondances (AFC) de la classification de Reinert réalisée sur les cinq formes supplémentaires<sup>50</sup> les plus fréquentes dans le corpus d'entretiens montre que les thématiques « diffusion du cours » et « production du cours » sont associées à un discours plutôt individuel, alors que la thématique « contexte du cours » est associée à un discours collectif. En effet, la forme « je » est significativement associée aux thématiques « diffusion du cours » ( $\chi^2= 53,01$ ; ddl=1 ;  $p<0,0001$ ) et « production du cours » ( $\chi^2= 53,01$ ; ddl=1 ;  $p<0,0001$ ) ; alors que c'est la forme « nous » qui est significativement associée à la thématique « contexte du cours » ( $\chi^2=45,21$  ; ddl=1 ;  $p<0,0001$ ). Cette différence d'utilisation des pronoms personnels en fonction des thématiques discursives semble montrer que les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s sur « faire son cours » sont structurés par une dimension personnelle, individuelle, et une dimension plus collective.

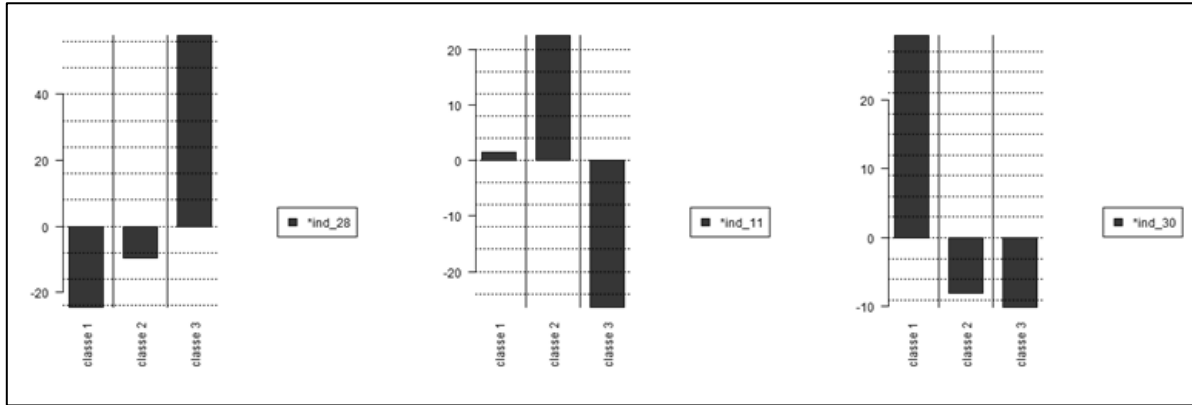
#### 6.2.4 Variabilité de la structuration des discours selon trois modalités

Le fait que les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s sur leurs pratiques soient structurés par trois thématiques n'est pas surprenant, puisque ces thématiques correspondent en effet à celles préalablement établies dans le guide d'entretien. Elles ont donc toutes été abordées avec chaque enquêté·e. Cependant, l'analyse de la distribution des thématiques dans le corpus montre qu'elles sont néanmoins inégalement réparties en fonction des individus. À titre d'exemple, la figure ci-dessous illustre la distribution inégale des thématiques entre les individus 28, 11 et 30.

---

<sup>50</sup> Les formes supplémentaires sont tous les mots du corpus autres que les noms, verbes, adverbes, identifiées comme formes actives dans l'analyse du corpus. Lors de la classification de Reinert, ces « mots outils » ne rentrent pas dans le calcul des cooccurrences principales de l'analyse du corpus, mais elles sont représentées dans une AFC qui montre l'association des formes supplémentaires aux classes de la classification de Reinert.

Figure 13 : Répartition inégale des classes à l'échelle individuelle - Exemples des individus 28, 11 et 30



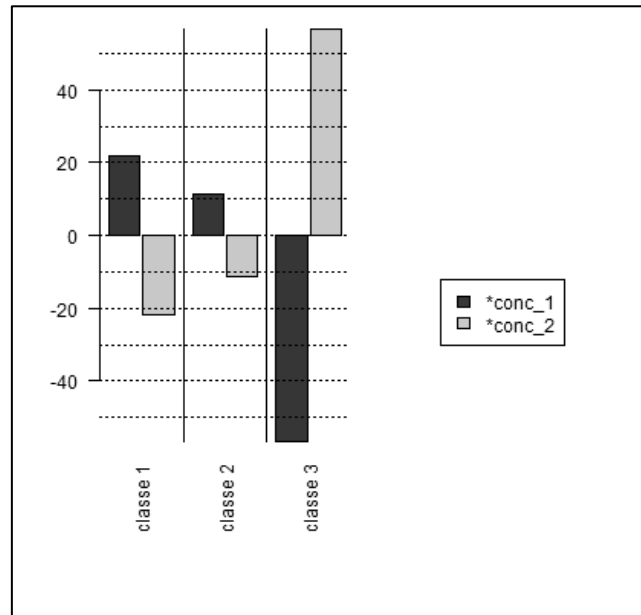
Le discours de l'individu 30 (e. 16, maîtresse de conférences en sociologie, 51 ans) est structuré par la présence significative de la thématique « diffusion » (classe 1), et par l'absence significative des thématiques « production » (classe 2) et « contexte » (classe 3) ; alors que le discours de l'individu 28 (e. 25, professeur des universités en biologie, 61 ans) se compose d'une présence significative de la thématique « contexte » (classe 3) et de l'absence significative des thématiques « diffusion » (classe 1) et « production » (classe 2). L'individu 11 (e. 4, professeur des universités en droit, 35 ans), quant à lui, présente une configuration encore différente. Son discours est structuré par une présence significative de la thématique « production » (classe 2) et de la thématique « diffusion » (classe 1), bien que minime, et par une absence significative de la thématique « contexte » (classe 3).

Bien que les trois thématiques structurent l'ensemble des discours, leur répartition inégale à l'échelle individuelle montre que les enquêté·e·s ne les abordent pas toutes de la même façon. Ce constat a conduit à intégrer à l'analyse lexicométrique du corpus l'ensemble des variables construites pour l'analyse des entretiens soit dix-huit variables (cf. 6.1) afin d'examiner les effets potentiels qu'elles pourraient avoir sur la structuration des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Aussi, la classification de Reinert effectuée sur le corpus montre que les variables significativement associées aux trois thématiques sont : « conception des finalités de l'enseignement » (CONC), « expérience dans l'enseignement universitaire » (EXP) et « grande discipline » (GD). Les modalités de ces trois variables modifient significativement la distribution des trois thématiques dans les discours.

#### 6.2.4.1 Effet de la conception des finalités de l'enseignement

Les modalités de la variable CONC sont inégalement réparties dans les trois classes, comme l'illustre la figure ci-dessous.

Figure 14 : Répartition des modalités de la variable CONC entre les trois classes -  $\chi^2$



Légende : conc\_1 : conception universitaire des finalités de l'enseignement ; conc\_2 : conception scolastique des finalités de l'enseignement

Les thématiques « diffusion du cours » (classe 1) et « production du cours » (classe 2) sont associées significativement à une conception universitaire des finalités de l'enseignement<sup>51</sup> alors que la thématique « contexte du cours » (classe 3) est associée à une conception scolastique des finalités de l'enseignement<sup>52</sup>. Les deux premières thématiques sont représentatives des segments de texte portant sur la production et de la diffusion du cours, elles sont toutes deux associées aux enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une conception universitaire des finalités de l'enseignement, c'est-à-dire une conception des finalités de l'enseignement portant essentiellement sur la transmission des savoirs. Alors que les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une conception scolastique des finalités de l'enseignement, c'est-à-dire centrée sur l'application des savoirs dans un champ professionnel, sont significativement associé·e·s à la troisième thématique, qui porte sur le contexte de l'enseignement. Au vu cette analyse, il semble qu'en fonction de leurs conceptions des finalités de l'enseignement, les enseignant·e·s-chercheur·se·s n'abordent pas les trois thématiques identifiées par la classification de Reinert en même quantité. **Les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une conception universitaire des finalités de l'enseignement ont un discours portant plutôt sur l'objet « cours » ; alors que les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une conception scolastique des finalités de l'enseignement ont un discours portant davantage sur l'environnement institutionnel dans lequel ils et elles exercent. Il apparaît ici que la conception des finalités de**

<sup>51</sup> Classe 1 :  $\chi^2=21,89$ ; ddl=1;  $p<0,0001$  ; classe 2 :  $\chi^2=11,47$ ; ddl=1;  $p=0,0007$ .

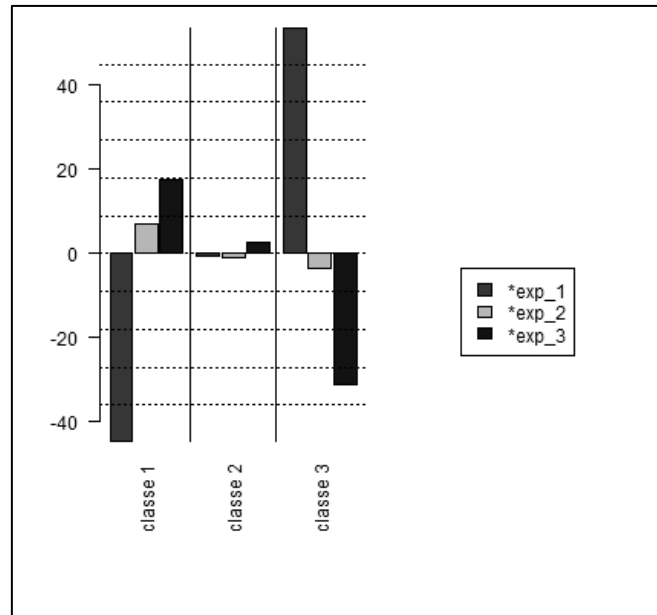
<sup>52</sup>  $\chi^2=56,8$ ; ddl=1;  $p<0,000$ .

**l'enseignement des enseignant·e·chercheur·se détermine en partie leurs discours à propos de ce qu'est l'enseignement à l'université.**

#### 6.2.4.2 Effet de l'expérience de l'enseignement à l'université

Les modalités de la variable « expérience de l'enseignement à l'université » (EXP) sont inégalement associées aux trois thématiques identifiées par la classification de Reinert comme le montre la figure ci-dessous.

*Figure 15 : Répartition des modalités de la variable EXP entre les trois classes -  $\chi^2$*



Légende : Pour faciliter la lecture du graphique en noir et blanc, les modalités sont placées par ordre croissant dans la représentation graphique (la modalité exp\_1 est représentée par les barres de gauche de chaque classe ; exp\_2 au centre et exp\_3 à droite) ; exp\_1 : expérience de l'enseignement à l'université importante ; exp\_2 : expérience de l'enseignement à l'université moyenne ; exp\_3 : expérience de l'enseignement à l'université récente

La classe 1 (diffusion du cours) est significativement associée aux modalités EXP 2 ( $\chi^2=7,05$  ; ddl=1;  $p=0,007$ ) et EXP 3 ( $\chi^2=17,43$ ; ddl=1;  $p<0,0001$ ), soit les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une expérience de l'enseignement à l'université moyenne et récente ; alors que la classe 3 (contexte du cours) est significativement associée à la modalité EXP 1 ( $\chi^2=53,58$ ; ddl=1;  $p<0,0001$ ) soit les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une expérience de l'enseignement à l'université importante. La modalité EXP 3, soit les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une expérience récente de l'enseignement à l'université, est significativement absente de la classe 3 (contexte du cours).

**Il apparaît que l'expérience dans l'enseignement universitaire des enseignant·e·s-chercheur·se·s modifie la structuration de leur discours à propos de « faire son cours ». Les enseignant·e·s-chercheur·se·s les moins expérimenté·e·s ont un discours essentiellement structuré autour de la diffusion du cours, alors que les enseignant·e·s-chercheur·se·s les plus expérimenté·e·s ont un discours portant**

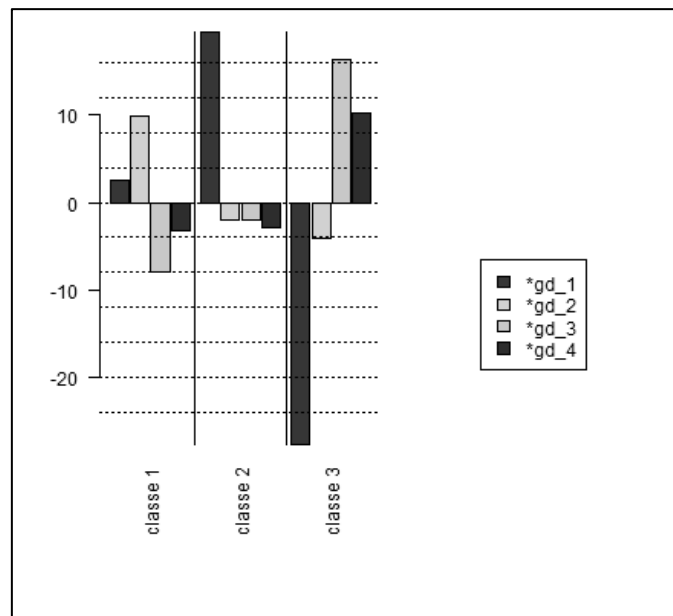


**davantage sur l'environnement institutionnel.** Ce résultat peut s'expliquer d'une part par le fait que les enseignant·e·s-chercheur·se·s expérimenté·e·s sont davantage enclin·e·s à occuper des postes à responsabilité pédagogique, administrative ou de recherche : direction de formation, d'UF, de laboratoire, etc. Ces responsabilités, mais aussi simplement leur plus grande expérience de l'université, peuvent expliquer l'importante présence dans leur discours d'un vocabulaire lié à l'environnement institutionnel universitaire. D'autre part, Louise Ménard, Christian Hoffmann et Geneviève Lameul (2017) ont montré dans leur travail de 2017 que les nouveaux enseignant·e·s-chercheur·se·s s'intéressent à l'apprentissage étudiant et que leur pratiques « dépassent généralement la simple transmission de contenu » (*op. cit.*, p. 84). Aussi, ce résultat se retrouve dans notre échantillon puisque les enseignant·e·s-chercheur·se·s les moins expérimenté·e·s étudié·e·s sont celles et ceux qui se sont le plus exprimé·e·s sur la diffusion de leur cours, dans le souci de l'apprentissage étudiant (*cf.* 6.2.1).

#### 6.2.4.3 Effet de l'appartenance disciplinaire

Enfin, la dernière variable qui influence la structuration du discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s déterminée par l'analyse lexicale est celle du domaine disciplinaire. Les modalités de la variable GD (grande discipline) sont inégalement réparties entre les trois classes de la classification de Reinert, comme le montre la figure ci-dessous.

**Figure 16 : Répartition des modalités de la variable GD entre les trois classes -  $\chi^2$**



Légende : Pour faciliter la lecture du graphique en noir et blanc, les modalités sont placées par ordre croissant dans la représentation graphique (la modalité gd\_1 est représentée par les barres de gauche de chaque classe ; puis dans l'ordre : gd\_2, gd\_3 et gd\_4) ; gd\_1 : Droit, Économie, Gestion ; gd\_2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; gd\_3 : Sciences ; gd\_4 : Santé

La classe 1 (diffusion du cours) est significativement associée à la modalité GD 2 ( $\chi^2=9,86$ ; ddl=1;  $p=0,001$ ), soit la grande discipline Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; la

classe 2 (production du cours) est significativement associée à la modalité GD 1 ( $\chi^2=19,48$ ; ddl=1;  $p<0,0001$ ), soit la grande discipline Droit, Économie, Gestion ; et la classe 3 (contexte du cours) est significativement associée aux modalités GD 3 ( $\chi^2=16,35$  ; ddl=1;  $p<0,0001$ ) et GD 4 ( $\chi^2=10,28$  ; ddl=1;  $p=0,001$ ), soit les grandes disciplines Sciences et Santé. Plus encore, les enseignant·e·s-chercheur·se·s appartenant au groupe disciplinaire Sciences et Santé ont un discours riche en présence significative de la classe 3 (contexte du cours) alors que les classes 1 et 2 (correspondant aux segments de texte portant sur la diffusion et la production du cours) sont significativement absentes de leur discours. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s appartenant au groupe disciplinaire Droit, Économie, Gestion ont un discours très riche en segments de texte caractéristiques de la classe 2 (production du cours), et peu riche en segments de texte caractéristiques de la classe 1 (diffusion du cours). Enfin, les enseignant·e·s-chercheur·se·s appartenant au groupe disciplinaire Lettres, Sciences Humaines et Sociales ont un discours riche en segments de texte caractéristiques de la classe 1 (diffusion du cours), alors que les deux autres classes sont significativement absentes de leur discours.

**En résumé, les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s en Droit, Économie et Gestion à propos de leurs pratiques concernent surtout la production du cours. Ceux des enseignant·e·s-chercheur·se·s en Lettres, Sciences Humaines et Sociales concernent exclusivement la diffusion du cours. Et ceux des enseignant·e·s-chercheur·se·s en Sciences et en Santé portent essentiellement sur des éléments relatifs à l'environnement institutionnel du cours.** Les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s des grandes disciplines Sciences et Santé se sont en effet moins exprimé·e·s sur la production ou la diffusion de leurs enseignements. On peut faire l'hypothèse que la préparation et la diffusion de leur cours nécessite pour elles et eux moins de temps que pour les enseignant·e·s-chercheur·se·s d'autres disciplines. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s de Sciences et de Santé enseignent souvent devant des publics étudiants très nombreux, où ils et elles doivent veiller à ne pas faire un cours trop différent de leurs collègues qui enseignent à l'autre partie de la promotion. Les entretiens ont aussi montré que les enseignant·e·s-chercheur·se·s en DEG semblaient être celles et ceux les moins concerné·e·s, du moins dans leur discours, par la recevabilité de leurs enseignements par les étudiant·e·s, il n'est donc pas étonnant que leurs discours portent presque essentiellement sur la production du cours. Le questionnaire permettra d'appréhender ce résultat plus largement.

### **6.3 Les trois postures pédagogiques du panel d'enquêté·e·s**

Le fin de ce chapitre sera ainsi consacrée à la mise en lumière des trois postures pédagogiques identifiées dans le panel des 31 enquêté·e·s. Elle repose sur l'analyse des correspondances multiples (ACM) effectuée sur les dix-huit variables construites.

L'ACM a été réalisée sur les variables actives suivantes :

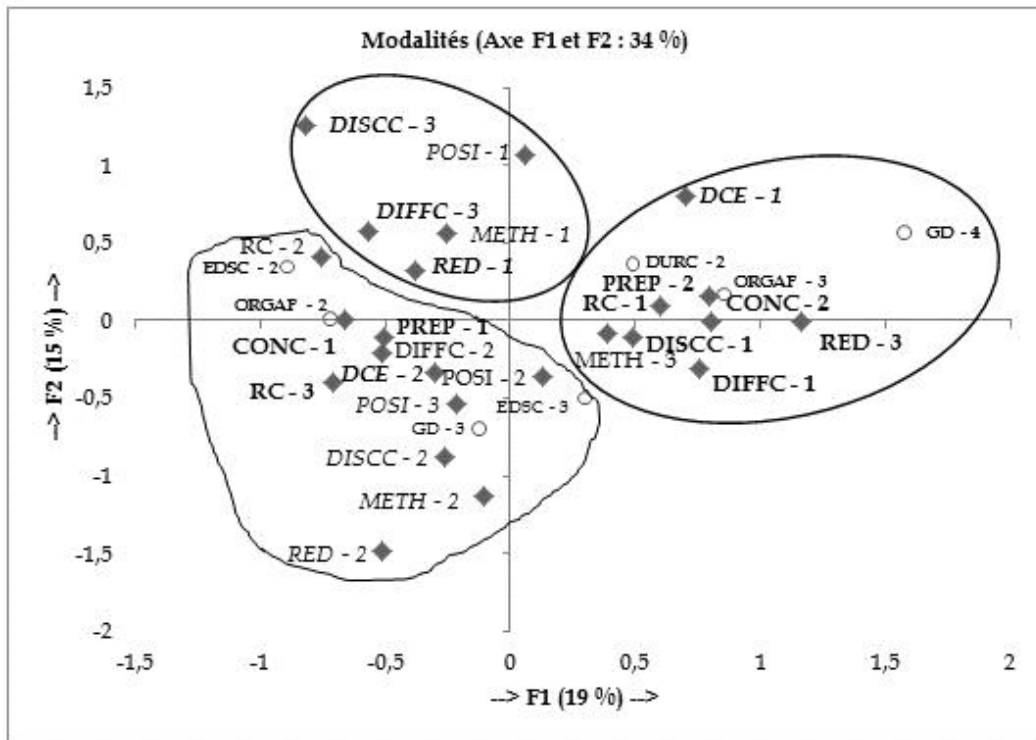
- « POSI » : positionnement vis-à-vis des réformes universitaires ;
- « DISCC » : discussion d'enseignement avec les collègues ;
- « DCE » : diffusion du cours aux étudiant·e·s ;
- « DIFFC » : diffusion du cours aux collègues ;
- « CONC » : conception des finalités de l'enseignement ;
- « RED » : rédaction du cours ;
- « PREP » : investissement dans la préparation des enseignements ;
- « RC » : lien entre les enseignements et la recherche ;
- « METH » : méthode pédagogique.

Les variables supplémentaires utilisées pour l'ACM sont les variables de positionnement, permettant de décrire la position des enseignant·e·s-chercheur·se·s dans l'espace universitaire :

- « GENR » : genre ;
- « GD » : grande discipline ;
- « EXP » : expérience dans l'enseignement universitaire ;
- « EDSC » : caractérisation du contenu des enseignements ;
- « DURC » : durée moyenne d'une séance de cours ;
- « HC » : heures complémentaires effectuées en 2018-2019 ;
- « NVX » : niveaux d'enseignement ;
- « CHX » : choix des enseignements ;
- « ORGAF » : organisation de l'UF pour la répartition des enseignements.

La figure suivante présente la distribution des modalités des variables caractérisant les pratiques déclarées des enseignant·e·s-chercheur·se·s sur les plans F1 et F2 de l'ACM.

Figure 17 : Plan principal de l'ACM (34%) des modalités des variables actives et supplémentaires utilisées pour l'identification de trois profils d'enseignement



Légende : Modalités entourées par CAH sur les coordonnées de l'ACM sur les plans F1, F2, F3 et F4 ; les modalités graissées sont celles qui contribuent le plus fortement à l'axe 1 ; les modalités en italique sont celles qui contribuent le plus fortement à l'axe 2 ; les losanges signalent les variables actives intégrées au calcul de l'ACM : « POSI » : positionnement vis-à-vis des réformes universitaires, « DISCC » : discussion d'enseignement avec les collègues, « DCE » : diffusion du cours aux étudiant·e·s, « DIFFC » : diffusion du cours aux collègues, « CONC » : conception des finalités de l'enseignement, « RED » : rédaction du cours, « PREP » : investissement dans la préparation des enseignements, « RC » : lien entre les enseignements et la recherche et « METH » : méthode pédagogique ; les cercles signalent les modalités des variables supplémentaires significatives sur les axes 1 et 2 mais non intégrées au calcul de l'ACM : « GD » : grande discipline, « ORGAF » : organisation de l'UF pour la répartition des enseignements, « DURC » : durée moyenne d'une séance de cours.

Les variables supplémentaires ne contribuent pas au calcul de l'ACM. Aussi, n'apparaissent sur la figure que les modalités des variables supplémentaires qui sont significatives sur les plans F1 ou F2. Seules quelques modalités des variables caractérisant l'appartenance disciplinaire des enquêté·e·s (GD, seules les modalités GD 4 et 3 sont significatives), l'organisation de leur UF pour la répartition des enseignements (ORGAF, seules ORGAF 2 et 3), la durée moyenne de leurs séances de cours (DURC, seule DURC 2) et la caractérisation du contenu de leurs enseignements (EDSC, seules EDSC 2 et 3) présentent des modalités associées aux différents profils de l'ACM. **Un premier résultat notable dans la construction de cette ACM est qu'il apparaît donc que le genre, l'expérience dans l'enseignement universitaire, la quantité d'heures complémentaires effectuées, les niveaux d'enseignement, et la possibilité de choisir ou non son enseignement n'ont pas d'incidence sur la distribution des pratiques déclarées des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s.** C'est-à-dire que d'autres logiques plus fortes viennent structurer les manières de faire son cours des enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s.

### 6.3.1 *Axe 1 : Auctorialité de l'enseignement*

Le premier axe de l'ACM, qui représente 19% de l'analyse, oppose deux manières d'être auteur·ice de son cours, ce que nous nommons ici « l'auctorialité<sup>53</sup> de l'enseignement ». Les oppositions les plus remarquables sur cet axe portent sur la finalité attribuée aux cours, l'investissement dans la préparation des cours, le lien aux collègues, et le lien entre les cours et la recherche.

À gauche de l'axe, les modalités significatives sont une conception universitaire des finalités de l'enseignement (CONC 1), un fort investissement dans la préparation des enseignements (PREP 1), la rédaction intégrale des cours lors de leur préparation (RED 1), pas de discussion avec les collègues (DISCC 3), pas de partage de cours entre collègues (DIFFC), pas de diffusion de support spécifique aux étudiant·e·s (DCE 2) et pas de lien entre l'enseignement et la recherche (RC 3). Les modalités des variables supplémentaires significatives sur cette partie de l'axe sont une répartition des enseignements dans l'UF de type hiérarchique (ORGAF 2) et un contenu d'enseignement neutre (EDSC 2) c'est-à-dire un contenu ni diversifié ni spécifique. Alors que les modalités significatives à droite de l'axe sont, une conception scolastique des finalités de l'enseignement (CONC 2), un investissement marginal dans la préparation des enseignements (PREP 2), pas de rédaction des cours lors de leur préparation (RED 3), beaucoup de discussions à propos d'enseignement avec les collègues (DISCC 1), le partage des cours entre collègues (DIFFC 1), la création de supports spécifiques pour la diffusion aux étudiant·e·s (DCE 1) et un lien fort entre les thématiques d'enseignement et de recherche (RC 1). Les modalités des variables supplémentaires significatives sur cette partie de l'axe sont l'appartenance à la grande discipline Santé (GD 4), une répartition des enseignements dans l'UF de type mutualisation (ORGAF 3) et une durée moyenne de séance de cours de deux heures (DURC 2).

Ce premier axe de l'ACM permet l'identification de deux formes d'auctorialité de l'enseignement chez les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s. La gauche de l'axe présente une auctorialité personnifiée : ces enseignant·e·s-chercheur·se·s sont très investi·e·s dans la préparation de leurs enseignements, dont les contenus sont déconnectés de leurs thématiques de recherche, ils et elles travaillent de manière solitaire, sans lien avec leurs collègues, et ne produisent pas de support spécifique à l'attention des étudiant·e·s. À cette forme d'auctorialité s'oppose celle représentée par la droite de l'axe qui donne à voir une auctorialité davantage axée sur la transmission : ces enseignant·e·s-chercheur·se·s enseignent sur des thématiques très proches de leurs thématiques de recherche, ils et elles sont peu investi·e·s dans la préparation de leurs enseignements mais travaillent en étroite collaboration avec leurs collègues.

---

<sup>53</sup> L'auctorialité est ici à comprendre comme la manière d'être auteur·ice de son enseignement, et non au sens du concept philosophique, littéraire et artistique du terme auctorialité.

**L'analyse de cet axe montre que l'auctorialité de l'enseignement est liée aux conceptions des finalités de l'enseignement des enseignant·e·s-chercheur·se·s. L'auctorialité « personnifiée » correspond à une conception universitaire des finalités de l'enseignement alors que l'auctorialité « transmissive » correspond à une conception scolastique des finalités de l'enseignement.** Il apparaît donc que les conceptions des finalités de l'enseignement des enseignant·e·s-chercheur·se·s structurent leur manière d'être auteur·ice de leur cours. Ce résultat vient compléter les éléments d'analyse présentés dans le chapitre 5 (*cf.* 5.6) à propos de l'influence des conceptions des finalités de l'enseignement des enseignant·e·s-chercheur·se·s sur leurs pratiques.

### 6.3.2 *Axe 2 : Méthodes pédagogiques*

L'axe 2, qui représente 15% de l'ACM, oppose deux type de méthodes pédagogiques utilisées en séance par les enseignant·e·s-chercheur·se·s. Les oppositions les plus remarquables portent sur le positionnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des réformes universitaires, les méthodes pédagogiques qu'ils et elles utilisent en séance, les discussions qu'ils et elles ont avec leurs collègues et la rédaction de leurs enseignements.

En haut de l'axe, les modalités significatives sont un positionnement vis-à-vis des dernières réformes universitaires de type « converti·e·s » (POSI 1), pas de discussion ou de partage de cours entre collègues (DISCC 3 et DIFFC 3), une méthode pédagogique en séance de type cours magistral (METH 1), la rédaction intégrale des enseignements (RED 1) et la création de supports spécifiques pour la diffusion aux étudiant·e·s (DCE 1). Alors que les modalités significatives en bas de l'axe sont un positionnement vis-à-vis des réformes universitaires de type « résistant·e·s » (POSI 3), des discussions avec quelques collègues à propos d'enseignement (DISCC 2), une méthode pédagogique en séance de type cours applicatif (METH 2), l'absence de production de support spécifique à la diffusion pour les étudiant·e·s (DCE 2) et la rédaction des enseignements seulement pour de l'actualisation (RED 2). Les modalités des variables supplémentaires significatives sur le bas de l'axe sont l'appartenance à la grande discipline Sciences (GD 2) et un contenu d'enseignement très spécifique (EDSC 3).

L'axe 2 semble structurer la population étudiée autour de deux types de méthodes pédagogiques. D'une part, les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui font des enseignements de type « cours magistral », ils et elles expriment ne pas partager de cours ou discuter d'enseignement avec leurs collègues, ils et elles s'investissent beaucoup dans la préparation de leurs enseignements et dans la production de supports spécifiques à la diffusion pour les étudiant·e·s. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s expriment un positionnement de type « converti·e·s » vis à vis des réformes universitaires. D'autre part, les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui font des

enseignements de type « cours applicatif », ils et elles expriment discuter d'enseignement avec quelques collègues et ne pas produire de support spécifique à la diffusion pour les étudiant·e·s. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s expriment un positionnement de type « résistant·e·s » vis-à-vis des réformes universitaires.

Les regroupements sur cet axe entre les positionnements vis-à-vis des réformes universitaires et les méthodes pédagogiques utilisées en séance peuvent paraître paradoxaux. En effet, l'association d'une part des « converti·e·s » (POSI 1) à des méthodes pédagogiques de type « cours magistral » (METH 1) et d'autre part des « résistant·e·s » (POSI 3) à des méthodes pédagogiques de type « cours applicatif » (METH 2) peut de prime abord étonner. En effet, on pourrait penser que les « résistant·e·s » résisteraient davantage à la professionnalisation de l'université et conserveraient une méthode pédagogique plus classique, donc de type cours magistral. **Or, l'analyse de l'ACM et le retour aux textes du corpus permet de comprendre d'une part que le positionnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des réformes universitaires n'est pas lié au type de méthode pédagogique utilisé en séance ( $\chi^2=6,16$  ; ddl = 4 ; p.= 0,19), c'est-à-dire que l'expression d'un positionnement n'induit pas l'application d'un type de méthode pédagogique en séance.** Alors que le type de méthode pédagogique utilisé en séance structure la relation des enseignant·e·s-chercheur·se·s à leurs collègues et leur investissement dans la préparation de leurs enseignements. D'autre part, un autre élément de compréhension et d'analyse de ce paradoxe serait d'avancer que les enseignant·e·s-chercheur·se·s faisant des cours de type applicatif, d'autant plus celles et ceux appartenant à la grande discipline Sciences, sont les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant exprimé davantage de résistance vis-à-vis des réformes dans leurs discours, notamment dû à l'importance des injonctions à l'internationalisation et à la professionnalisation de leurs formations.

### 6.3.3 Profils

La CAH effectuée sur les coordonnées des modalités des variables actives de l'ACM détermine trois profils. Ces trois profils donnent à voir trois manières de « faire son cours » à l'université dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s étudié·e·s.

#### 6.3.3.1 Profil 1 : les auteur·ice·s-solitaires

Le premier profil rassemble les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui expriment avoir des pratiques en accord avec les transformations de l'université (POSI 1). Ils et elles n'ont pas ou peu de discussion et d'échange avec leurs collègues (DISCC 3 et DIFCC 3). Leurs enseignements sont de type cours magistral (METH 1) et elles et ils rédigent intégralement leur cours. Ce profil donne à voir un·e enseignant·e-chercheur·se assez solitaire dans l'exercice de son métier. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s sont assez peu en lien avec leurs collègues et avec les étudiant·e·s.

Ils et elles n'échangent pas sur des questions pédagogiques ou relatives à l'enseignement au sein de leurs équipes enseignantes, ils et elles ont plutôt un lien très personnel à leur cours. Ce profil se rapproche plutôt des enseignant·e·s-chercheur·se·s des grandes disciplines Droit, Économie, Gestion et Lettres, Sciences Humaines et Sociales.

### **6.3.3.2 Profil 2 : les auteur·ice·s-technicien·ne·s**

Le deuxième profil regroupe les enseignant·e·s-chercheur·se·s qui ont une conception universitaire des finalités de l'enseignement (CONC 1). Ils et elles expriment une forte résistance aux transformations de l'université (POSI 3) bien qu'elles transforment leurs pratiques (POSI 2). Leurs enseignements sont assez éloignés de leurs thématiques de recherche (RC 2 et 3) et nécessitent de leur part un fort investissement de préparation (PREP 1 et RED 2). Leurs enseignements sont plutôt applicatifs (METH 2). Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s ont des discussions et des échanges de support de cours avec quelqu'un·e·s de leurs collègues (DISCC 2 et DIFFC 2) et ne diffusent pas de support spécifique aux étudiant·e·s (DCE 2). Ce profil correspond plutôt aux enseignant·e·s-chercheur·se·s appartenant à la grande discipline Sciences (GD 3), à celles et ceux ayant des contenus d'enseignement assez spécifiques (EDSC 2 et 3) et dont les UF organisent la répartition des enseignements par hiérarchie (ORGAF 2).

Ce profil caractérise ce que nous nommons les enseignant·e·s-chercheur·se·s auteur·ice·s-technicien·ne·s. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s préparent leurs enseignements et font cours avec application et investissement, bien que leurs enseignements soient éloignés de leurs recherches et qu'ils et elles soient peu en lien avec leurs collègues.

### **6.3.3.3 Profil 3 : les pragmatiques**

Enfin, le troisième profil regroupe les enseignant·e·s-chercheur·se·s ayant une conception scolastique des finalités de l'enseignement (CONC 2). Leurs enseignements sont très en lien avec leurs thématiques de recherche (RC 1), mobilisent peu d'investissement dans leur préparation (RED 3 et PREP 2) et sont adaptés aux étudiant·e·s (METH 3 et DCE 1). Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s discutent et échangent beaucoup avec leurs collègues (DIFFC 1 et DISCC 1). Ce profil correspond aux enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline Santé (GD 4), dont les UF effectuent la répartition des enseignements par mutualisation (ORGAF 3) et dont les cours durent en moyenne deux heures (DURC 2). Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s ont un profil pédagogique correspondant davantage à de la transmission en opposition à une auctorialité tournée vers la création et la personnification d'un cours. Ce profil donne à voir des enseignant·e·s-chercheur·se·s qui enseignent sur des thématiques dont ils et elles sont les spécialistes et qui ne nécessitent pas pour elles et eux d'investissement particulier dans leur



préparation et réalisation. Ces enseignant·e·s-chercheur·se·s sont très en lien à la fois avec leurs collègues et avec les étudiant·e·s.

Cette ACM et l'identification de trois profils pédagogiques semble mettre en évidence que les pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s sont mises en tension par les différentes conceptions qu'ils et elles ont des finalités de leurs enseignements, le lien de leurs enseignements avec leur recherche et l'investissement personnel de l'enseignant·e-chercheur·se dans la préparation et la réalisation de son enseignement. Le questionnaire permettra d'identifier si cette tension se retrouve dans les pratiques des enseignant·e·s du supérieur à une plus grande échelle.

## **Conclusion de la partie 2**

La deuxième partie de la thèse a permis d'établir trois types de résultats à propos des pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s : descriptifs (chapitre 5), lexicométrique (chapitre 6) et de positionnement (chapitre 6).

Dans un premier temps, le chapitre 4 a été l'occasion de présenter la variété des profils d'enseignant·e·s-chercheur·se·s interviewé·e·s. La construction des entretiens par la prise en compte de leur dimension phénoménotéchnique a permis de produire chez les enseignant·e·s-chercheur·se·s des réactions et discours correspondant à la fois aux ambitions de la recherche, tout en s'adaptant aux conditions des situations d'entretien. Nous avons montré que notre position de chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation a sensiblement eu des effets sur les postures des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Il semble que les phénomènes de résistance à l'objectivation ont particulièrement été présents dans les entretiens effectués chez les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline LSHS. Il apparaît donc que les pratiques des enseignant·e·s à l'université sont un objet d'étude nécessitant un travail préparatoire important avant toute situation d'entretien afin de limiter les phénomènes de résistance à l'objectivation et les effets d'imposition qui ont paru être inhérents au renforcement des injonctions portant sur ces pratiques.

L'analyse thématique des entretiens a permis d'identifier sept thématiques centrales dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s sur leurs pratiques (chapitre 5). L'absence de formation, la « baisse du niveau » des étudiant·e·s et la disponibilité d'un ensemble important de savoirs en ligne mènent les enseignant·e·s-chercheur·se·s à questionner leur légitimité à enseigner. Face à ce questionnement, il semble que la plus-value des enseignant·e·s-chercheur·se·s se situerait dans une sorte de dimension artistique de l'enseignement à l'université. L'analyse thématique a aussi mené à l'identification de trois manières que les enseignant·e·s-chercheur·se·s ont de se positionner vis-à-vis des transformations de l'université (résistant·e·s, faux·sses-croyant·e·s, converti·e·s). Le chapitre 5 s'est clôturé par l'identification de deux logiques de formation présentes dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, conformément à la définition donnée par Bodin et Orange de la logique universitaire et de la logique scolastique (2013). Ces deux logiques de formation semblent s'opposer et se recomposer notamment en fonction de l'appartenance disciplinaire des enseignant·e·s-chercheur·se·s et de leurs niveaux d'enseignement.

L'analyse lexicométrique du corpus a permis d'identifier que « faire son cours » semble pour les enseignant·e·s-chercheur·se·s se structurer autour de trois éléments : la préparation du

cours, sa diffusion, et l'environnement institutionnel dans lequel il se déroule (chapitre 6). En fonction de leur expérience dans l'enseignement universitaire, de leur appartenance disciplinaire et de leur conception des finalités de l'enseignement, la présence de ces trois éléments varie dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, montrant que « faire son cours » ne recouvre pas les mêmes pratiques selon la position des agent·e·s dans l'espace universitaire. Ensuite, l'analyse par entretien a montré que les manières de « faire son cours » des enseignant·e·s-chercheur·se·s sont mises en tension d'une part par une manière d'être plus ou moins auteur·ice de son cours, et d'autre part par le type de méthodes pédagogiques utilisé par les enseignant·e·s-chercheur·se·s en séance. Ainsi nous avons pu identifier trois profils pédagogiques d'enseignant·e·s-chercheur·se·s donnant à vois trois manières de « faire son cours » : les auteur·ice·s solitaires, les auteur·ice·s technicien·ne·s et les pragmatiques.

L'analyse des 31 discours produits par des entretiens réalisés auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s aux positions variées dans l'espace universitaire a permis d'identifier et de décrire un ensemble d'éléments structurant les pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s à l'université. Ces résultats ont permis la construction d'un questionnaire à destination de l'ensemble de la population enseignant à l'université, visant à la fois à poursuivre l'ambition de la recherche de décrire et comprendre les pratiques des enseignant·e·s, tout en mettant à l'œuvre plusieurs résultats issus de l'analyse des entretiens.

## **Partie 3 Pratiques : les organisations pédagogiques au prisme des configurations professionnelles dans l'université française**

---

Cette troisième partie visera deux choses : 1. une mise à l'épreuve des résultats produits sur la base des trente-et-un entretiens réalisés (les lignes de forces et de démarcation dans la communauté des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de la façon dont elles et ils vivent et parlent leur pratiques peuvent-elles se retrouver sur une population plus importante que celle précédemment investiguée ?) ; 2. un élargissement du regard à un ensemble d'agent·e·s de l'enseignement universitaire non encore pris en compte dans l'étude, les contractuel·le·s et les vacataires. Outre le fait que cette catégorie entre pleinement dans la population des enseignant·e·s du supérieur à l'heure actuelle (24% en 2017 ; MESRI, 2019), on peut faire l'hypothèse que la comparaison des deux sous-ensembles (titulaires / non titulaires) permettra de mieux circonscrire, par effet de contraste, la spécificité de chacun des deux groupes.

Les chapitres qui suivent reposent ainsi sur les résultats de l'analyse des réponses produites à un questionnaire diffusé auprès de 658 enseignant·e·s, en France.

Dans le chapitre 7, nous reviendrons sur la structuration de l'échantillon étudié (en partie présenté dans la méthodologie générale du chapitre 3). Il s'agira de caractériser la variabilité des positions des agent·e·s enquêté·e·s, nécessaire à la mesure des effets de cette variabilité sur les vécus professionnels des enseignant·e·s. Les chapitre 8 et 9 entreront ensuite en écho avec les chapitre 4 et 5. Deux objectifs seront visés. Le premier (chapitre 8) sera de faire apparaître, sur la base d'un matériau épais, combien l'enseignement universitaire n'est pas une pratique homogène (si l'idée est fréquemment défendue dans les discours tenus sur les pratiques d'enseignement à l'université, elle n'est qu'assez rarement objectivée). Mais c'est l'ajustement entre les positions occupées par les agent·e·s et certains types de pratique qui sera surtout important. Elle montrera que les causes de la variabilité des pratiques ne relèvent pas de simples dimensions volitives chez les enseignant·e·s du supérieur (ils et elles ne voudraient pas faire autrement), mais qu'elle repose, surtout, sur des dimensions inextricablement épistémiques, pédagogiques voire politiques. Ces éléments permettront ainsi d'éclairer d'une nouvelle manière les positionnements des enseignant·e·s vis-à-vis des transformations du modèle universitaire des vingt dernières années (chapitre 9). L'enjeu de ce dernier volet sera, dans la perspective compréhensive pour laquelle nous avons opté au commencement de cette thèse, de se diriger vers une définition plus ouverte et circonstanciée, de ce que pourrait vouloir dire être un·e pédagogue à l'université.

## Chapitre 7 - Les enseignant·e·s universitaires : statuts, expériences et premiers résultats sur le rapport à la pratique

L'une des difficultés majeure rencontrée dans la construction du questionnaire diffusé après la réalisation et l'analyse des entretiens était de parvenir à correspondre à la plus grande diversité d'individus et de pratiques possibles dans la formulation de nos questions, le tout, qui plus est, en essayant d'anticiper et de minimiser les effets d'imposition révélés par les entretiens. La nature de certains commentaires reçus au moment de la passation<sup>54</sup>, autant que le nombre et la diversité des répondants (N=658), montrent que cet objectif semble avoir été atteint. L'enjeu était fort pour la thèse, puisque c'est cette variabilité des profils et positions des répondant·e·s qui permettra l'identification des variables ou agencements de variables capables d'organiser une description fine de ce que peut vouloir dire « faire son cours » à l'université.

Ce chapitre propose ici de revenir sur des éléments caractéristiques de la structuration de l'échantillon puis de décrire la variété des situations professionnelles rencontrées. La dernière partie permettra de montrer que ces inégalités statutaires et contractuelles recouvrent une diversité de vécus du métier d'enseignant·e.

### 7.1 Présentation de l'échantillon

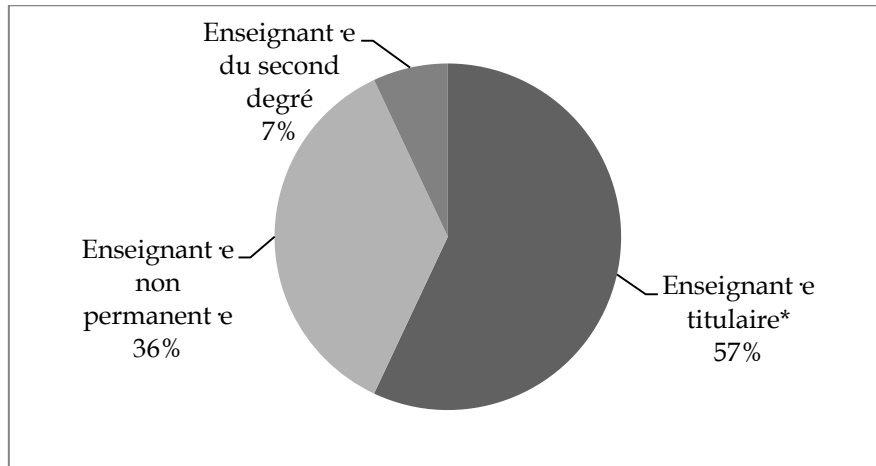
Au niveau national, on considère que la population enseignante de l'enseignement supérieur est répartie en trois catégories (MESRI, 2019, p. 304) : les enseignant·e·s-chercheur·se·s<sup>55</sup>, les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans l'enseignement supérieur et les enseignant·e·s non permanent·e·s. Ces différentes catégories représentaient en 2017 respectivement 61%, 14% et 24% du personnel enseignant dans l'enseignement supérieur (*loc.cit.*). La figure suivante présente la distribution de notre échantillon selon ces trois catégories.

---

<sup>54</sup> Une vingtaine d'enseignant·e·s (notamment des grandes disciplines LSHS et Sciences) ont pris le temps de nous écrire pour nous faire des retours, des précisions, et pour beaucoup d'entre elles et eux demander à avoir accès aux suites de la recherche.

<sup>55</sup> Au vu de l'utilisation commune de l'appellation « enseignant·e-chercheur·se » portant à confusion, cette catégorie de population sera aussi désignée sous l'appellation « enseignant·e titulaire », en référence à leur appartenance au corps de la fonction publique d'État.

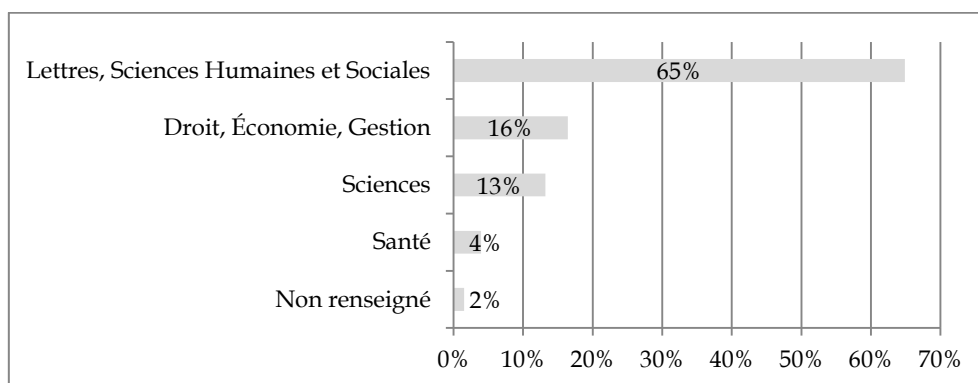
**Figure 18 : Distribution de l'échantillon selon les catégories de la population enseignante (N=658)**



Sans être complètement représentative de la population nationale des enseignant·e·s du supérieur, la distribution de l'échantillon est relativement bien équilibrée. Ce sont les enseignant·e·s-chercheur·se·s titulaires qui sont le plus représenté·e·s (57% dont 78% de maître·sse·s de conférences et 22% de professeur·e·s des universités). Les maître·sse·s de conférences sont les enseignant·e·s titulaires les plus représenté·e·s dans l'échantillon, ce qui correspond à peu près à leur représentation dans la population nationale (36% des enseignant·e·s-chercheur·se·s sont des professeur·e·s des universités à l'échelle nationale ; 64% sont des maître·sse·s de conférences).

La figure suivante présente la distribution de l'échantillon en fonction des grandes disciplines d'appartenance des répondant·e·s.

**Figure 19 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline d'appartenance des enseignant·e·s (N=658)**

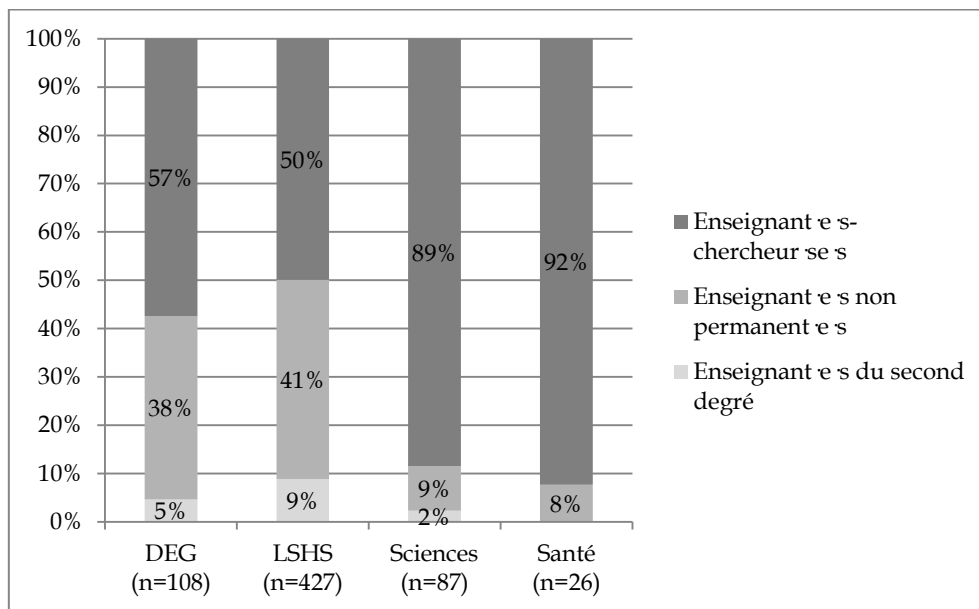


Si cette distribution montre que l'ensemble des grandes disciplines ont été touchées par le questionnaire, leur représentation dans l'échantillon est très inégale. Alors que les enseignant·e·s en Sciences forment le groupe disciplinaire le plus important dans la population au national (31% ; MESRI, 2019), ils et elles ne représentent que 13% de l'échantillon. Les

enseignant·e·s en Lettres, Sciences Humaines et Sociales forment le groupe disciplinaire le plus représenté dans l'échantillon (65%), alors qu'ils et elles ne représentent que 30% de la population nationale. On remarque aussi que les enseignant·e·s de la grande discipline Santé ont peu répondu au questionnaire. Le questionnaire semble ne pas avoir eu le même effet d'attraction en fonction des disciplines. La forte représentation de la grande discipline LSHS dans l'échantillon pourrait s'expliquer par le fait que ces enseignant·e·s ont *a priori* davantage l'habitude de ce genre d'enquête, contrairement à ceux et celles des grandes disciplines Sciences et Santé. L'analyse des entretiens avait d'ailleurs montré que certain·e·s enseignant·e·s des grandes disciplines Sciences et Santé questionnaient la pertinence scientifique de la thèse (*cf.* 4.3.1.2).

Le tableau suivant présente la distribution de l'échantillon en fonction de leur grande discipline et des catégories d'enseignant·e·s.

**Figure 20 : Distribution de l'échantillon selon les grandes disciplines et les catégories d'enseignant·e·s**



La distribution de la population selon les grandes disciplines et les catégories d'enseignant·e·s permet d'identifier que les catégories ne sont pas également représentées à l'intérieur des grandes disciplines. On observe que les répondant·e·s des grandes disciplines Sciences et Santé sont presque exclusivement des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Ce n'est pas surprenant puisqu'ils et elles représentent 72% des enseignant·e·s en Sciences dans la population nationale et 61% des enseignant·e·s en Santé (MESRI, 2019). Les distributions des catégories d'enseignant·e·s dans les grandes disciplines LSHS et DEG sont elles aussi plutôt représentatives des distributions dans la population nationale. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s représentent 53% de l'effectif enseignant en LSHS à l'échelle nationale, et 60% de l'effectif enseignant en DEG (*op. cit.*).

## 7.2 La population d'enseignant·e·s à l'université : variété de positions

L'appellation « enseignants-chercheurs permanents » a remplacé en 1984<sup>56</sup> les termes de « professeur » et « d'enseignants exerçant les fonctions de professeurs, maîtres de conférences et maîtres-assistants » utilisés jusqu'alors pour désigner la profession (Fave-Bonnet, 2002, p. 32). Cette appellation laisse entendre que les enseignant·e·s-chercheur·se·s se consacrent à deux missions : la recherche et l'enseignement. Cette double identité accolée aux enseignant·e·s universitaires peut évoquer le mythe de Janus, dieu romain à double visage, l'un tourné vers le passé, l'autre vers le futur. L'enseignant·e universitaire serait, au même titre que Janus, le médium permettant le passage du savoir de la recherche fondamentale au public étudiant, de la production du savoir scientifique à son enseignement aux étudiant·e·s. Dans les travaux de recherche portant sur les enseignant·e·s universitaires, il semble aussi commun de caractériser leurs missions doublement par la séparation entre ce qui serait de l'ordre du métier de chercheur·se d'une part, et du métier d'enseignant·e de l'autre. « D'un côté, il s'agit de produire le savoir, de l'autre de le diffuser » (Poteaux N. , 2013, p. 8).

Pourtant, « les universitaires décrivent une activité bien plus dense et variée que ce que laissent entrevoir les prescriptions officielles » (Millet, Oget, & Sonnta, 2015). Plusieurs auteur·ice·s font état d'un éclatement de l'identité professionnelle des enseignant·e·s universitaires menant à l'émergence de « recompositions identitaires » depuis une vingtaine d'années due à l'évolution du système universitaire (à titre d'exemple : Normand & Villani, 2019 ; Lameul, 2016 ; Millet, Oget, & Sonnta, 2015 ; Faure, Millet, & Soulié, 2005 ; Faure, Soulié, & Millet, 2008 ; Fave-Bonnet, 1998 et 2002). L'analyse du questionnaire a, en ce sens, mis en avant la difficulté de faire une enquête sur la population enseignante à l'université au vu de la multitude de situations professionnelles différentes qu'elle comporte. Nous revenons ici sur certains éléments caractéristiques de cette hétérogénéité.

### 7.2.1 *Inégalités de statut, inégalités de contrats*

La Loi LRU et l'autonomisation des universités du point de vue de leur gouvernance, ont augmenté la possibilité de multiplicité des formes de contrats d'enseignement à l'université (*cf.* article 9 de la loi permettant le recrutement d'agents contractuels à durée déterminée ou indéterminée). Aussi, derrière ces catégories, différentes réalités professionnelles coexistent.

#### 7.2.1.1 **Les enseignant·e·s titulaires**

La catégorie d'enseignant·e de l'enseignement supérieur la plus socialement valorisée au sein des universités, est celle des enseignant·e·s titulaires : les enseignant·e·s-chercheur·se·s. Ils et

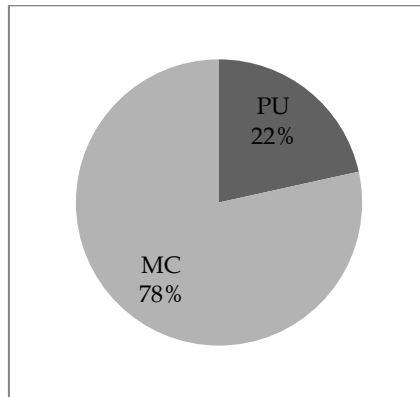
---

<sup>56</sup> Loi du 26 janvier 1984.



elles représentent 57% des répondant·e·s au questionnaire. La figure ci-dessous présente la distribution des répondant·e·s dans cette catégorie.

*Figure 21 : Distribution de l'échantillon : les enseignant·e·s-chercheur·se·s (n=376)*



Légende : MC : maître·sse de conférences ; PU : professeur·e·s des universités

Dans les textes officiels, seul·e·s les titulaires sont désigné·e·s sous l'appellation « enseignant·e·s-chercheur·se·s ». Leurs statuts sont définis par le décret du 6 juin 1984 qui détermine leurs missions professionnelles par l'exercice de l'enseignement et de la recherche à part égale dans leur service. La lecture détaillée de ce décret, mais aussi de l'article L123-3 du code de l'éducation<sup>57</sup> et de l'article L112-1 du code de la recherche<sup>58</sup>, permet de définir les missions professionnelles des enseignant·e·s titulaires en trois grandes catégories :

- L'enseignement :
  - Par la transmission des connaissances en formation initiale et continue, ainsi que la formation à la recherche et par la recherche (la durée annuelle de leur service d'enseignement doit être égale à 128H de cours ou 192H de TD ou TP) ;
  - La direction, le tutorat, l'orientation, la promotion sociale et l'insertion professionnelle des étudiant·e·s<sup>59</sup> ;
- La recherche :
  - Par la participation au développement et au progrès de la recherche fondamentale au sein d'une unité de recherche (dont les professeur·e·s des universités doivent en assumer la direction) ;
  - La valorisation des résultats, en s'appuyant sur l'innovation et le transfert de technologie, et en privilégiant et en organisant l'accès libre aux données scientifiques ;
  - Le développement d'une expertise appliquée à l'utilité publique ;

<sup>57</sup> Modifié par l'article 7 de la loi n°2013-660 du 22 juillet 2013.

<sup>58</sup> Modifié par les articles 12 et 14 de la loi n°2006-450 du 18 avril 2006.

<sup>59</sup> Parmi les missions de « direction », à titre illustratif : 43% des enseignant·e·s-chercheur·se·s de l'échantillon dirigent une ou plusieurs thèses au moment de la soumission du questionnaire (min=1 ; max=14 ; moy.= 2,28 ; écart-type à la moy.=0,16) et 4% d'entre elles et eux dirigent une ou plusieurs HDR au moment de la soumission du questionnaire (min=1 ; max=4 ; moy.= 1,31 ; écart-type à la moy.=0,20).

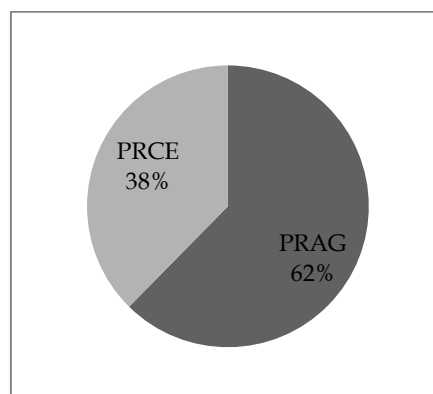
- L'administration :
  - Par la participation à la vie collective de l'établissement (gouvernance, conseil, promotion, gestion, jury d'examen et de concours, etc.) ;
  - L'organisation des services d'enseignement en lien avec les milieux professionnels ;
  - Le développement de liens avec les acteurs sociaux et économiques du secteur public et privé en recherche et en enseignement ;
  - Le renforcement de la coopération européenne et internationale en recherche et en enseignement.

On peut déjà constater que leurs missions dépassent la recherche ou l'enseignement.

#### 7.2.1.2 Les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur

Les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur représentent 7% de l'échantillon. Ils et elles sont des enseignant·e·s agrégé·e·s ou certifié·e·s du secondaire, ayant candidaté à un poste PRAG (professeur·e agrégé·e) ou PRCE (professeur·e certifié·e) dans un établissement universitaire. La figure ci-dessous présente la distribution de la population dans cette catégorie.

*Figure 22 : Distribution de l'échantillon : les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur (n=48)*



Légende : PRAG : professeur·e agrégé·e ; PRCE : professeur·e certifié·e

La particularité de leur service est l'importance du nombre d'heure à effectuer en enseignement, en comparaison à celui des enseignant·e·s titulaires et des enseignant·e·s non permanent·e·s. Les PRAG et PRCE doivent effectuer 384 heures de TD ou de TP, ou l'équivalent en cours (1h de cours = 1,5h TD), ou toute combinaison respectant ce quota horaire, par année universitaire. Cet important service d'enseignement peut s'expliquer par le fait que les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur ne sont pas censé·e·s accomplir de mission de recherche.

### 7.2.1.3 Les enseignant·e·s non permanent·e·s du supérieur

Les enseignant·e·s non permanent·e·s représentent 24% du personnel enseignant de l'enseignement supérieur à l'échelle nationale (MESRI, 2019, p. 304), et 36% de l'échantillon étudié. Dans les textes officiels, leur mission se cantonne à l'enseignement<sup>60</sup> et est régie par deux statuts distincts : les agent·e·s temporaires vacataires et les chargé·e·s d'enseignement vacataires. Sur le terrain, cette catégorie englobe bien d'autres formes de contrats. La proximité sémantique des différents types de contrats, ajoutée à la multiplicité des termes utilisés pour catégoriser ces mêmes catégories, renforce la complexité d'analyse des différents corps enseignants qu'englobe la catégorie « enseignant·e non permanent·e ». Dans l'échantillon étudié, l'analyse des termes utilisés par les enseignant·e·s pour catégoriser leur statut a permis d'établir six catégories :

- les chargé·e·s d'enseignement vacataires (39%) ;
- les agent·e·s temporaires vacataires (4%) ;
- les attaché·e·s temporaires d'enseignement et de recherche (35%) ;
- les doctorant·e·s contractuel·le·s (14%) ;
- les contractuel·le·s LRU<sup>61</sup> (3%) ;
- les professeur·e·s associé·e·s ou invité·e·s (3%).

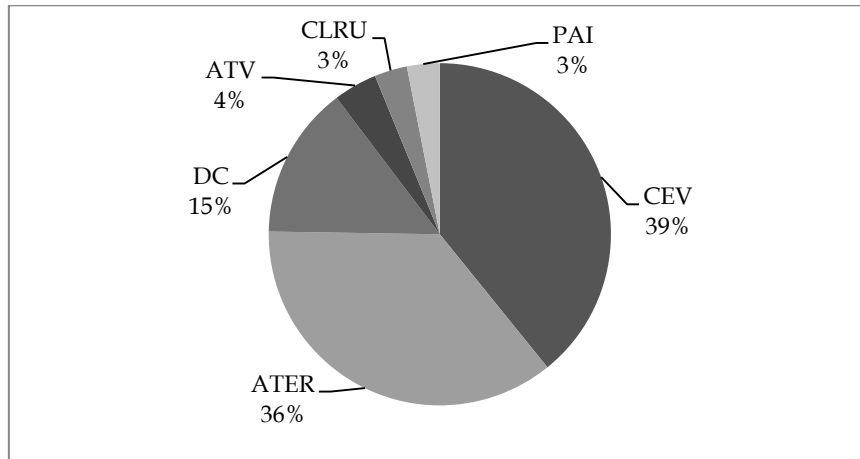
La figure ci-dessous présente la distribution de la population dans la catégorie « enseignant·e·s non permanent·e·s ».

---

<sup>60</sup> Leur mission comprend l'ensemble des activités que nécessite l'enseignement ainsi que le contrôle des connaissances et les examens liés (sans rémunération supplémentaire ou diminution des obligations de service).

<sup>61</sup> En référence à la loi n°1199 du 10 août 2007, loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) qui a institué ce type de contrat qui sera détaillé plus tard.

Figure 23 : Distribution de l'échantillon : les enseignant·e·s non permanent·e·s (n=234)



Légende : CEV : chargé·e·s d'enseignement vacataires ; ATV : agent·e·s temporaires vacataires ; ATER : attaché·e·s temporaires d'enseignement et de recherche ; DC : doctorant·e·s contractuel·le·s ; CLRU : contractuel·le·s LRU ; PAI : professeur·e·s associé·e·s ou invité·e·s

Les enseignant·e·s non permanent·e·s de l'échantillon sont donc surtout des chargé·e·s d'enseignement vacataires (38% de l'échantillon d'enseignant·e·s non permanent·e·s de la population étudiée), ou des attaché·e·s temporaires d'enseignement et de recherche (35%).

En termes d'obligations et de droits, ces contrats recouvrent des réalités professionnelles différentes. Les chargé·e·s d'enseignement vacataires peuvent, selon le décret n°87-889 du 29 octobre 1987 modifié par décret en juin 2008, effectuer un service d'enseignement ponctuel à l'université plafonné à 74H de cours, 96H TD ou 144H TP par année universitaire. Ce type de contrat est uniquement possible pour des personnes exerçant une activité professionnelle principale en dehors de leur charge d'enseignement<sup>62</sup>. Dans le questionnaire, différentes appellations ont été recensées : « vacataire », « chargé·e de cours », « chargé·e de TD ».

Les agent·e·s temporaires vacataires peuvent enseigner seulement en TD ou TP, dans un service plafonné respectivement à 96H et 144H. Pour être éligible à ce contrat il faut être doctorant·e agé·e de moins de 28 ans au 1<sup>er</sup> septembre de l'année universitaire du service d'enseignement, ou être retraité·e ou préretraité·e de moins de 65 ans.

Les attaché·e·s temporaires d'enseignement et de recherche (ATER) enseignent en cours, TD ou TP, pour un service plafonné à 128H de cours, 192H TD ou 288H TP. Pour être ATER il faut être en cours de doctorat ou s'engager à se présenter à un concours de recrutement de l'enseignement supérieur. Dans l'échantillon, plusieurs enseignant·e·s précisent être « demi-ATER » ou « ATER à 50% » ou « ATER à mi-temps » ou encore « ATER et vacataire », laissant apparaître la pluralité de formes de contrats coexistant à l'université.

<sup>62</sup> L'activité professionnelle principale peut être : 900h de travail salarié par an, ou la direction d'une entreprise ou l'occupation d'un poste de fonctionnaire à temps plein.

Les doctorant·e·s contractuel·le·s sont des étudiant·e·s de troisième cycle de l'enseignement supérieur effectuant leur recherche doctorale sous contrat financé (contrat doctoral). Ce statut leur permet d'effectuer des missions complémentaires à leur travail doctoral. Leur mission d'enseignement est plafonnée à une durée maximale équivalente à un tiers du service d'enseignement des enseignant·e·s-chercheur·se·s soit l'équivalent de 42H de cours ou 64H TD.

Depuis la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (loi LRU) du 10 août 2007, les universités ont la possibilité de recruter des agent·e·s contractuel·le·s pour une durée déterminée ou indéterminée pour effectuer soit des missions administratives et techniques, soit des missions de l'ordre de l'enseignement et/ou de la recherche. Cette modification du code de l'éducation apporté par la loi LRU a enclenché la création de nombreuses autres formes de contrats, sur des missions très différentes, définies par les établissements en fonction de leurs besoins.

Au-delà de ces définitions statutaires légales, de la quantité de service à effectuer, l'association nationale des candidats aux métiers de la science politique (ANCMSP) estime qu'en 2017, toutes disciplines confondues, 13% des enseignant·e·s vacataires ont effectué non pas 96H TD, mais une moyenne de 143H TD par an (A.N.C.M.S.P., 2019). Dans leur étude basée sur des rapports du MESRI<sup>63</sup>, les auteur·ice·s estiment que l'utilisation abusive de contrats précaires (postes essentiellement occupés par les enseignant·e·s non permanent·e·s dont les types de contrats ont été présentés ci-avant) serait la première cause de la diminution continue et grandissante du nombre de postes de titulaires à l'université. La somme des heures effectuées par les vacataires et les contractuel·le·s LRU représenterait l'équivalent de 15250 postes d'enseignant·e·s-chercheur·se·s manquants (*loc. cit.*).

### 7.2.2 Synthèse des modalités statutaires de l'enseignement à l'université

Le tableau suivant présente une synthèse des différents contrats existant actuellement pour enseigner à l'université, dont l'essentiel a été présenté précédemment.

---

<sup>63</sup> Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation.

**Tableau 14 : Les principaux contrats pour enseigner à l'université, synthèse des éléments législatifs**

Catégorie	Statut	Condition d'accès au poste	Mission	Durée annuelle de référence du service d'enseignement
<b>Enseignant·e - chercheur·se</b> <sup>64</sup>	<i>Professeur·e des universités</i> <i>Maître·sse de conférences</i>	Concours de recrutement	Enseignement et recherche	128 h de cours ou 192 h TD ou TP
<b>Enseignant·e du second degré</b> <sup>65</sup>	<i>Professeur·e agrégé·e</i> <i>Professeur·e certifié·e</i>	Concours de recrutement	Enseignement	384h de TD, TP ou cours (1h de cours = 1,5h TD)
<b>Enseignant·e non permanent·e</b> <sup>66</sup>	<i>Agent·e temporaire vacataire</i>	Être étudiant·e en troisième cycle à l'université âgé·e de moins de 28 ans au 1 <sup>er</sup> septembre de l'année universitaire, ou être retraité·e ou préretraité·e de moins de 65 ans	Enseignement	Durée maximale de 96H TD ou 144H TP
	<i>Chargé·e d'enseignement vacataire</i>	Avoir une activité professionnelle principale en dehors de la charge d'enseignement (salié·e au moins 900h/an, ou fonctionnaire à temps plein, ou travailleur·se indépendant·e, profession libérale, chef·fe d'entreprise)	Enseignement	Durée maximale 74H de cours ou 96H TD ou 144H TP
	<i>Contractuel·le LRU</i>	Modalités de recrutement propres aux comités de sélection de l'université	Fonctions techniques, administratives, d'enseignement et/ou de recherche	CDD ou CDI, modalités de service propres à l'université
	<i>Doctorant·e contractuel·le</i>	Être doctorant·e sous contrat doctoral	Possibilités d'activités complémentaires au doctorat : enseignement, diffusion et valorisation de l'information scientifique et expertise dans les milieux professionnels	Durée maximale de 42H de cours ou 64H TD
	<i>Attaché·e temporaire d'enseignement et de recherche</i>	Être en cours de doctorat ou s'engager à se présenter à un concours de recrutement de l'enseignement supérieur	Enseignement	128H de cours ou 192H TD ou 288H TP
<i>Enseignant·e associé·e ou invité·e</i>	Avoir une expérience ou une activité professionnelle directement en rapport avec la spécialité enseignée	Enseignement	128 H de cours ou 192 H TD ou TP (pour les invité·e s entre 1 mois et 1 an maximum)	

L'ensemble de ces éléments descriptifs montre qu'étudier les enseignant·e·s universitaires en tant que population homogène conduirait à passer outre un nombre

<sup>64</sup> Décret n°84-431 du 6 juin 1984

<sup>65</sup> Décret n°93-461 du 25 mars 1993

<sup>66</sup> Décret n°87-889 du 29 octobre 1987 modifié par décret en juin 2008, article 19 de la Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 modifiant l'article L. 954-3 du code de l'éducation, Décret n° 2016-1173 du 29 août 2016, Décret n°88-654 du 7 mai 1988, Décret n°85-733 du 17 juillet 1985. Non présenté dans le tableau mais faisant partie des enseignant·e·s non permanent·e·s des universités : les maître·sse·s et lecteur·rice·s de langues (décret n°87-754) et les contractuel·le·s sur emplois du 2nd degré (décret n°92-131).

considérable de situations différentes et différenciatrices. La population enseignante universitaire est morcelée en un grand nombre d'identités professionnelles distinguées par des statuts, des temps de présence dans les établissements, une diversité de missions allouées, les publics enseignés, etc. L'identité théorique de l'enseignant·e-chercheur·se, comme figure unique de l'enseignement à l'université, est ainsi clairement obsolète.

### 7.2.3 Pluralité d'identités professionnelles : création d'une variable d'analyse commune

Au vu de la variété des conditions professionnelles d'exercice de l'enseignement à l'université, étudier la population enseignant·e uniquement par rapport aux statuts qui la désignent ne nous a pas paru pertinent. D'une part, les différents contrats semblent recouvrir des réalités assez distinctes. Il faudrait donc probablement faire une étude spécifique pour chacun d'entre eux pour être réellement précis·e. D'autre part, si nous avons pris en considération le contrat spécifique de chaque enquêté·e cela aurait créé une trop forte hétérogénéité dans la population rendant impossible l'identification d'axes communs structurant les pratiques des enseignant·e·s.

Par exemple, l'analyse de l'échantillon montre que les statuts peuvent donner des indications sur l'ancienneté des enseignant·e·s ( $\chi^2 = 412,07$  ; ddl = 6 ; p. = 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des variables « statut » (STAT) et « ancienneté » (ANC). L'ancienneté des enseignant·e·s a été déterminée selon la date de leur premier poste à l'université (tout type de contrat compris).

**Tableau 15 : Statut et ancienneté dans l'enseignement à l'université : contributions au  $\chi^2$  par case**

	ANC 1	ANC 2	ANC 3
<b>STAT 1</b>	(-) ***	(-) **	(+) ***
<b>STAT 2</b>	(-) ***	(+) ***	(+) NS
<b>STAT 3</b>	(+) ***	(-) ***	(-) ***
<b>STAT 4</b>	(-) NS	(+) NS	(-) NS

Légende : STAT 1 : professeur·e des universités ; STAT 2 : maître·sse de conférences ; STAT 3 : enseignant·e non permanent·e·s ; STAT 4 : enseignant·e du second degré affecté·e dans le second degré ; ANC 1 : début de carrière (expérience dans l'enseignement inférieure à 8,5 ans) ; ANC 2 : milieu de carrière (expérience dans l'enseignement entre 8,5 et 19,5 ans) ; ANC 3 : fin de carrière (expérience dans l'enseignement supérieur à 19,5 ans) ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les professeur·e·s des universités sont les enseignant·e·s en fin de carrière, les maître·sse·s de conférences sont plutôt en milieu de carrière et les enseignant·e·s non permanent·e·s sont plutôt en début de carrière.

Cependant, bien que l'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case donne à voir une graduation croissante de l'ancienneté en enseignement en fonction du statut, l'analyse en tris

croisés de l'échantillon sur ces mêmes variables permet de saisir que ce phénomène n'est pas automatique.

*Tableau 16 : Statut et ancienneté dans l'enseignement à l'université : tris croisés*

Statut	Ancienneté dans l'enseignement à l'université			Total
	Début de carrière	Milieu de carrière	Fin de carrière	
Professeur·e des universités		20	61	<b>81</b>
Maître·sse de conférences	50	174	71	<b>295</b>
Enseignant·e non permanent·e	197	35	2	<b>234</b>
Enseignant·e du second degré	18	22	8	<b>48</b>
<b>Total</b>	<b>265</b>	<b>251</b>	<b>142</b>	<b>658</b>

L'analyse de la distribution de l'échantillon selon l'ancienneté des répondant·e·s et leur statut montre que l'on peut être enseignant·e·s non permanent·e·s et avoir de nombreuses années d'expérience en enseignement à l'université, tout comme l'on peut être maître·sse de conférences en fin de carrière, sans accéder au statut de professeur·e des universités.

Au même titre, bien que dans les textes législatifs, seul·e·s les enseignant·e·s-chercheur·se·s sont censé·e·s avoir une mission de recherche dans leur activité professionnelle, 33% des enseignant·e·s non permanent·e·s de la population étudiée, et autant des enseignant·e·s du second degré, sont qualifié·e·s dans au moins une discipline du CNU<sup>67</sup> comme le montre le tableau ci-dessous.

*Tableau 17 : Statut et qualification dans une ou plusieurs sections CNU : tris croisés*

Statut	Qualification(s) CNU		Total
	Oui	Non	
Professeur·e des universités	80	1	81
Maître·sse de conférences	294	1	295
Enseignant·e non permanent·e	78	156	234
Enseignant·e du second degré	16	32	48
<b>Total</b>	<b>468</b>	<b>190</b>	<b>658</b>

Si les critères d'attribution de la qualification sont propres à chaque discipline<sup>68</sup>, la qualification atteste pour tou·te·s d'une activité de recherche et d'une forme d'expertise dans la discipline visée. Aussi, si les contrats compris dans les catégories «enseignant·e non permanent·e·s» et «enseignant·e du second degré affecté·e·s dans le supérieur» ne concernent *a*

<sup>67</sup> L'obtention d'une qualification dans au moins une section du CNU est nécessaire pour être éligible à un poste d'enseignant·e-chercheur·se (PU ou MC), la qualification est attribuée sur dossier, sur des critères de production scientifique.

<sup>68</sup> Outre les critères d'inscription définis par l'article 23 du décret du 6 juin 1987.

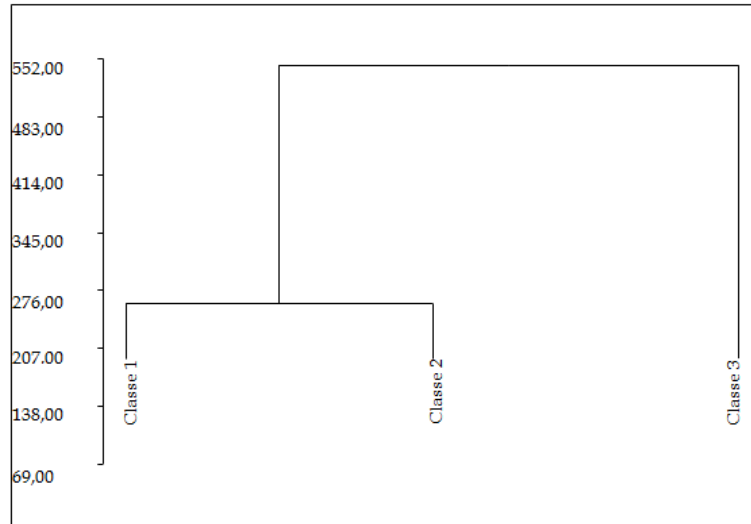


*priori* pas des missions de recherche, on ne peut *a priori* pas considérer que leur activité se résume uniquement à l'enseignement.

Pour l'ensemble de ces raisons, nous avons choisi de créer une variable permettant de considérer d'autres éléments que le statut. Nous avons donc construit une variable qualifiant l'expérience universitaire des enseignant·e·s (EXP).

La variable a été construite par CAH à partir des variables « statut universitaire » (STAT), « ancienneté dans l'enseignement universitaire » (ANC) et « âge » (AGE). La variable STAT a été construite à partir des déclarations des enquêté·e·s (question à choix unique) ; la variable ANC a été construite par codage en classes optimales des déclarations des enquêté·e·s à la question « *Année de votre premier poste d'enseignement à l'université* » transformée en années d'expérience ; la variable AGE a été construite par codage en classes optimales de l'âge des enquêté·e·s avec une modification des bornes en fonction de l'âge moyen de recrutement des maître·sse·s de conférences (33 ans et 10 mois en 2014 (Collet-Sassere, Bigaut, Paquis, & Verhaeghe, 2015, p. 29)) et des professeur·e·s des universités (44 ans et 8 mois en 2014 (*loc. cit.*)).

La CAH effectuée sur ces trois variables (STAT, ANC, AGE) modélise trois classes, donnant les trois modalités de la variable expérience universitaire : importante ; modérée ; récente.

**Figure 24 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable EXP****Tableau 18 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable EXP**

Classe	STAT	ANC	AGE
Classe1 (n=132)	2,00	3,00	3,00
Classe2 (n=343)	2,00	2,00	2,00
Classe3 (n=183)	3,00	1,00	1,00

Légende : STAT : statut déclaré ; STAT 2 : maître·sse de conférences ; STAT 3 : enseignant·e non permanent·e ; ANC : ancienneté dans l'enseignement universitaire ; ANC 1 : début de carrière ; ANC 2 : milieu de carrière ; ANC 3 : fin de carrière ; AGE : âge de l'enquêté·e ; AGE 1 : début de carrière ; AGE 2 : milieu de carrière ; AGE 3 : fin de carrière

Suite à la création de cette variable, 52% de l'échantillon a une expérience universitaire modérée (correspondant aux enseignant·es en milieu de carrière professionnelle ayant une ancienneté dans l'enseignement supérieure à 8,5 ans) ; et 28% de l'échantillon a une expérience à l'université récente (correspondant aux enseignant·es en début de carrière, ayant une pratique de l'enseignement à l'université inférieure à 8,5 ans). Cette variable sera utilisée dans la suite de l'analyse pour caractériser le positionnement des enquêté·e·s dans l'espace universitaire.

### 7.3 Répartition du temps de travail : importance de l'équilibre entre la recherche et l'enseignement

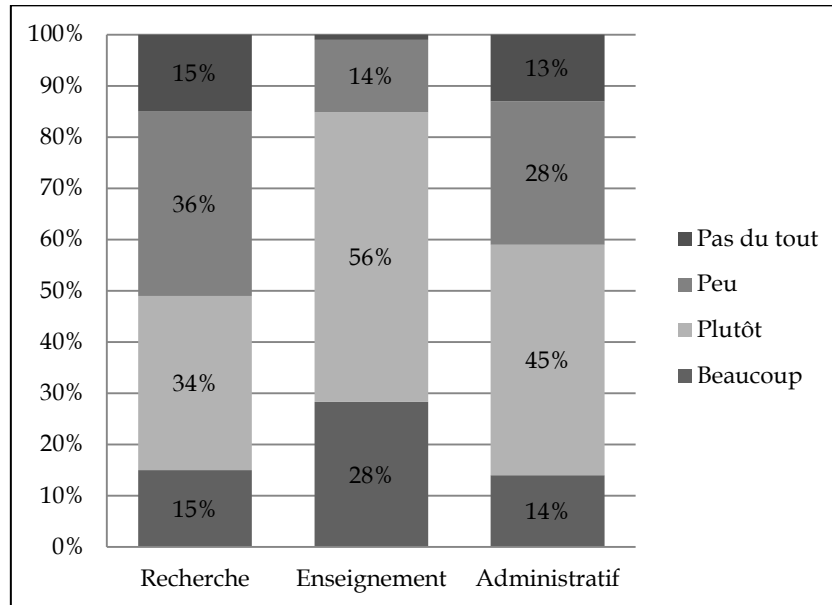
Après avoir vu la diversité de la population enseignante en termes de statut, et des missions qui leur sont attribuées dans les textes législatifs, il s'agit ici d'examiner leurs différents vécus plus en détails et au-delà des définitions statutaires.

#### 7.3.1 La répartition du temps de travail des enseignant·e·s varie en fonction de leur position dans l'espace universitaire

Comme vu précédemment, les missions de recherche, d'enseignement et d'administration sont théoriquement réparties différemment en fonction des contrats et statuts

des enseignant·e·s universitaires. La figure suivante présente la distribution de la population en fonction de la quantité de temps de travail que les enseignant·e·s estiment consacrer à ces trois missions.

**Figure 25 : Déclarations de l'échantillon à propos de la quantité de temps de travail consacré aux missions de recherche, d'enseignement et d'administration (N=658)**



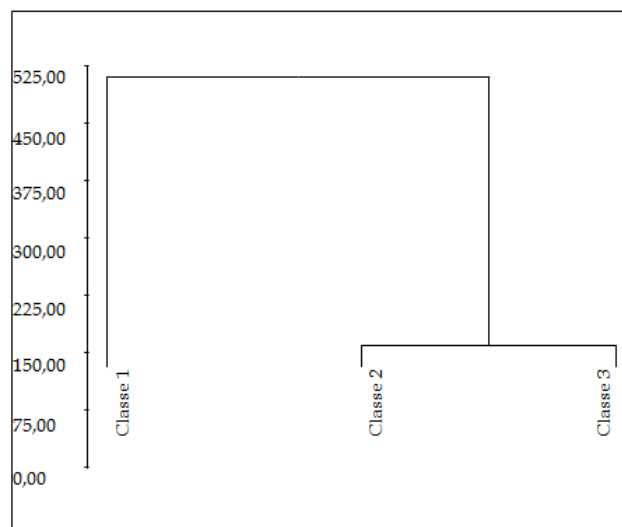
L'enseignement est donc la mission à laquelle les enseignant·e·s consacrent le plus de temps de travail (84% de la population estime y consacrer beaucoup et plutôt du temps), suivie par les missions administratives (59%) et par la recherche (49%). Cette distribution montre d'une part que le temps consacré à ces trois missions n'est pas équilibré ; et d'autre part que les enseignant·e·s estiment consacrer davantage de temps aux missions administratives qu'à la recherche.

L'augmentation des tâches administratives dans l'ensemble des institutions est une des caractéristiques de ce que Béatrice Hibou nomme « la bureaucratisation néolibérale » (2013). Pour l'autrice, elle correspondrait à un fonctionnement gestionnaire, fondé sur des indicateurs, en accord avec la logique économique actuelle. L'université et le travail de ses agent·e·s n'échappent évidemment pas à ce modèle. Romuald Normand et Marialuisa Villani (2019) ont identifié comment « les nouvelles conventions de travail liées à l'émergence d'un esprit entrepreneurial et aux développements de la nouvelle gestion publique dans les universités européennes » (*op. cit.*, p. 147) ont remis en cause la profession universitaire, menant à l'émergence d'un « professionnalisme de l'organisation » (*op. cit.*, p. 142). Pour les auteur·ice·s, le travail des universitaires doit désormais répondre à un ensemble de normes associées à différents outils : « budgets analytiques et tableaux de bord sur un plan comptable, batterie d'indicateurs mesurant

les coûts et la performance, contrats définissant des objectifs de performance ou d'impact, partenariats public-privé, primes et bonifications » (*loc. cit.*).

Si l'on analyse plus finement la quantité de temps de travail que les enseignant·e·s estiment consacrer respectivement à la recherche, l'enseignement et l'administratif, la population se divise en trois profils. Cette analyse a permis la construction de la variable « répartition du temps de travail » (RTT). Elle a été effectuée par CAH à partir des variables « temps de travail consacré à la recherche » (TTR), « temps de travail consacré à l'enseignement » (TTE) et « temps de travail consacré à l'administratif » (TTA) qui ont chacune pour modalités « Beaucoup », « Plutôt », « Plutôt pas », « Pas du tout ».

**Figure 26 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable RTT**



**Tableau 19 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable RTT**

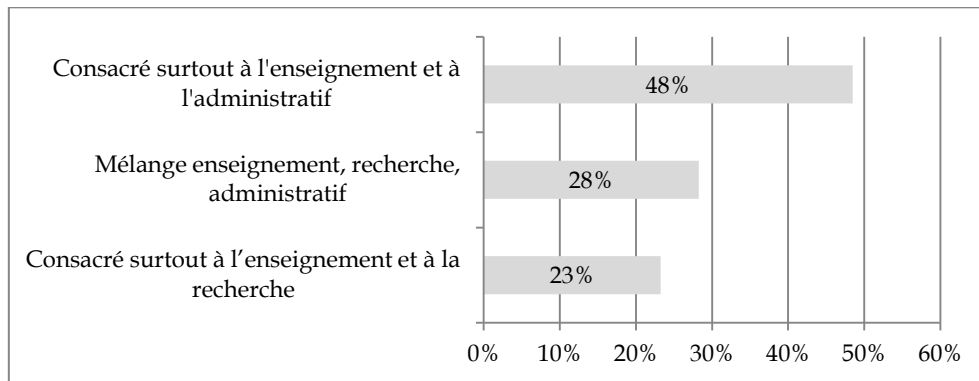
Classe	TTR	TTE	TTA
Classe1 (n=319)	3,000	2,000	2,000
Classe2 (n=153)	2,000	2,000	4,000
Classe3 (n=186)	2,000	2,000	2,000

Légende : TTR : temps de travail consacré à la recherche (TTR 1 : beaucoup ; TTR 2 : plutôt ; TTR 3 : plutôt pas ; TTR 4 : pas du tout) ; TTE : temps de travail consacré à l'enseignement (TTE 1 : beaucoup ; TTE 2 : plutôt ; TTE 3 : plutôt pas ; TTE 4 : pas du tout) ; TTA : temps de travail consacré à l'administratif (TTA 1 : beaucoup ; TTA 2 : plutôt ; TTA 3 : plutôt pas ; TTA 4 : pas du tout)

Le premier profil (classe 1) correspond aux enseignant·e·s qui estiment consacrer leur temps de travail de manière équivalente entre l'enseignement et l'administratif, et plutôt ne pas consacrer de temps à la recherche. Le deuxième profil (classe 2) rassemble les enseignant·e·s consacrant leur temps de travail équitablement entre l'enseignement et la recherche, et pas du tout à l'administratif. Le troisième profil (classe 3) représente les individus consacrant leur temps de travail équitablement entre l'enseignement, la recherche et l'administratif. La figure ci-dessous

présente la distribution de la population selon la répartition du temps de travail des enseignant·e·s.

**Figure 27 : Distribution de la population selon la répartition de leur temps de travail (N=658)**



L'analyse par CAH montre que la différenciation des enseignant·e·s ne s'effectue pas sur le temps de travail consacré à l'enseignement, les trois classes y consacrant un temps équivalent, mais sur la quantité de temps consacrée à l'administratif et à la recherche. Il est bien entendu que « consacrer du temps à » peut relever à la fois de l'envie de l'enseignant·e, mais aussi, et surtout, des possibilités et obligations qui structurent son temps de travail entre ces trois missions. **On peut donc considérer que, au-delà de leur mission d'enseignement commune, 48% des enseignant·e·s déclarent consacrer leur temps surtout à l'administratif ; 28% à la fois à l'administratif et à la recherche et 23% surtout à la recherche.**

La répartition du temps de travail est liée à l'expérience universitaire des enseignant·e·s ( $\chi^2=9,67$  ; ddl = 4 ; p.=0,05). Le tableau ci-dessous présente les contributions des modalités des variables « répartition du temps de travail » (RTT) et « expérience universitaire » (EXP) au  $\chi^2$  par case.

**Tableau 20 : Répartition du temps de travail et expérience universitaire : contributions au  $\chi^2$  par case**

	RTT 1	RTT 2	RTT 3
EXP 1	(+) NS	(-) NS	(+) NS
EXP 2	(+) *	(-) NS	(-) NS
EXP 3	(-) ***	(+) **	(+) NS

Légende : RTT 1 : temps de travail consacré surtout à l'enseignement et à l'administratif ; RTT 2 : consacré surtout à l'enseignement et à la recherche ; RTT 3 : consacré autant à la recherche, l'enseignement et l'administratif ; EXP 1 : expérience universitaire importante ; EXP 2 : modérée ; EXP 3 : récente ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que **les enseignant·e·s ayant une expérience universitaire récente consacrent surtout leur temps de travail à l'enseignement**

**et la recherche alors que les enseignant·e·s ayant une expérience universitaire modérée consacrent surtout leur temps à l'enseignement et à l'administratif.** Les autres modalités ne sont pas significatives mais donnent à voir des tendances. **Les enseignant·e·s ayant une expérience universitaire importante consacraient plutôt leur temps à l'enseignement et l'administratif, ou à un équilibre entre enseignement, recherche et administratif.**

Ce résultat montre que plus l'expérience universitaire des enseignant·e·s augmente, moins ils et elles consacrent de temps à la recherche et plus ils et elles en consacrent à l'administratif. Plus encore, il semble que l'enseignement et l'administratif nécessitent davantage de temps aux enseignant·e·s, au détriment de la recherche. Ce qui peut en partie sûrement s'expliquer par la bureaucratisation du métier universitaire décrite précédemment.

Aussi, le fait que les enseignant·e·s s'ayant une expérience universitaire récente n'aient pas ou peu de temps de travail consacré à l'administratif peut s'expliquer par le fait que majoritairement ils et elles correspondent à la catégorie « enseignant·e·s non permanent·e·s ». Les modalités de leurs contrats ne leur permettent donc pas de s'impliquer dans le fonctionnement administratif des établissements universitaires.

D'ailleurs, dans l'échantillon, les enseignant·e·s qui déclarent effectuer autant de recherche que d'enseignement dans la répartition de leur temps de travail représentent 28% de l'échantillon étudié. Et ce sont plutôt des enseignant·e·s ayant une expérience universitaire récente. Ceci peut probablement s'expliquer par le fait que les jeunes enseignant·e·s sont pour beaucoup encore en doctorat ou post-doctorat. D'autre part, on peut imaginer que le fait qu'ils et elles n'aient pas ou très peu d'administratif à effectuer leur laisse davantage de temps pour la recherche.

### *7.3.2 Effets de la répartition du temps de travail des enseignant·e·s sur leur satisfaction professionnelle*

La répartition du temps de travail des enseignant·e·s est liée à la satisfaction qu'ils et elles éprouvent vis-à-vis de leurs missions professionnelles ( $\chi^2 = 28,35$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « répartition du temps de travail » (RTT) et « satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles » (SATISG).

**Tableau 21 : Répartition du temps de travail et satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs missions professionnelles : contributions au  $\chi^2$  par case**

	SATISG 1	SATISG 2	SATISG 3
<b>RTT 1</b>	(-) ***	(+) ***	(+) ***
<b>RTT 2</b>	(+) NS	(+) NS	(-) NS
<b>RTT 3</b>	(+) ***	(-) ***	(-) *

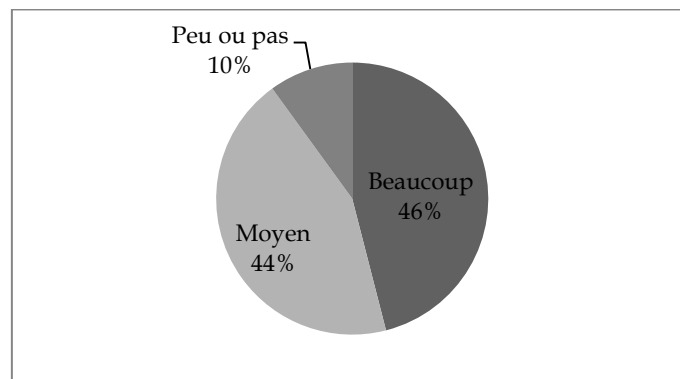
Légende : RTT 1 : temps de travail consacré surtout à l'enseignement et à l'administratif ; RTT 2 : consacré surtout à l'enseignement et à la recherche ; RTT 3 : consacré autant à la recherche, l'enseignement et l'administratif ; SATISG : satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles ; SATISG 1 : beaucoup ; SATISG 2 : moyen ; SATISG 3 : peu ou pas ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que **les enseignant·e·s qui consacrent surtout leur temps de travail à l'enseignement et l'administratif éprouvent peu ou pas de satisfaction vis-à-vis de leurs missions professionnelles ; alors que les enseignant·e·s qui partagent leur temps de travail entre l'enseignement, la recherche et l'administratif éprouvent beaucoup de satisfaction vis-à-vis de leurs missions professionnelles**. Il apparaît donc que plus les enseignant·e·s ont une quantité importante de temps de travail consacré à la recherche, plus leur satisfaction vis-à-vis de leurs missions professionnelles est élevée. Afin d'approfondir ce résultat, nous proposons d'explorer les conditions qui rendent possible la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s.

### 7.3.3 La pratique de la recherche : déterminante pour la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s

La figure ci-dessous présente la distribution de la population à la question « *Éprouvez-vous actuellement de la satisfaction dans vos missions professionnelles à l'université ?* ».

**Figure 28 : Distribution de la population selon la satisfaction éprouvée vis-à-vis des missions professionnelles (N=658)**



Les enseignant·e·s répondant au questionnaire éprouvent donc plutôt de la satisfaction vis-à-vis de leurs missions professionnelles.

On l'a vu précédemment, la satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs missions professionnelles est liée à la quantité de temps de travail qu'ils et elles consacrent à la recherche.

Il apparaît que la congruence entre l'enseignement et la recherche est liée à la satisfaction des enseignant·e·s ( $\chi^2= 48,58$  ; ddl = 4 ; p. = 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles » (SATISG) et « lien entre l'enseignement et la recherche » (LER).

**Tableau 22 : Satisfaction vis-à-vis des missions professionnelles et lien entre l'enseignement et la recherche : contributions au  $\chi^2$  par case**

	LER 1	LER 2	LER 3
<b>SATISG 1</b>	(+) ***	(-) **	(-) ***
<b>SATISG 2</b>	(-) ***	(+) **	(+) ***
<b>SATISG 3</b>	(-) ***	(+) NS	(+) ***

Légende : LER 1 : lien entre l'enseignement et la recherche fort ; LER 2 : plutôt oui ; LER 3 : peu ou pas ; SATISG 1 : beaucoup ; SATISG 2 : moyen ; SATISG 3 : peu ou pas ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que plus le lien entre les enseignements et la recherche est élevé, plus les enseignant·e·s éprouvent de satisfaction professionnelle. **Les enseignant·e·s qui estiment que leurs enseignements sont fortement en lien avec leur recherche éprouvent beaucoup de satisfaction vis-à-vis de leur mission professionnelle, alors que les enseignant·e·s qui estiment que leurs enseignements sont peu ou pas en lien avec leur recherche éprouvent peu ou pas de satisfaction professionnelle.**

De même, moins les enseignant·e·s éprouvent de plaisir à enseigner, moins ils éprouvent de satisfaction vis-à-vis de leurs missions professionnelles ( $\chi^2=251,37$  ; ddl=4 ; p. > 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « plaisir éprouvé à enseigner » (PLAISE) et « satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles » (SATISG).

**Tableau 23 : Satisfaction vis-à-vis des missions professionnelles et plaisir éprouvé à enseigner : contributions au  $\chi^2$  par case**

	PLAISE 1	PLAISE 2	PLAISE 3
<b>SATISG 1</b>	(+) ***	(-) ***	(-) ***
<b>SATISG 2</b>	(-) ***	(+) ***	(-) NS
<b>SATISG 3</b>	(-) ***	(-) NS	(+) ***

Légende : PLAISE 1 : beaucoup de plaisir à enseigner ; PLAISE 2 : moyen ; PLAISE 3 : peu ou pas ; SATISG 2 : moyen ; SATISG 3 : peu ou pas ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que **les enseignant·e·s qui éprouvent beaucoup de plaisir à enseigner éprouvent beaucoup de satisfaction**



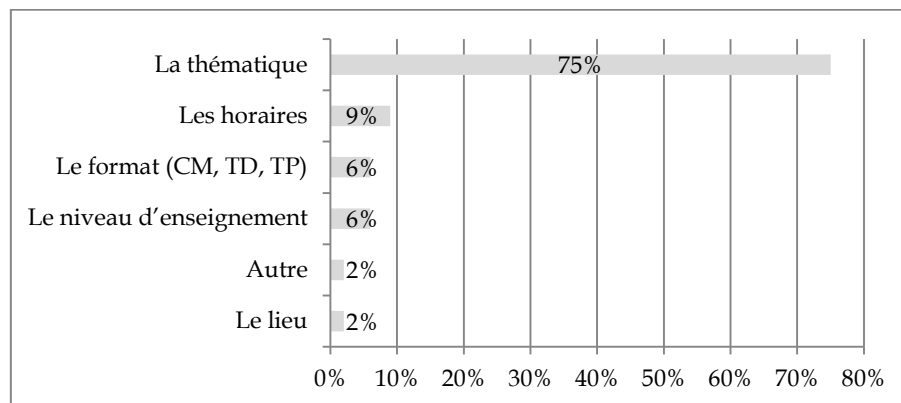
professionnelle ; les enseignant·e·s qui éprouvent moyennement de plaisir à enseigner éprouvent moyennement de satisfaction dans leurs missions professionnelles et les enseignant·e·s qui éprouvent peu ou pas de plaisir à enseigner éprouvent peu ou pas de satisfaction dans leurs missions professionnelles.

Il semblerait donc que la satisfaction des enseignant·e·s soient liée à un équilibre entre l'enseignement et la recherche dans la répartition de leur temps de travail. Cet équilibre est pourtant semble-t-il largement menacé notamment par l'augmentation des tâches administratives.

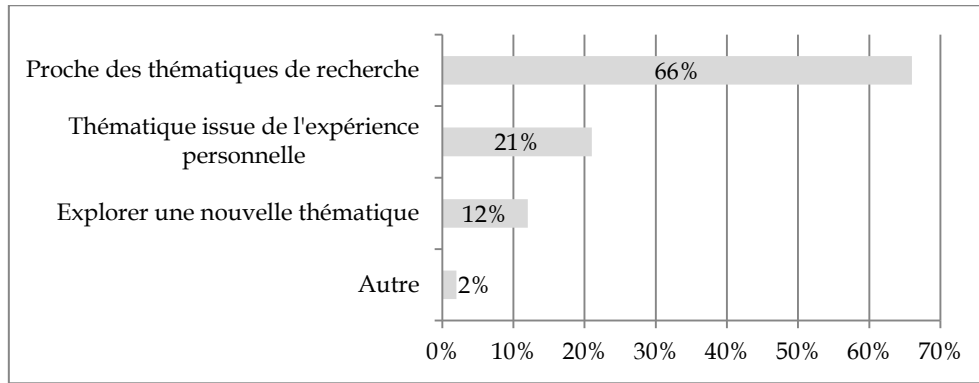
#### 7.3.4 Si les enseignant·e·s avaient le choix

Le questionnaire présentait une question sollicitant l'imaginaire des enquêté·e·s à propos du type d'enseignements qu'ils et elles choisiraient si on leur en donnait la possibilité : « imaginez que vous avez la possibilité de choisir l'intégralité de vos enseignements, votre priorité est de pouvoir choisir ». Les modalités de réponse proposées étaient : les horaires, le lieu, le format, le niveau d'enseignement, la thématique, et autre. La figure suivante présente la distribution de la population en fonction des réponses des enseignant·e·s.

**Figure 29 : Distribution de la population selon modalités d'enseignement que les enseignant·e·s aimeraient pouvoir choisir en priorité (N=658)**



L'analyse des réponses montre que **si les enseignant·e·s avaient la possibilité de choisir l'intégralité des modalités de leurs enseignements, 75% des enseignant·e·s de la population étudiée souhaiteraient pouvoir choisir en priorité les thématiques de leurs enseignements.** L'analyse du questionnaire avait montré que 40% des enseignant·e·s estimaient avoir peu ou pas du tout la possibilité de choisir leurs thématiques d'enseignement. Aussi il n'est pas surprenant que ce soit la modalité de l'enseignement que la grande majorité des enseignant·e·s souhaiteraient pouvoir choisir. Parmi ces enseignant·e·s, 66% ont indiqué vouloir choisir une thématique d'enseignement proche de leur thématique de recherche. Le tableau suivant présente la distribution de la population selon le type de thématique que les enseignant·e·s aimeraient choisir pour leurs enseignements.

**Figure 30 : Distribution de l'échantillon selon les choix de thématique d'enseignement (n=494)**

Ce résultat fait écho à celui présenté précédemment montrant que la congruence entre l'enseignement et la recherche augmenterait la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s. Il apparaît à nouveau que les enseignant·e·s aimeraient avoir un lien fort entre leurs thématiques d'enseignement et leur recherche.

On observe que le type de thématique que les enseignant·e·s ont indiqué vouloir choisir est lié à la répartition de leur temps de travail ( $\chi^2 = 21,20$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « répartition du temps de travail » (RTT) et « choix de thématique » (CHXT).

**Tableau 24 : Répartition du temps de travail et choix de thématique désirée : contributions au  $\chi^2$  par case**

	TH 1	TH 2	TH 3
<b>RTT 1</b>	(+) NS	(-) ***	(+) ***
<b>RTT 2</b>	(+) NS	(+) NS	(-) NS
<b>RTT 3</b>	(-) *	(+) ***	(-) ***

Légende : RTT 1 : temps de travail consacré surtout à l'enseignement et à l'administratif ; RTT 2 : consacré surtout à l'enseignement et à la recherche ; RTT 3 : consacré autant à la recherche, l'enseignement et l'administratif ; TH1 : aimerait enseigner sur une nouvelle thématique ; TH2 : aimerait enseigner sur une thématique proche de sa recherche ; TH 3 : aimerait enseigner sur une thématique nourrie de son expérience personnelle ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

Sans surprise, l'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les enseignant·e·s qui consacrent surtout leur temps de travail à l'enseignement et l'administratif souhaiteraient enseigner sur des thématiques nourries de leur expérience personnelle, alors que les enseignant·e·s qui partagent leur temps entre l'enseignement, la recherche et l'administratif souhaiteraient enseigner sur des thématiques plus en lien avec leur recherche. Ce résultat est intéressant. Il montre en effet que la personnalisation des enseignements ne se présente pas simplement comme une conséquence du fait de produire des savoirs originaux (faire de la recherche). Tout se passe comme si, lorsque cette pratique de recherche n'existe pas, la

singularisation des contenus d'enseignement continuait d'être un objectif recherché, la vie quotidienne se présentant comme un vivier possible pour cela.

Parmi la minorité d'enseignant·e·s dont le choix ne porterait pas sur la « thématique » si l'occasion leur était donnée, 9% ont choisi les horaires ; 6% ont choisi le niveau d'enseignement, autant le format d'enseignement, et 2% ont choisi le lieu d'enseignement.

Les enseignant·e·s qui ont choisi les horaires (n=59) expriment une volonté d'avoir des horaires de cours condensés (avec essentiellement des propositions d'horaires matinaux) pour à la fois libérer du temps de travail à consacrer à leur recherche, mais aussi pour être en meilleure adéquation avec leur vie personnelle (que ce soit pour les personnes qui résident loin de leur établissement d'exercice, ou pour celles ayant des charges familiales prenantes).

65% des enseignant·e·s qui souhaiteraient pouvoir choisir leurs niveaux d'enseignement préféreraient enseigner en master (n=38, pour 26% en licence). Le format d'enseignement le plus plébiscité par les enseignant·e·s souhaitant pouvoir choisir le format de leurs enseignements (n=37) est le format travaux dirigés (41%). Plus globalement, ce sont les formats d'enseignement à petit effectif qui ont été sélectionnés en majorité (71% ont sélectionné TD, TP et séminaire) en opposition au cours magistral (19%).

Enfin, les propositions d'aménagements du lieu d'enseignement (n=15) concernent essentiellement un rapprochement entre le lieu de résidence et le lieu de l'établissement universitaire.

Ce chapitre a permis de montrer que la population enseignante à l'université est constituée d'une pluralité de statuts et de contrats qui recouvrent des identités professionnelles variées. Il semble donc nécessaire, pour étudier les enseignant·e·s universitaires, de penser des indicateurs permettant de traduire ces diversités de statuts et de vécus. Les enseignant·e·s se différencient notamment en termes de structuration de leur temps de travail. Presque la majorité d'entre elles et eux déclarent consacrer leur temps de travail surtout aux tâches administratives, alors que c'est l'équilibre de temps de travail entre l'enseignement et la recherche qui est à l'origine d'une plus grande satisfaction professionnelle des enseignant·e·s.

## Chapitre 8 - Étude des ajustements entre pratiques pédagogiques des enseignant·e·s à l'université et positions professionnelles

Si les modalités concrètes de l'expérience de l'enseignement à l'université (caractérisables à travers l'organisation du temps de travail, l'équilibre entre recherche, enseignement et tâches administratives, etc.) conditionnent la satisfaction au travail (chapitre 7), quels sont les déterminants qui structurent les façons plus précises de « faire cours » à l'université ? C'est à cette question que sera dédié ce chapitre. Trois moments de la « vie » d'un cours seront examinés : l'amont du cours (sa préparation), le déroulé du cours (son exécution) et l'aval du cours (la suite du cours). Remobilisant plusieurs résultats issus de l'analyse des entretiens (partie 2), il s'agira plus directement à ce stade de l'enquête d'examiner les formes d'ajustements entre les façons de faire cours à l'université et les positions que les agent·e·s, acteur·rices de ces cours, occupent dans l'espace universitaire.

### 8.1 Préparer son cours

La préparation d'un cours correspond à la durée s'écoulant entre l'attribution d'un enseignement à un·e enseignant·e et sa diffusion au public étudiant. Les analyses des entretiens et des résultats au questionnaire permettent de définir cinq items structurant la préparation d'un cours :

- l'organisation de la répartition des enseignements par l'UF ;
- la possibilité donnée à l'enseignant·e de choisir le contenu de son enseignement ;
- les conceptions de l'enseignant·e quant aux finalités de son enseignement et du public étudiant ;
- la mobilisation de ressources pour construire le cours ;
- la rédaction du cours.

#### 8.1.1 *L'organisation de la répartition des enseignements : hiérarchique, autogérée ou par cooptation*

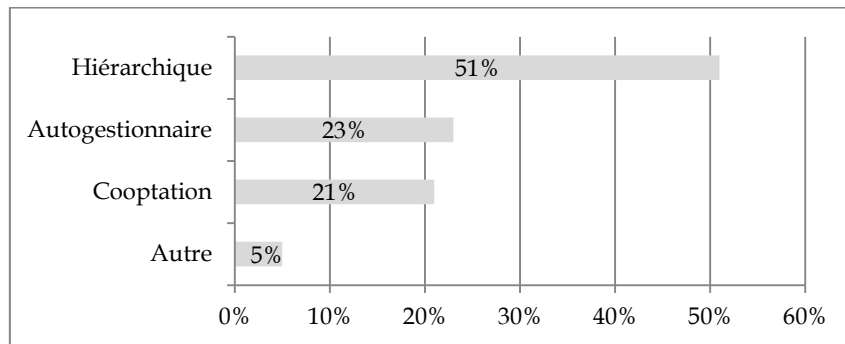
Toute formation universitaire se caractérise par une offre de formation (ODF) qu'elle présente à l'évaluation du Haut Conseil d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (HCERES) tous les cinq ans. Ces ODF doivent répondre à un ensemble de critères, rassemblés dans des référentiels que le HCERES produit à chaque « vague » d'évaluation pour chaque catégorie de formation. D'autres cadrages, définissant les priorités des établissements (universités dont relève l'unité de formation), sont également diffusés. Les unités de formation (UF) définissent ainsi leur ODF en fonction des objectifs de formation qu'elles souhaitent

atteindre, certes, mais dans un cadre fortement prédéfini, et dépendant par ailleurs de l'attribution de moyens (financiers, humains, ...), définis par l'établissement. Dans les cadrages les plus récents, l'offre de formation doit être organisée « en semestres, en blocs de connaissances et de compétences et en unités d'enseignement » (HCERES, 2020). La répartition des enseignements définis par l'offre de formation est propre à chaque UF comme l'indique l'article L952-4 du Code de l'éducation :

« La répartition des fonctions d'enseignement et des activités de recherche au sein d'un même établissement fait l'objet d'une révision périodique. Les enseignants-chercheurs, les enseignants et les chercheurs ont compétence exclusive pour effectuer cette répartition. ».

L'analyse des entretiens a permis d'identifier que cette « division du travail d'enseignement » (David, 2019, p. 206) s'opère, au sein des UF, selon trois méthodes, dont la figure suivante présente la distribution parmi les répondant·e·s au questionnaire.

**Figure 31 : Organisation de la répartition des enseignements dans l'UF (N=658)**



La première méthode de répartition des enseignements utilisée dans les UF est une méthode basée sur des critères d'ancienneté, que l'on peut qualifier de **hiérarchique**. Elle concerne 51% des répondant·e·s au questionnaire (n=336). Dans ces UF, les enseignant·e·s les plus ancien·ne·s ont le privilège du choix des enseignements, et les dernier·e·s arrivé·e·s « assurent les cours restants » (pour reprendre la formulation de la modalité de réponse proposée dans le questionnaire). Cette méthode de répartition est la plus utilisée dans la population étudiée. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s en entretien parlaient de répartition des cours selon l'ordre du « cocotier » (e. 5, professeur des universités en économie, 64 ans, l. 43 ; e. 7, maîtresse de conférences en économie, 54 ans, l. 193) ou « l'ordre du tableau » (e. 4, professeur des universités en droit, 35 ans, l. 293 ; e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l. 209). Cette méthode « reflète la hiérarchie symbolique de l'université » (David, 2019, p. 205) en donnant le privilège du choix aux enseignant·e·s « les plus anciens et les plus gradés [...] tandis que les derniers servis sont les personnels précaires (attachés temporaires d'enseignement et de

recherche ou ATER, doctorants contractuels et, en dernier, vacataires) » (*loc. cit.*). Une maîtresse de conférences en droit rencontrée en entretien explique ce fonctionnement :

« [...] chaque année on se réunit au mois de mai, les profs par ordre du tableau donc par ordre d'ancienneté et aussi leur classe : première, deuxième classe etc. Donc plus vous êtes gradé et ancien, plus vous commencez à choisir. C'est le dernier jeune maître de conf<sup>e</sup> arrivé, qui arrive en dernier, donc il a pas mal de TD. Et donc il y a un ordre du tableau, en fonction de l'ancienneté etc., et plus vous êtes ancien et gradé plus vous avez la liberté du choix. Donc ça se fait dans cet ordre-là. L'ordre du tableau. Qui n'est finalement pas si mal par rapport à quelqu'un qui attribuerait les cours comme ça, mais qui parfois peut aussi manquer de cohérence. » (e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l. 204-210).

Dans les UF appliquant cette méthode de répartition des enseignements, un·e enseignant·e nouvellement recruté·e (sur des critères de recherche) a paradoxalement peu de chance d'enseigner sur des thématiques proches de ses envies et intérêts : « les spécialités de recherche ou le degré de connaissance que les enseignants ont de tel objet ne président pas à la répartition des enseignements » (*op. cit.*, p. 206).

La deuxième méthode de répartition des enseignements utilisée dans les UF est une méthode qualifiée d'*autogérée*. Elle concerne 23% des répondant·e·s. Dans ces UF, la répartition des enseignements est réalisée dans une logique de mutualisation à la fois des ressources disponibles (c'est-à-dire des « compétences » de l'équipe enseignante) et des envies personnelles des enseignant·e·s pour répondre à l'offre de formation. La répartition des enseignements est renégociée dans une temporalité variable, pour certaines UF elle s'effectue tous les ans, pour d'autres tous les cinq ans lors des rapports d'évaluation, avec la présence de l'ensemble des enseignant·e·s.

La troisième méthode de répartition des enseignements dans les UF identifiée dans les entretiens et testée dans le questionnaire s'effectue par *cooptation*. Cette méthode est identifiée par 21% des répondant·e·s du questionnaire. Dans ces UF, la répartition des enseignements se fait « plutôt dans le couloir que dans les réunions » (e. 17, professeur des universités en sciences de la Terre, 50 ans, l. 288) en fonction des relations interpersonnelles entre les responsables de formation et les enseignant·e·s, ou entre les enseignant·e·s de l'équipe qui s'échangent des cours entre elles et eux. Une maîtresse de conférences en sociologie rencontré en entretien partage des anecdotes relatives à ce fonctionnement :

« [...] ça dépend des collègues, il y en a qui sont stratégiques et qui disent au responsable du diplôme « si tu as un cours qui s'ouvre pense à moi tout de suite », et puis il y en a qui se réveillent trop tard et du coup tant pis pour eux. *Et vous, vous n'avez jamais eu de mal à avoir des cours qui vous plaisent ?* Non parce que je suis assez stratégique. Je m'informe sur la vie de la fac, et donc je sais quand les gens vont partir à la retraite, je sais quel est le service qu'ils ont. Et donc s'il y a un créneau qui m'intéresse à un endroit, je sais que je peux proposer des trucs, en tout cas j'ai fait comme ça jusqu'à présent et mon service me convient tout à fait, je n'ai pas envie d'en changer. Mais voilà je savais que telle personne partait à la retraite il y a quatre ans, il avait un créneau qui m'intéressait pour un cours magistral de vingt-quatre heures, je suis allé voir ma responsable de diplôme de l'époque, six mois avant le départ à la retraite de l'autre » (e. 11, maître de conférences en sociologie, 36 ans, l. 265-276).

Ce fonctionnement est assez proche du fonctionnement hiérarchique dans le sens où, dans un fonctionnement de type filiation, les enseignant·e·s les plus ancien·ne·s dans l'UF ont logiquement davantage de relations qu'un·e enseignant·e nouvellement arrivé·e, ceci reproduisant une forme de hiérarchie dans les équipes. La différence étant que dans un fonctionnement hiérarchique, les modalités de répartition des enseignements sont assumées et connues par tou·te·s alors que dans un fonctionnement par filiation, les modalités de répartition des enseignements sont assez floues pour les enseignant·e·s. Plusieurs enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s en entretiens décrivent un fonctionnement de répartition des enseignements par cooptation, alors qu'officiellement la répartition doit s'effectuer sur un fonctionnement plus collectif et cadré par les attendus de l'offre de formation.

Aussi, en fonction des UF, la répartition des enseignements s'effectue à des échelles différentes. Elle peut être effectuée au niveau le plus macro de l'offre de formation, comprenant l'ensemble des années de la formation ; d'autres UF effectuent une répartition des enseignements pour chaque grade de l'offre de formation (licence ou master par exemple) ; d'autres fonctionnent par unité d'enseignement, notamment les UF à effectif étudiant très important ; d'autres encore fonctionnent par spécialité disciplinaire. En tous cas, la plupart des répartitions d'enseignement sont effectuée·e·s entre enseignant·e·s-chercheur·se·s, sans les enseignant·e·s non permanent·e·s donc.

Le questionnaire permettait aux enseignant·e·s de proposer une autre méthode de répartition des enseignements. Seul·e·s 5% (n=31) des répondant·e·s ont choisi la réponse « autre », confirmant l'existence de trois méthodes majoritairement utilisées au sein des UF pour la répartition des enseignements. Parmi ces réponses « autre », 58% (n=18) des personnes ne connaissent pas le fonctionnement de la répartition des enseignements pour des raisons de statuts *a priori* : « Je ne sais pas comment les enseignements sont répartis, je n'ai pas accès aux délibérations. » (seq. 234, MC, femme, GD 2, 51 ans) ; « Je n'ai pas assez d'ancienneté dans le

poste pour savoir » (seq. 735, MC, non binaire, GD 2, 37 ans), laissant penser que ces individus font partie d'UF ayant un fonctionnement hiérarchique ou par filiation.

Dans les entretiens, l'organisation de la répartition des enseignements au sein des UF était liée à la grande discipline des enseignant·e·s-chercheur·se·s ( $\chi^2=24,05$  ; ddl = 6 ; p. > 0,00). L'organisation de type hiérarchique était liée à la grande discipline Droit, Économie, Gestion ; celle de type cooptation était liée à la grande discipline Sciences et celle de type mutualisation à la grande discipline Santé. À plus grande échelle, les résultats du questionnaire, ne permettent pas de confirmer ce lien ( $\chi^2= 6,20$  ; ddl=6 ; p.=0,40). Toutefois, on peut noter que les enquêté·e·s des grandes disciplines Droit, économie, gestion et Santé déclarent plutôt une organisation de la répartition des enseignements de type hiérarchique au sein de leurs UF ; les enquêté·e·s de la grande discipline LSHS déclarent plutôt une organisation de type autogérée et celles et ceux de la grande discipline Sciences une organisation de type cooptation. On retrouve donc la même tendance que celle observée dans l'analyse des entretiens, à l'exception de la grande discipline Santé qui à plus grande échelle s'avère être davantage proche d'un fonctionnement de type hiérarchique (sur les données du questionnaire) plutôt que mutualisation (sur les entretiens).

### 8.1.2 Choisir ou non le contenu de son cours

Au-delà de la méthode de répartition des enseignements dans son UF, les enseignant·e·s ont des degrés de liberté variables concernant la création du *contenu* de leurs enseignements. Par exemple dans des UF à effectif important, il est courant que les promotions soient divisées en plusieurs groupes-cohortes ; les enseignant·e·s doivent alors s'assurer de transmettre le même contenu que leurs collègues, puisque les étudiant·e·s seront évaluées sur les mêmes examens. La potentialité de création individuelle du contenu de l'enseignement par l'enseignant·e est alors réduite, voire absente :

« C'est le responsable d'UE qui prépare les TD et qui fait le fascicule de TD. Alors si c'est des gros effectifs ils sont plusieurs profs d'amphi et du coup ils font leurs fascicules de TD et nous on reçoit le fascicule avec la correction. Donc c'est très passif. Sur les premières années ça peut être ça. Ça change si on est responsable d'UE, parce que du coup le responsable d'UE non seulement monte le cours, mais aussi construit des TD. » (e. 19, maîtresse de conférences en chimie, 46 ans, l. 299-303).

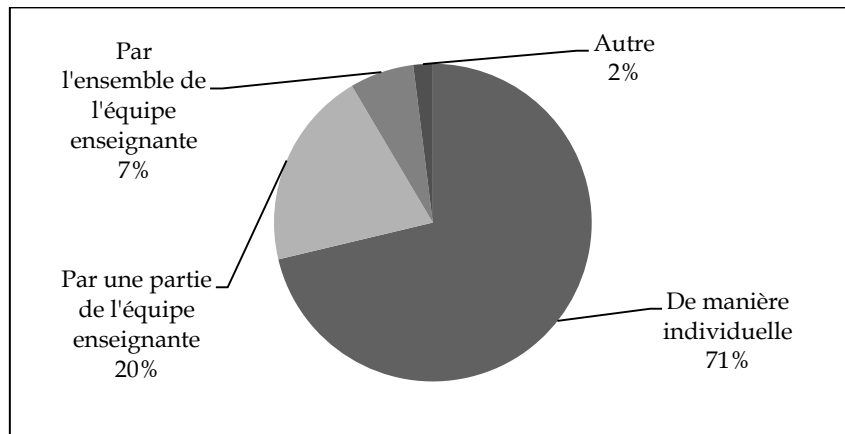
L'analyse du questionnaire montre que les enseignant·e·s estiment avoir davantage de choix sur le *contenu* de leurs enseignements que sur les *thématiques*. 21% des répondant·e·s estiment avoir tout à fait le choix de leurs *thématiques* d'enseignement alors que 41% estiment la même chose quant au choix du *contenu*. Sans surprise, il apparaît que les enseignant·e·s qui estiment disposer d'une plus grande liberté pour choisir leurs thématiques d'enseignement sont celles et ceux qui estiment pouvoir le plus choisir leurs contenus d'enseignement ( $\chi^2=159,19$  ;



ddl=4 ;  $p. > 0,00$ ). Inversement, plus le choix des thématiques d'enseignement est contraint, moins l'enseignant·e pourrait choisir le contenu à enseigner.

Les répondant·e·s ont en outre majoritairement indiqués être autonomes sur la création du contenu de leurs enseignements au sein de leur UF. La figure ci-dessous présente la distribution des enquêté·e·s selon la question « *Dans votre unité de formation de rattachement (faculté, département, etc.), comment le contenu des cours est-il créé ?* ».

**Figure 32 : Modalités de création des contenus de cours dans l'UF : distribution de l'échantillon (N=658)**



Les résultats ne montrent pas de lien significatif entre les modalités de création des contenus de cours dans l'UF et les appartenances disciplinaires ( $\chi^2 = 10,42$  ; ddl. = 9 ;  $p. = 0,32$ ). Il semble donc que ces modalités soient en partie dépendantes des unités de formation. De plus, les modalités de création des contenus de cours au sein des UF ne sont pas liées à leurs fonctionnements quant à la répartition des enseignements ( $\chi^2 = 16,20$  ; ddl. = 9 ;  $p. = 0,06$ ). C'est-à-dire que la méthode de répartition des enseignements utilisée par l'UF n'aurait pas de conséquence sur l'autonomie des enseignant·e·s quant à la création de leur contenu d'enseignements.

### 8.1.3 Enseigner à l'université : pour quoi et pour qui ?

Une fois la répartition des enseignements effectuée, l'enseignant·e entre dans la création de son enseignement. La création de l'enseignement est guidée à la fois par l'ensemble des conceptions des enseignant·e·s, ici notamment à propos des finalités qu'ils allouent à leur enseignement, et l'image qu'ils ou elles ont du public étudiant.

#### 8.1.3.1 La finalité du cours détermine le contenu du cours

L'analyse des entretiens à propos des conceptions des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des finalités de l'enseignement avait permis l'identification de deux logiques de formation : une logique de formation de type scolastique, renvoyant aux enseignant·e·s-chercheur·se·s qui

centrent plutôt leurs enseignements sur la préparation des étudiant·e·s à leur insertion professionnelle par la mise en applicabilité des savoirs ; et une logique de formation de type universitaire, renvoyant aux enseignant·e·s-chercheur·se·s qui centrent leurs enseignements plutôt sur la formation à l'esprit critique (cf. 5.6). Pour approfondir ce résultat, nous avons choisi lors de la construction du questionnaire de proposer aux enquêté·e·s de se positionner vis-à-vis de trois affirmations, correspondant à trois finalités distinctes. Une finalité de type *savoir*, une finalité pour la *connaissance* et une finalité pour la *compétence*<sup>69</sup>.

La distinction faites entre ces trois finalités, est que le *savoir* est une théorisation en un objet fini, circonscrit et cumulable ; alors que la *connaissance* s'apparente davantage à une culture, un savoir « fait corps », produit pas l'interaction entre le sujet et son milieu, qui permet de prendre une décision, de choisir une action, etc. (Brousseau, 1998) ; et que la *compétence* est une manière de faire, une technique, chevillée à une situation particulière. Les résultats du questionnaire confirment la pertinence de distinction de ces trois finalités puisque seul·e·s 3% (n=13) des répondant·e·s ont choisi une autre formulation que celles proposées, dont huit refusaient simplement l'exclusivité de la réponse. La question posée dans le questionnaire était « *Lorsque vous préparez un cours, l'important pour vous est :* ». Les trois modalités de réponse étaient :

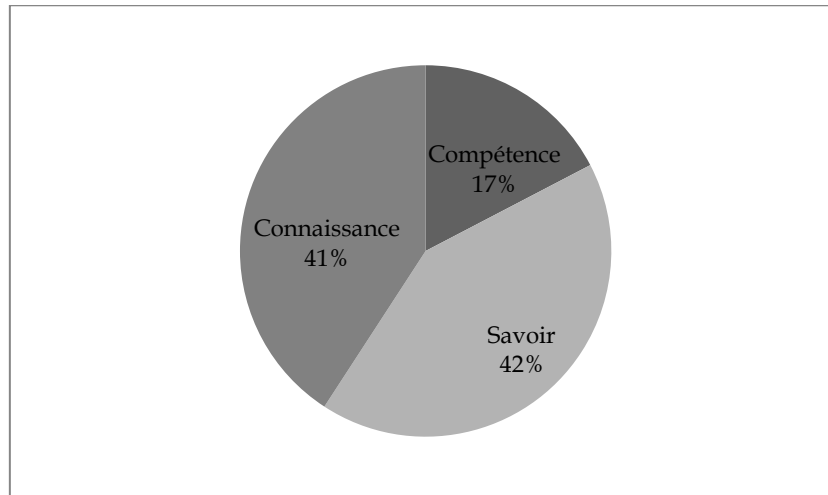
- « *Que les étudiant·e·s puissent avoir accès aux éléments incontournables correspondants à la thématique du cours* » : associée à une conception des finalités de l'enseignement de type savoir ;
- « *Que les étudiant·e·s soient initié·e·s à une ou plusieurs façons de traiter les questions abordées par la thématique du cours* » : associée à une conception des finalités de l'enseignement de type connaissance ;
- « *Que les étudiant·e·s soient préparé·e·s à leur vie professionnelle future sur les aspects traités par le cours* » : associée à une conception des finalités de l'enseignement de type compétence.

La figure suivante présente la distribution de la population selon les conceptions que les enseignant·e·s ont des finalités de leurs enseignements.

---

<sup>69</sup> L'idée était de sortir de la catégorisation binaire identifiée dans les entretiens (scolastique / universitaire). La finalité de type compétence correspond à la logique de formation de type scolastique, et les finalités de type savoir et connaissance correspondent plutôt à une logique de formation de type universitaire.

Figure 33 : Distribution de la population selon la conception des finalités de l'enseignement (n=641<sup>70</sup>)



Bien que le paradigme actuel de l'université pousse à une professionnalisation accrue des formations universitaires (cf. 1.2.2), seul·e·s 17% des individus s'inscrivent (au moment du recueil des données) dans une conception des finalités de l'enseignement de type compétence (n=109). Les enseignant·e·s estiment presque à part égale que leurs enseignements ont pour finalité la connaissance et le savoir.

*A priori*, les conceptions des finalités de l'enseignement n'ont pas de lien avec l'expérience universitaire des enseignant·e·s, leur appartenance disciplinaire ou encore la répartition de leur temps de travail. Il apparaît cependant qu'elles sont liées au type de contenu qu'ils et elles transmettent dans leurs enseignements ( $\chi^2 = 68,21$  ; ddl = 4 ; p. = 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au chi<sup>2</sup> par case des modalités des variables « conception des finalités de l'enseignement » (FCOURS) et « contenu de cours » (CCOURS).

<sup>70</sup> Sur les dix-sept personnes qui ont choisi la réponse « autre », huit refusent l'exclusivité de réponse, et neuf ont formulé une réponse proposant une finalité pour l'étudiant·e que nous pouvons qualifier de finalité pour l'apprentissage : « Susciter intérêt et curiosité des étudiant·e·s puis plaisir d'apprendre » (seq. 247, MC, femme, GD 1, 54 ans), « qu'ils ou elles trouvent le cours intéressant et stimulant » (seq. 746, MC, femme, GD 2, 34 ans).

**Tableau 25 : Conception des finalités de l'enseignement et contenu de cours : contributions au  $\chi^2$  par case**

	CCOURS 1	CCOURS 2	CCOURS 3
FCOURS 1	(+) ***	(-) ***	(-) NS
FCOURS 2	(-) ***	(+) ***	(-) ***
FCOURS 3	(-) **	(-) **	(+) ***

Légende : FCOURS 1 : conception des finalités de l'enseignement de type savoir ; FCOURS 2 : compétence ; FCOURS 3 : connaissance ; CCOURS 1 : contenu de cours de type savoir ; CCOURS 2 : compétence ; CCOURS 3 : connaissance ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,05$  ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,01$

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que le type de contenu de cours est associé au même type de conception des finalités de l'enseignement. **Les enseignant·e·s qui transmettent plutôt des contenus de type savoir** (c'est-à-dire des théories, des concepts, des auteur·ice·s) **considèrent que leurs enseignements ont pour finalité de donner accès aux éléments incontournables de la thématique d'un cours ; les enseignant·e·s qui enseignent plutôt des contenus de type compétence** (c'est-à-dire des cas pratiques, des exercices, des mises en situation) **considèrent que leurs enseignement ont pour finalité de préparer les étudiant·e·s à leur vie professionnelle future ; et les enseignant·e·s qui transmettent plutôt des contenus de type connaissance** (c'est-à-dire des manières de construire des points de vue à partir d'apports théoriques) **considèrent que leurs enseignements permettent d'initier les étudiant·e·s à l'esprit critique**. La population enseignante ne s'accorde donc pas sur les mêmes conceptions des finalités de leurs enseignements, et cela n'est pas sans lien avec les contenus qu'ils et elles enseignent en cours. Nous verrons par la suite que ces distinctions ont des effets sur leurs pratiques de cours.

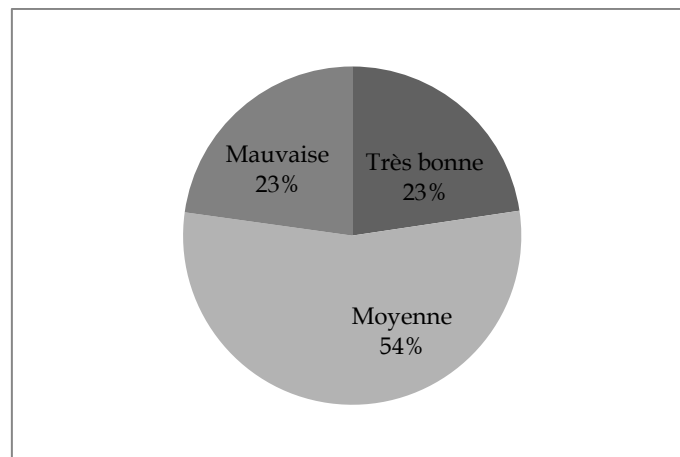
Les variables « conception des finalités de l'enseignement (FCOURS) et « contenu de cours » (CCOURS) seront par la suite mobilisées à plusieurs reprises. Leurs modalités étant identiques, il est important de souligner ici la différence entre ces deux variables. La variable « conception des finalités de l'enseignement (FCOURS), dont la construction a été présentée précédemment, catégorise ce que les enseignant·e·s *pensent* que leurs enseignements permettent. La variable FCOURS catégorise donc plutôt une pensée, un idéal, une projection, concernant les finalités de l'enseignement pour l'enseignant·e. Alors que la variable « contenu de cours » (CCOURS) catégorise les *contenus* enseignés, le type d'éléments que les enseignant·e·s présentent

dans leurs enseignements au moment de la soumission du questionnaire<sup>71</sup>. Si nous venons de montrer que ces deux variables sont liées, c'est-à-dire que la conception de la finalité d'un enseignement détermine le type de contenu enseigné, nous avons fait le choix de ne pas les fusionner en une seule variable car elles recouvrent bien des éléments distincts.

### 8.1.3.2 Variabilité de perception du public étudiant : l'influence de l'avancée dans la carrière et des visées de la formation

Suite au résultat de l'analyse thématique des entretiens qui avait montré que les enseignant·e·s-chercheur·se·s portaient massivement (un peu plus de la moitié des interviewé·e·s) un regard parfois sévère sur le public étudiant (*cf.* 5.2), nous avons souhaité approfondir ce résultat. En ce sens, le questionnaire permettait aux enseignant·e·s de se positionner vis-à-vis des reproches les plus fréquemment faits aux étudiant·e·s dans le corpus d'entretiens (niveau, curiosité, assiduité, attention et motivation) par la question suivante : « *Concernant les étudiant·e·s de votre formation vous estimez :* ». D'après l'analyse des réponses à cette question, les enseignant·e·s, sans distinction d'expérience, de genre, d'appartenance disciplinaire ou encore de niveaux d'enseignement, ont une plutôt bonne estime des étudiant·e·s. La figure suivante présente la distribution des réponses à cette question.

**Figure 34 : Estime des enseignant·e·s vis-à-vis des étudiant·e·s de leur formation (N=658)**

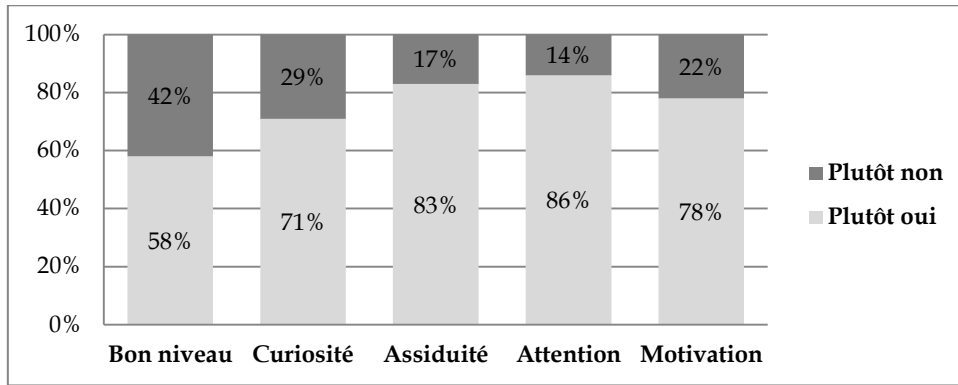


Ce résultat nuance ainsi le résultat de l'analyse des entretiens. Un élément d'analyse des réponses au questionnaire peut permettre de comprendre cette différence de résultat.

La figure ci-dessous représente présente la distribution des répondant·e·s selon les qualités qu'ils ou elles attribuent aux étudiant·e·s.

<sup>71</sup> La variable CCOURS (contenu de cours) a été construite d'après les réponses à la question « *Dans vos cours vous présentez surtout* » qui proposait trois modalités de réponse : une modalité correspondant à un contenu de cours de type savoir (« *Des théories, des concepts, des auteur·ice·s* ») ; une seconde modalité correspondant à un contenu de cours de type connaissance (« *Des manières de construire des points de vue à partir d'apports théoriques* ») ; et une dernière modalité correspondant à un contenu de cours de type compétence (« *Des cas pratiques, des exercices, des mises en situation* »).

Figure 35 : Distribution de l'échantillon selon les qualités attribuées aux étudiant·e·s (N=658)



Sur cette figure, on s'aperçoit que les qualités effectives des étudiant·e·s selon les enseignant·e·s sont par ordre d'importance, l'attention, l'assiduité, la motivation et la curiosité. L'affirmation qui disperse le plus l'échantillon est le niveau des étudiant·e·s : 58% de l'échantillon (n=380) est plutôt d'accord avec le fait que les étudiant·e·s ont un bon niveau, tandis que 42% des enseignant·e·s (n=278) ne le sont pas. Il apparaît que le fait que les enseignant·e·s estiment que les étudiant·e·s aient ou non un bon niveau soit lié à leur ancienneté dans l'enseignement à l'université<sup>72</sup> ( $\chi^2 = 9,21$  ; ddl = 2 ; p. = 0,01). Le tableau ci-dessous présente les contributions au  $\chi^2$  par case des différentes modalités.

Tableau 26 : Perception du niveau des étudiant·e·s et ancienneté des enseignant·e·s : contributions au  $\chi^2$  par case

	ANC 1	ANC 2	ANC 3
NIV 1	(-) NS	(+) ***	(-) *
NIV 2	(+) NS	(-) ***	(+) *

Légende : ANC 1 : début de carrière en tant qu'enseignant·e à l'université ; ANC 2 : milieu de carrière ; ANC 3 : fin de carrière ; NIV 1 : les étudiant·e·s ont plutôt un bon niveau ; NIV 2 : les étudiant·e·s n'ont plutôt pas un bon niveau ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

Ce tableau montre que **les enseignant·e·s qui estiment que les étudiant·e·s ont un bon niveau sont celles et ceux en milieu de carrière ; alors que les enseignant·e·s en fin de carrière estiment que les étudiant·e·s n'ont pas un bon niveau.** On retrouve là une cohérence avec les résultats d'analyse des entretiens qui avaient montré que les enseignant·e·s-chercheur·se·s avaient plutôt un discours négatif vis-à-vis des étudiant·e·s (cf. 5.2).

Le questionnaire ne permet pas de recueillir des informations concernant les éventuelles particularités des étudiant·e·s des différentes formations des enquêt·e·s de l'échantillon.

<sup>72</sup> L'ancienneté dans l'enseignement à l'université des répondant·e·s a été calculée sur la base de leur déclaration quant à la date de leur premier poste d'enseignant·e à l'université (tout type de contrat compris). Nous avons ensuite distribué la population en trois catégories : les enseignant·e·s en début de carrière (moins 8,5 ans d'ancienneté dans l'enseignement à l'université) ; les enseignant·e·s en milieu de carrière (entre 8,5 et 19,5 ans) et les enseignant·e·s en fin de carrière (entre 19,5 et 45 ans d'expérience).

Cependant, la littérature et notamment le travail récent de Marie David montre que les caractéristiques des populations étudiantes varient en fonction des UF et que ces variations ont des conséquences directes sur « le travail enseignant de définition des savoirs [qui] dépend en effet de ce que connaissent déjà les étudiants » (David, 2019, p. 203).

« Tandis qu'en sciences, le recrutement étudiant permet aux enseignants de considérer que les étudiants ont déjà des connaissances dans leurs disciplines (connaissances contenues dans les programmes scolaires), les enseignants de sociologie se trouvent donc face à un public hétérogène, dont la plupart n'ont pas de connaissances sociologiques. » (David, 2019, p. 205)

Selon Marie David, il y aurait un lien entre le niveau des étudiant·e·s et leurs disciplines de formation. L'analyse des données du questionnaire ne permet pas d'affirmer un ajustement entre les disciplines et la perception du niveau des étudiant·e·s ( $\chi^2=2,10$  ; ddl=6 ; p.=0,91). Cependant, la perception du niveau des étudiant·e·s est liée aux conceptions des finalités de l'enseignement des enseignant·e·s ( $\chi^2=9,91$  ; ddl=2 ; p. > 0,00). Le tableau ci-dessous présente les contributions au  $\chi^2$  par case de ce résultat.

**Tableau 27 : Perception du niveau des étudiant·e·s et conception des finalités de l'enseignement : contributions au  $\chi^2$  par case**

	NIV 1	NIV 2
<b>FCOURS 1</b>	(-) ***	(+) ***
<b>FCOURS 2</b>	(-) NS	(+) NS
<b>FCOURS 3</b>	(+) ***	(-) ***

Légende : FCOURS 1 : conception des finalités de l'enseignement de type savoir ; FCOURS 2 : conception des finalités de l'enseignement de type compétence ; FCOURS 3 : conception des finalités de l'enseignement de type connaissance ; NIV 1 : les étudiant·e·s ont plutôt un bon niveau ; NIV 2 : les étudiant·e·s n'ont plutôt pas un bon niveau ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

**Résultat intéressant, l'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les enseignant·e·s ayant une finalité de cours savoir et compétence ont une mauvaise perception du niveau des étudiant·e·s alors que les enseignant·e·s ayant une finalité de cours connaissance ont plutôt une bonne perception du niveau des étudiant·e·s.** L'analyse des entretiens avait permis d'identifier que les enseignant·e·s-chercheur·se·s n'avaient pas les mêmes attentes vis-à-vis des étudiant·e·s en fonction de la structuration de leur formation. À titre illustratif, deux extraits d'entretien montrant deux attentes distinctes :

- Les propos d'une maîtresse de conférences en sciences médicales :

« Là où c'est paradoxal en première année c'est qu'on apprend tout un tas de choses qu'ils sont censés avoir vu au collège et au lycée. La multiplication cellulaire, ils l'ont vu au collège et au lycée, ils ont tout oublié, les réactions des molécules ils ont tout oublié. Il y a énormément de choses dans le programme qui sont déjà des choses qu'ils ont vues mais en pratique on s'aperçoit qu'ils ne les ont pas apprises. » (e. 31, maître de conférences en sciences médicales, 56 ans, l. 62-66) ;

- Et ceux d'une maîtresse de conférences en droit :

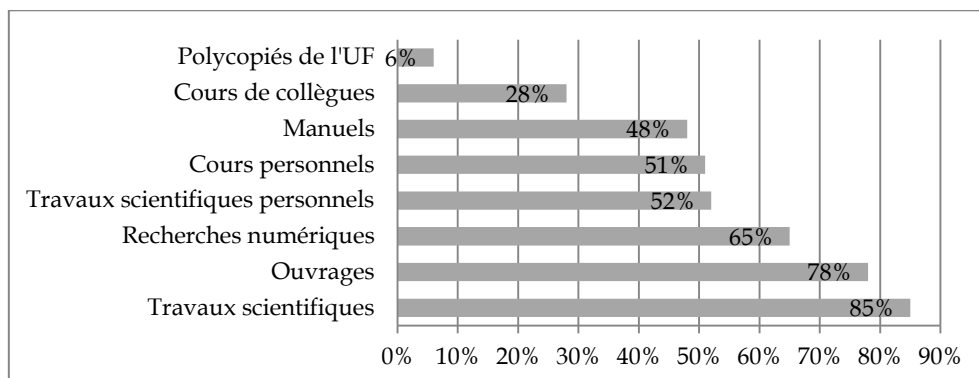
« [...] ce que je trouve intéressant en première année de licence c'est que ce sont des gens qui découvrent complètement une discipline ça c'est quand même une particularité en droit c'est qu'ils n'ont jamais fait de droit au collège et au lycée, science politique n'en parlons pas ils n'en ont jamais fait non plus, donc il y a vraiment un gros effort de vulgarisation à faire dès la première année. » (e. 6, maîtresse de conférences en droit, 33 ans, l. 54-58).

On peut émettre l'hypothèse que les enseignant·e·s ayant une finalité de cours de type connaissance, étant dans une logique de cours davantage centrée sur la transmission d'un esprit critique et d'un rapport au monde, ils et elles se basent moins sur les choses « déjà-là » chez les étudiant·e·s pour construire leur cours ; alors que les enseignant·e·s ayant une finalité de cours de type savoir ou compétence ont davantage besoin de s'adapter au niveau des étudiant·e·s c'est-à-dire à ce que les étudiant·e·s ont déjà étudié ou pas.

#### 8.1.4 Deux rapports aux ressources pour la préparation des enseignements : conception vs adaptation

Le questionnaire a permis de recueillir des données sur le type de ressources utilisées par les enseignant·e·s pour préparer leur cours. La figure ci-dessous en présente la distribution dans l'échantillon.

**Figure 36 : Ressources utilisées par les enseignant·e·s pour la préparation de leurs enseignements (N=658)**



Les ressources les plus utilisées par les enseignant·e·s pour la création de leurs enseignements sont par ordre d'importance : des travaux scientifiques, des ouvrages, des



recherches numériques, des travaux scientifiques personnels, des cours personnels et des manuels.

Ces ressources s'organisent en deux ensembles :

- D'une part les ressources relevant d'un travail collectif (David, 2019) : manuels, ouvrages, photocopiés, cours de collègues ; s'appuyant sur de l'existant, des savoirs à enseigner déjà produits, construits et ordonnés, et demandant donc moins de travail de reformulation et de réorganisation à l'enseignant·e ;
- D'autre part des ressources de l'ordre d'un travail plus personnel de préparation : recherches numériques, travaux scientifiques, travaux scientifiques personnels, cours personnels, demandant davantage de travail de mise en ordre des savoirs à enseigner.

L'analyse de la distribution de la population au regard de ces distinctions structure la population en deux profils :

**Figure 37 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable TRESS**



**Tableau 28 : Type de ressources utilisées pour la préparation des enseignements : observations centrales des classes de la CAH**

Classe	RESSP	RESSC
Classe1 (n=200)	0,25	0,25
Classe2 (n=458)	0,75	0,50

Légende : RESSP : ressources issues d'un travail personnel pour la construction des enseignements (moyenne d'utilisations des ressources : travaux scientifiques personnels ou non, recherches numériques, cours personnels) ; RESSC : ressources issues d'un travail collectif des savoirs à enseigner (moyenne de l'utilisation des ressources : manuels, ouvrages, photocopiés de l'UF, cours de collègues).

L'analyse par CAH de l'échantillon a conduit à la construction de la variable TRESS (type de ressources utilisées pour la construction du cours). D'un côté, se trouvent les enseignant·e·s qui utilisent surtout des ressources issues d'un travail personnel pour la construction de leurs enseignements (n=458) ; de l'autre, les enseignant·e·s qui utilisent à la fois

des ressources issues d'un travail collectif et personnel pour la construction de leurs enseignements (n=200). Ces profils font écho à une caractérisation effectuée par Laurence Leroyer (2013), dans un travail en psychologie ergonomique et didactique des mathématiques. Trois types de rapport entre les enseignant·e·s du premier degré et les supports utilisés pour la préparation des enseignements en mathématiques ont été identifiés : un rapport de conception, un rapport d'adaptation et un rapport d'utilisation. Dans un rapport de conception les enseignant·e·s fabriquent leur propre support en s'inspirant de leurs lectures et de supports existants ; dans un rapport d'adaptation « les enseignants remanient des ressources, combinent manuels et documents de collègues pour construire un cours qui leur convient le mieux » (Coppe, März, Decuyper, Springuel, & Colognesi, 2018, p. 21) et dans un rapport d'utilisation, les enseignant·e·s s'appuient essentiellement sur des documents déjà existants. La population étudiée ici semble se distribuer autour de deux profils :

- Les enseignant·e·s « concepteurs et conceptrices » qui utilisent surtout des ressources issues d'un travail personnel pour la construction de leurs enseignements (n=458) ;
- Les enseignant·e·s « adaptateurs et adaptatrices » qui utilisent à la fois des ressources issues d'un travail collectif et personnel pour la construction de leurs enseignements (n=200).

Par ailleurs, dans la dernière partie de son travail, l'autrice observe « une relation entre le rapport aux mathématiques et son enseignement, qui varie en fonction des profils des enseignants » (Leroyer, 2013, p. 161). Nous retrouvons ce même résultat dans la population d'enseignant·e·s universitaires étudié·e·s : le type de ressources utilisées par les enseignant·e·s pour la préparation de leurs enseignements est lié à la congruence entre leur enseignement et leur recherche ( $\chi^2 = 17,40$  ; ddl = 2 ; p. > 0,00). Le tableau ci-dessous présente les contributions des modalités au  $\chi^2$  par case.

**Tableau 29 : Type de ressources utilisées pour la préparation des enseignements et lien entre l'enseignement et la recherche : contributions au  $\chi^2$  par case**

	LER 1	LER 2	LER 3
TRESS 1	(-) ***	(-) NS	(+) ***
TRESS 2	(+) ***	(+) NS	(-) ***

Légende : LER 1 : lien fort entre l'enseignement et la recherche ; LER 2 : plutôt un lien entre l'enseignement et la recherche ; LER 3 : peu ou pas de lien entre l'enseignement et la recherche ; TRESS 1 : utilise autant des ressources issues d'un travail collectif que d'un travail personnel pour la préparation des enseignements ; TRESS 2 : utilise des ressources surtout issues d'un travail personnel pour la préparation des enseignements ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

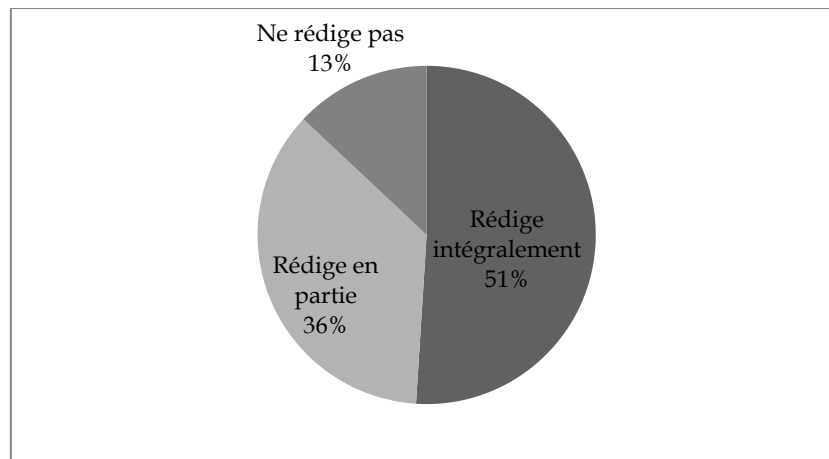
L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les enseignant·e·s qui ont des enseignements fortement liés à leurs recherches utilisent essentiellement des ressources issues d'un travail personnel pour la préparation de leurs enseignements (profil « concept·eur·rice ») ;

alors que les enseignant·e·s qui ont des enseignements sur des thématiques ayant peu ou pas de lien avec leurs recherches utilisent des ressources issues d'un travail collectif et personnel pour la préparation de leurs enseignements (profil « adaptateur·rice »).

#### 8.1.5 *Rédiger son cours : le rôle déterminant de l'entrée par les savoirs, les connaissances ou les compétences*

En support à la préparation de leur cours, la majorité des enseignant·e·s étudié·e·s, indépendamment de leur appartenance disciplinaire, de leur expérience dans l'enseignement ou du type de ressources utilisées pour la préparation de leur enseignement, indiquent rédiger intégralement leur cours (n=336). La figure suivante présente la distribution de la population selon la pratique de rédaction de cours.

**Figure 38 : Distribution de la population selon leur pratique de rédaction de cours (N=658)**



L'écriture d'un cours ne saurait être considérée comme une simple extériorisation d'un contenu pédagogique déjà là, maîtrisé par l'enseignant. Dans l'enseignement en particulier, elle doit être considérée comme « un outil de transformation des connaissances et des sociétés humaines » (Souty, 2003), par le fait même qu'il devient possible de les tenir devant soi :

« quand un énoncé est mis par écrit, il peut être examiné bien plus en détail, pris comme un tout ou décomposé en éléments, manipulé en tous sens, extrait ou non de son contexte. [...] il peut être soumis à un tout autre type d'analyse et de critique qu'un énoncé purement verbal [...]. Le discours n'est plus solidaire d'une personne ; mis sur papier, il devient plus abstrait, plus dépersonnalisé » (Goody, 1977, pp. 96-97).

En ce sens, il apparaît que le fait qu'un enseignant·e rédige ou pas son cours lors de sa préparation est lié au type de savoirs transmis par son enseignement ( $\chi^2 = 20,35$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00). Le tableau ci-dessous présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « contenu de cours » (CCOURS) et « pratique de rédaction du cours » (REDAC).

Tableau 30 : Pratique de rédaction et contenus de cours : contributions au  $\chi^2$  par case

	CCOURS 1	CCOURS 2	CCOURS 3
REDAC 1	(+) **	(-) ***	(+) *
REDAC 2	(-) NS	(+) **	(-) NS
REDAC 3	(-) **	(+) **	(-) NS

Légende : REDAC 1 : rédige intégralement son cours ; REDAC 2 : rédige peu son cours ; REDAC 3 : ne rédige pas son cours ; CCOURS 1 : contenu du cours de type savoir ; CCOURS 2 : contenu du cours de type compétence ; CCOURS 3 : contenu du cours de type connaissance ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,05$  ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,01$

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que la pratique de la rédaction de son cours, lors de sa préparation, varie selon le type de contenus transmis par les enseignant·e·s. **Les enseignant·e·s qui rédigent intégralement leurs enseignements ont des contenus de cours de type savoir et connaissance ; alors que les enseignant·e·s pratiquant peu ou pas la rédaction de leur cours ont un contenu de cours de type compétence.**

Un contenu de cours de type compétence demande plutôt une préparation centrée sur la mise en ordre d'exercices, de préparation de mises en situation, etc. Les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s en entretien ayant des contenus de cours de type compétence ne rédigeaient majoritairement pas leur cours mais travaillaient plutôt sur la base de leur diaporama. Deux extraits d'entretiens à titre illustratif :

« Je n'ai pas de cours écrits, je n'ai pas de notes rédigées écrites, très peu. Je fais une présentation, une diapositive, en mettant un minimum de texte, ce ne sont pas des phrases ce sont vraiment des éléments de contexte. [...] Après je fais de l'improvisation. » (e. 18, maître de conférences en sciences de la Terre, 42 ans, l. 135-144) ;

« D'accord. Et vous écrivez vos cours ? Vous avez un support écrit ? Non. [...] moi je n'enseigne que sur des sujets que je maîtrise vraiment. D'abord je n'aime pas lire pendant un exposé et je ne dis pas que je le sais par cœur, parce que ce n'est pas forcément toujours de la même manière que je vais le dire, mais j'ai quand même je crois la capacité d'exprimer tout ce que j'ai à exprimer simplement en ayant comme aide-mémoire mon diaporama. *Les mots-clés...* Voilà, les mots-clés, les exemples, quelque fois je détaille ce qu'il y a dedans, parce que c'est vraiment un exemple qu'il faut approfondir, quelque fois c'est simplement les mots clés qui m'évoquent ce que j'ai à dire. C'est extrêmement rare que j'écrive mon texte, ça m'est arrivé dans des conférences mais quand il y avait un enjeu de message difficile à faire passer pour le public. » (e. 30, professeur des universités en sciences médicales, 64 ans, l. 216-227).

Alors que les enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s en entretien qui avaient des contenus de cours de type savoir et connaissance notifiaient un travail de préparation consistant plutôt à l'organisation de leur pensée par la structuration de leur langage et de leurs idées.

« J'écris tout, alors soit sous forme de tirets, ce n'est pas rédigé comme un travail de recherche mais je détaille quand même pas mal, mais après je me fais des encadrés sur mes feuilles, ça c'est un exemple, si j'ai le temps j'en parle, si je n'ai pas le temps je vais plus vite là-dessus. Je me fais voilà des petites références comme ça sur mon cours pour voir que l'idée principale c'est celle-là, si je veux développer c'est ça, j'essaie de hiérarchiser un peu l'information » (e. 6, maîtresse de conférences en droit, 33 ans, l. 215-219)

« Ah moi j'écris toujours mes cours, je les écris, parce que je pense que l'écriture sert à éclaircir les idées aussi quand on doit organiser des savoirs. » (e. 13, professeure des universités en littérature, 62 ans, l. 63-65).

Ce résultat montre donc que le type de contenu transmis dans un enseignement a d'une part une influence sur la préparation effectuée ; et d'autre part, au vu des apports théoriques de Jack Goody, il semble que les contenus d'enseignement de type compétence nécessitent moins de travail de rationalisation par l'écrit et de réappropriation des apports théoriques par l'enseignant·e que les contenus de type savoir et connaissance.

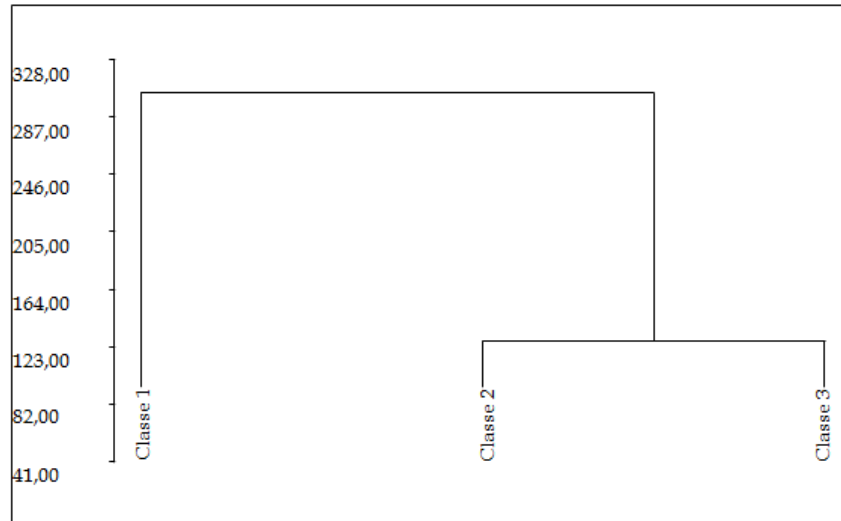
## 8.2 Exécuter son cours

La diffusion du cours, ou son exécution, est le moment le plus visible de la vie d'un cours, puisque c'est celui du face-à-face avec le public étudiant. C'est ce moment qui structure l'emploi du temps des enseignant·e·s et des étudiant·e·s, et même de l'ensemble de l'établissement universitaire. L'analyse du questionnaire montre que la diffusion d'un enseignement prend des formes variables. Pour les décrire, l'analyse conjointe des entretiens et du questionnaire a permis de définir l'importance des critères suivants :

- Les niveaux d'enseignement ;
- Les formats d'intervention ;
- La durée du cours ;
- Les outils pédagogiques utilisés par l'enseignant·e en séance ;
- La diffusion de ressources aux étudiant·e·s.

### 8.2.1 *Les enseignant·e·s n'enseignent pas toutes et tous aux mêmes publics étudiants*

Les niveaux d'enseignement sont inégalement répartis en fonction des enseignant·e·s. L'analyse par CAH de la répartition de l'échantillon selon la quantité de service d'enseignement effectuée par niveaux d'enseignement détermine trois profils :

**Figure 39 : Dendrogramme généralisé de la CAH : construction de la variable NVX****Tableau 31 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable NVX**

Classe	Licence	Master
Classe 1 (n=142)	1,00	3,00
Classe 2 (n=236)	2,00	1,00
Classe 3 (n=280)	2,00	2,00

Légende : ELIC : enseigne en licence ; ELIC 1 : moins de 1/3 du service d'enseignement ; ELIC 2 : 1/3 du service d'enseignement ou plus ; ELIC 3 : 2/3 du service d'enseignement ou plus ; EMAS : enseigne en master ; EMAS 1 : moins de 1/3 du service d'enseignement ; EMAS 2 : 1/3 du service d'enseignement ou plus ; EMAS 3 : 2/3 du service d'enseignement ou plus

D'après les résultats de la CAH, l'échantillon se répartit en trois profils<sup>73</sup> :

- Les enseignant·e·s exerçant surtout en master (n=142) ;
- Les enseignant·e·s exerçant surtout en licence (n=236) ;
- Les enseignant·e·s exerçant autant en master et en licence (n=280).

Aussi, les niveaux d'enseignement des enseignant·e·s sont ajustés à leur expérience universitaire ( $\chi^2=87,27$  ; ddl=4 ; p.=0,00). Une analyse plus fine montre que les niveaux d'enseignement des enseignant·e·s sont liés à leur âge ( $\chi^2= 68,96$  ; ddl= 4 ; p.=0,00), leur ancienneté ( $\chi^2= 36,37$  ; ddl= 4 ; p.=0,00) et leur statut ( $\chi^2=94,71$  ; ddl= 6 ; p.=0,00). Le tableau ci-dessous présente la contribution au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « âge » (AGE), « ancienneté » (ANC) et « statut » (STAT).

<sup>73</sup> L'analyse par CAH de la répartition de l'échantillon selon la quantité de service d'enseignement effectuée par niveaux d'enseignement montre que la différenciation entre les répondant·e·s du questionnaire s'effectue sur la quantité de service effectuée aux niveaux licence et master. C'est-à-dire que la quantité de service effectuée dans les niveaux supérieurs au master (préparation au concours, formation pour adultes, etc.) ne contribue pas à différencier la population étudiée.

**Tableau 32 : Ancienneté, âge, statut des enseignant·e·s et niveaux des enseignements : synthèse des contributions aux  $\chi^2$  par case**

	NVX 1	NVX 2	NVX 3
ANC 1	(-) **	(+) ***	(-) ***
ANC 2	(+) NS	(-) ***	(+) *
ANC 3	(+) NS	(-) ***	(+) **
AGE 1	(-) ***	(+) ***	(-) ***
AGE 2	(-) NS	(-) *	(+) *
AGE 3	(+) ***	(-) ***	(+) *
STAT 1	(+) **	(-) ***	(+) ***
STAT 2	(+) *	(-) ***	(+) ***
STAT 3	(-) ***	(+) ***	(-) ***
STAT 4	(+) NS	(+) NS	(-) **

Légende : NVX 1 : enseigne surtout en master ; NVX 2 : enseigne surtout en licence ; NVX 3 : enseigne autant en licence qu'en master ; ANC 1 : début de carrière (<8,5 ans) ; ANC 2 : milieu de carrière (<19,5 ans) ; ANC 3 : fin de carrière (>19,5 ans) ; AGE 1 : moins de 36 ans ; AGE 2 : 36 ans ou plus ; AGE 3 : 43 ans ou plus ; STAT 1 : PU ; STAT 2 : MC ; STAT 3 : ENP ; STAT 4 : ESD ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,05$  ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,01$

Plus l'enseignant·e a une expérience universitaire importante, plus il ou elle va enseigner dans des niveaux élevés. Plus précisément, il apparaît que :

- Les enseignements en master sont effectués surtout par les titulaires (PU et MC) et les enseignant·e·s de plus de 43 ans ;
- Les enseignements en licence sont effectués surtout par les enseignant·e·s non permanent·e·s, les enseignant·e·s de moins de 36 ans et celles et ceux en début de carrière ;
- Les enseignant·e·s qui enseignent autant en master et en licence sont les titulaires (PU et MC), les enseignant·e·s en milieu et fin de carrière et celles et ceux ayant plus de 36 ans.

Dans son travail, Marie David (2017) montre que la répartition des niveaux d'enseignement au sein des équipes enseignant·e·s à l'université se fait selon un principe de hiérarchisation. Les enseignant·e·s universitaires chercheraient, lors de la répartition des niveaux d'enseignement, à « limiter les tâches les plus pénibles et à s'octroyer les tâches qu'ils jugent les plus faciles ou gratifiantes » (*ibid.*, p. 55). Si ce qui est pénible ou gratifiant dépend en partie de tout un chacun, la population enseignante à l'université partage, selon l'auteurice, la même échelle de gratification de niveaux d'enseignement (*loc. cit.*). Aussi, son travail montre qu'enseigner en licence n'est pas valorisé et est très souvent déserté par les enseignant·e·s titulaires, comme le montrent les résultats d'analyse du questionnaire. L'enseignement en licence nécessiterait, selon les perceptions des enseignant·e·s analysées par Marie David, un travail de préparation facile et rapide, pour une forte charge de travail de correction des examens. Alors que l'enseignement en

master serait au contraire perçu comme « plus exigeant, plus complexe, mais plus plaisant intellectuellement, ce à quoi les enseignants les plus diplômés accordent davantage d'importance » (David, 2017, p. 54). Les enseignements au niveau licence sont donc fréquemment laissés aux enseignant·e·s débutant·e·s et aux non-titulaires, partant du principe que « tous les enseignants sont capables de tout enseigner à ce niveau, car ils s'adressent à des étudiants débutants et s'appuient sur des savoirs basiques et généraux » (David, 2019, p. 207) ; alors que les enseignements en master sont réservés aux enseignant·e·s les plus gradé·e·s.

Par ailleurs, l'analyse thématique des entretiens présentée dans la partie 2 avait permis d'identifier que les niveaux d'enseignement semblaient être déterminants dans les pratiques des enseignant·e·s-chercheur·se·s. Les entretiens indiquaient que les enseignant·e·s-chercheur·se·s différencient les niveaux d'enseignement notamment en termes de type de contenus transmis et de conception des finalités de l'enseignement. Ce résultat ne se retrouve pas dans l'analyse du questionnaire. Il apparaît donc que, contrairement à ce que l'analyse thématique des discours d'enseignant·e-chercheur·se à propos de leurs pratiques avait indiqué, l'analyse des réponses de 658 enseignant·e·s universitaires montre que les niveaux d'enseignement ne sont pas liés à des types de contenus transmis ( $\chi^2 = 2,42$  ; ddl = 4 ; p. = 0,66), ni à des conceptions distinctes des finalités de l'enseignement ( $\chi^2 = 3,46$  ; ddl = 4 ; p. = 0,48).

### 8.2.2 *Les formats de cours varient en fonction des contenus qui y sont enseignés*

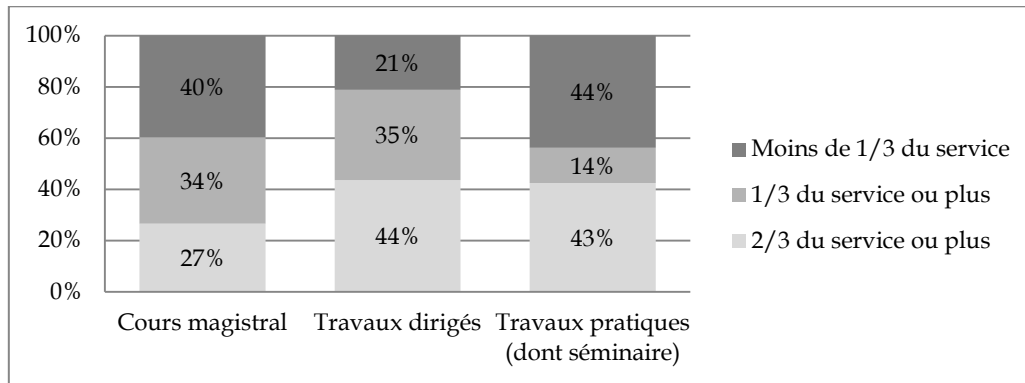
Classiquement, les interventions des enseignant·e·s à l'université ont lieu sous trois formes dans les offres de formation :

- Les cours, aussi appelé « cours magistraux » (CM) ;
- Les travaux dirigés (TD) ;
- Les travaux pratiques (TP).

Le cours est un format d'intervention où le public est nombreux, et où « c'est le prof qui parle » (e. 16, maîtresse de conférences en sociologie, 51 ans, l. 330) ; les travaux dirigés sont des enseignements en plus petit groupe, presque toujours rattachés à un cours, permettant d'aborder des éléments du cours de manière plus spécifique ; les travaux pratiques sont aussi des enseignements en petit groupe, davantage répandus dans les formations de sciences car il s'agit surtout de mise en pratique, de manipulations expérimentales. Le format séminaire, utilisé surtout dans les UF de la grande discipline Lettres, Sciences Humaines et Sociales, se rapporte à une forme de travaux pratiques puisqu'il s'agit d'un enseignement en petit groupe, où les étudiant·e·s vont étudier un support et en débattre avec l'enseignant·e. La figure ci-dessous présente la distribution de la population selon la quantité de service effectuée par format d'intervention.



**Figure 40 : Distribution du service d'enseignement des enseignant·e·s selon les formats d'intervention (N=658)**



85 personnes ont indiqué intervenir sous un autre format que celui proposé dans les modalités de réponse (cours magistral, travaux dirigés, travaux pratiques, séminaire). L'analyse des réponses en texte libre permet d'identifier d'autres formats d'intervention des enseignant·e·s universitaires :

- L'enseignement à distance ;
- Le cours intégré (mêlant à la fois du CM et du TD sur une même séance) ;
- L'encadrement de projets de groupe et d'ateliers collectifs ;
- L'encadrement de stages professionnels ;
- L'encadrement de sorties de terrain ;
- L'encadrement de mémoire ou de tutorat.

Plus généralement, dans les réponses « autres » les enquêté·e·s expliquent la mise en place de formats hybrides par leurs UF, qui permettrait une meilleure adéquation avec leur offre de formation (les savoirs enseignés mais aussi les effectifs étudiant·e·s, enseignant·e·s, etc.) tout en respectant le cadre réglementaire de la rémunération des services d'enseignements qui fonctionne en équivalence d'heures cours, TD, TP.

L'analyse par CAH de la répartition de l'échantillon selon la quantité de service effectuée par format d'intervention distribue l'échantillon en trois profils<sup>74</sup> :

- Les enseignant·e·s qui interviennent essentiellement en cours magistral (n=75) ;
- Les enseignant·e·s qui interviennent essentiellement en travaux dirigés (n=279) ;
- Les enseignant·e·s qui interviennent autant en cours magistral et en travaux dirigés (n=304).

<sup>74</sup> La différenciation entre les enseignant·e·s s'effectue sur la quantité de service effectuée en cours magistral et en travaux dirigés (cf. construction de la variable FINTEP en annexe 2.3). C'est-à-dire que la quantité de service effectuée en travaux pratiques (dont les séminaires) ne contribue pas à différencier la population étudiée.

Les formats d'intervention ne sont pas liés aux appartenances disciplinaires ( $\chi^2= 3,14$  ; ddl = 6 ; p. = 0,79), ni aux niveaux d'enseignement ( $\chi^2= 0,47$  ; ddl = 4 ; p. = 0,98) ou à l'expérience des enseignant·e·s ( $\chi^2= 2,70$  ; ddl = 4 ; p. = 0,61). Il ne semble donc pas que des formats d'intervention soient plus utilisés dans certaines grandes disciplines, certains niveaux ou par certain·e·s enseignant·e·s. Cependant, les formats d'interventions sont liés à des types de contenus transmis en cours ( $\chi^2=58,63$  ; ddl=4 ; p.=0,00). Le tableau ci-dessous présente la contribution des modalités des variables « contenus de cours » (CCOURS) et « formats d'intervention » (FINTER) au  $\chi^2$  par case.

**Tableau 33 : Formats d'intervention et contenus de cours : contributions au  $\chi^2$  par case**

	CCOURS 1	CCOURS 2	CCOURS 3
FINTER 1	(-) ***	(+) ***	(-) ***
FINTER 2	(+) *	(-) ***	(+) ***
FINTER 3	(+) **	(-) ***	(+) *

Légende : FINTER 1 : enseigne essentiellement en TD ; FINTER 2 : enseigne en TD et en CM ; FINTER 3 : enseigne essentiellement en CM ; CCOURS 1 : contenu du cours de type savoir ; CCOURS 2 : contenu du cours de type compétence ; CCOURS 3 : contenu du cours de type connaissance ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

**Les enseignant·e·s qui enseignent essentiellement en format TD transmettent des contenus d'enseignement de type compétence alors que les enseignant·e·s exerçant essentiellement en CM ou à la fois en CM et en TD, transmettent des contenus d'enseignement de type savoir et connaissance.** Ce résultat montre que si les différents formats d'intervention semblent être utilisés par l'ensemble de la population étudiée sans distinction majeure dans l'espace universitaire, les différents formats d'intervention semblent néanmoins être associés à la transmission de contenus de cours différents. Le format travaux dirigés est associé plutôt à des « cas pratiques, des exercices, des mises en situation » soit un contenu de cours de type compétence, alors que le format cours magistral est associé à la transmission « de théories, de concepts, d'auteur·ice·s » et « de manières de construire des points de vue à partir d'apports théoriques », soit des contenus de cours de type savoir et connaissance.

### 8.2.3 Les cours universitaires sont plutôt courts

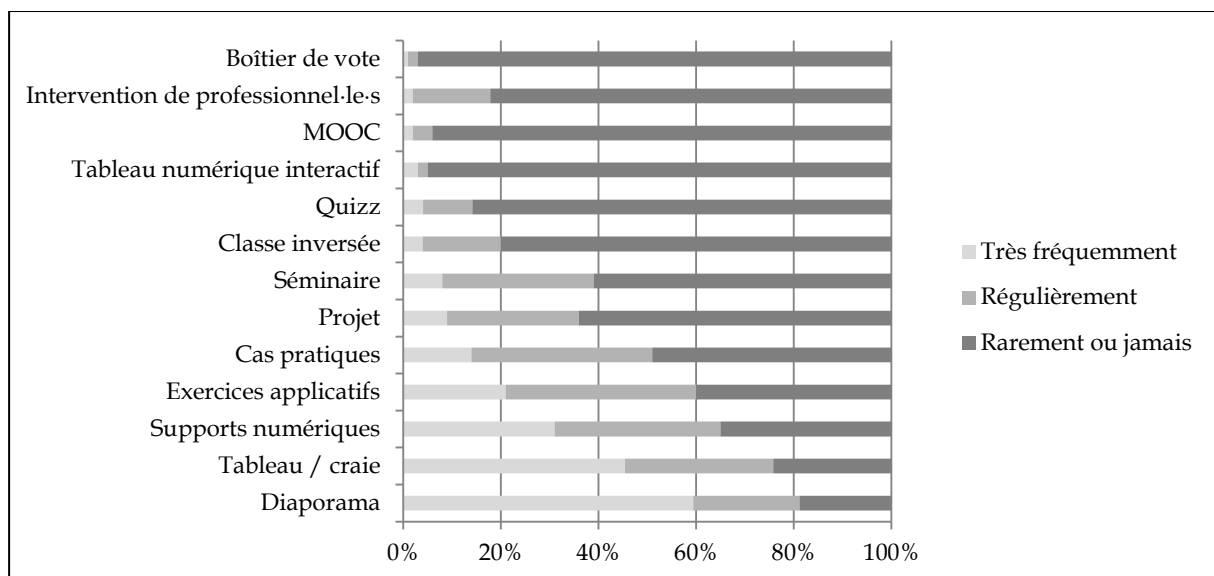
Les enseignements à l'université varient en termes de durée. L'analyse des données de l'échantillon montre que la durée d'une *séance* de cours varie de 55 à 360 minutes, pour une moyenne de 127 minutes (soit environ 2,11 heures ; écart-type à la moyenne = 0,68 minutes). Et la durée moyenne d'un *cycle* de cours (composé donc de une ou plusieurs séances) varie de 4 à 72 heures, pour une moyenne de environ 21 heures (écart-type à la moyenne = 0,43 heures). La majorité de l'échantillon intervient sur des séances de cours d'une durée moyenne de deux heures,

et effectuée en moyenne six cours différents par année universitaire (min.=1 ; max.=50), sans distinction apparente dans l'espace universitaire.

#### 8.2.4 L'utilisation d'outils pédagogiques en séance varie selon les contenus de cours et les positions des enseignant·e·s dans l'espace universitaire

En séance de cours, les enseignant·e·s utilisent différents outils pédagogiques. Sont considérés comme outils pédagogiques tous les éléments matériels ou numériques utilisés par les enseignant·e·s en séance de cours. Les entretiens ont permis de recenser treize outils pédagogiques différents utilisés par les enseignant·e·s pendant leur cours. La figure suivante présente la distribution de la population selon la fréquence d'utilisation des outils pédagogiques proposés en modalités de réponse dans le questionnaire.

**Figure 41 : Fréquence d'utilisation des outils pédagogiques en séance (N=658)**

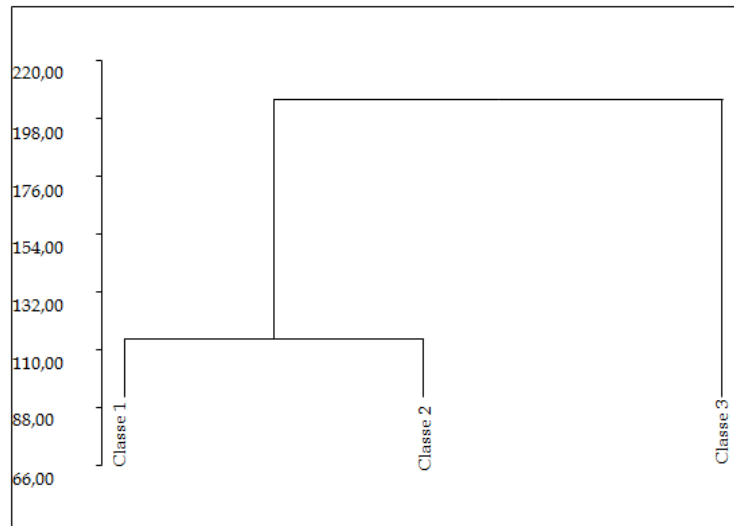


Les outils les plus utilisés en séance par les enseignant·e·s sont le diaporama (81% des enquêté·e·s l'utilisent de façon très fréquente ou régulière), le tableau-craie (76%), les supports numériques (65%), les exercices applicatifs (60%) et les cas pratiques (51%). Les outils pédagogiques préconisés par les instituts de formation à la pédagogie et par l'institution universitaire sont eux majoritairement peu voire pas utilisés : le boîtier de vote (97% des enquêté·e·s déclarent l'utiliser rarement ou jamais), le tableau numérique interactif (95%), les MOOC (94%), les quizz (85%), les classes inversées (80%), ou encore le fonctionnement en projet (64%).

Ces différents outils ont été classés en deux sortes : d'une part les outils que nous qualifions de « traditionnels » (diaporama, tableau-craie, exercices applicatifs) et d'autre part les outils que nous qualifions de « innovants » (boîtier de vote, classe inversée, tableau numérique

interactif, MOOC, quizz), en référence au fait qu'ils semblent que ces outils aient été intégrés aux pratiques des enseignant·e·s suite à la pédagogisation du champ de la recherche et des pratiques. L'étude par CAH de la distribution de la population selon le score de chaque enseignant·e concernant l'utilisation d'outils « traditionnels » d'une part et d'outils « innovants » d'autre part distingue trois profils. Les deux figures suivantes illustrent les résultats de la CAH.

**Figure 42 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable OUPED**



**Tableau 34 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable OUPED**

Classe	Outils traditionnels	Outils innovants
Classe1 (n=114)	1,000	3,000
Classe2 (n=227)	2,000	3,000
Classe3 (n=317)	2,000	2,000

Légende : 1 : beaucoup ; 2 : moyen ; 3 : peu ou pas

Le premier profil (classe 1) regroupe les enseignant·e·s qui utilisent exclusivement des outils « traditionnels » en séance de cours. Le deuxième profil (classe 2) rassemble les enseignant·e·s utilisant plutôt des outils « traditionnels » en séance et le troisième profil (classe 3) réunit les enseignant·e·s utilisant à la fois des outils « traditionnels » et des outils « innovants » en cours. Au vu de cette division de la population enseignante en trois profils, l'utilisation d'outils pédagogiques dits « innovants » en séance n'est pas généralisée dans les pratiques enseignantes.

Le type d'outils que les enseignant·e·s utilisent dépendrait à la fois du parcours de formation dont ils et elles ont pu bénéficier ou non sur l'enseignement à l'université ( $\chi^2 = 31,80$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00), du type de contenu qu'elles et ils transmettent dans leurs enseignements ( $\chi^2 = 32,95$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00), ainsi que de leur appartenance disciplinaire ( $\chi^2 = 14,81$  ; ddl = 6 ; p. = 0,02). Le tableau ci-dessous présente le regroupement des contributions aux  $\chi^2$  par case effectués sur les modalités des variables outils utilisés en séance (OUPED), « participation à des

formations sur l'enseignement» (FORMA), «contenu du cours» (CCOURS) et «grande discipline» (GD).

**Tableau 35 : Outils utilisés en séance, participation à des formations sur l'enseignement, contenu du cours et grande discipline : synthèse des contributions aux  $\chi^2$  par case**

	OUPED 1	OUPED 2	OUPED 3
<b>FORMA 1</b>	(-) *	(-) ***	(+) ***
<b>FORMA 2</b>	(+) *	(-) NS	(-) NS
<b>FORMA 3</b>	(+) NS	(+) ***	(-) ***
<b>CCOURS 1</b>	(+) NS	(+) ***	(-) ***
<b>CCOURS 2</b>	(+) NS	(-) ***	(+) ***
<b>CCOURS 3</b>	(-) NS	(+) **	(-) NS
<b>GD 1</b>	(-) NS	(+) ***	(-) **
<b>GD 2</b>	(+) NS	(-) ***	(+) ***
<b>GD 3</b>	(-) NS	(+) NS	(-) NS
<b>GD 4</b>	(+) NS	(+) NS	(-) NS

Légende : OUPED 1 : outils utilisés en séance de type traditionnel ; OUPED 2 : plutôt traditionnels ; OUPED 3 : mélange traditionnels et innovants ; FORMA : a participé à des formations sur l'enseignement à l'université et souhaite en refaire ; FORMA 2 : n'a jamais participé à des formations sur l'enseignement à l'université mais souhaite en faire ; FORMA 3 : n'a jamais participé à des formations sur l'enseignement à l'université et ne souhaite pas en faire ; GD 1 : LSHS ; GD 2 : DEG ; GD 3 : Sciences ; GD 4 : Santé ; CCOURS 1 : contenu du cours de type savoir ; CCOURS 2 : contenu du cours de type compétence ; CCOURS 3 : contenu du cours de type connaissance ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,05$  ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,01$

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que :

- L'utilisation d'outils de type traditionnels en séance correspond aux enseignant·e·s qui n'ont pas encore fait de formation sur l'enseignement à l'université mais qui souhaitent en faire.
- L'utilisation d'outils de type plutôt traditionnels correspond aux enseignant·e·s qui ne sont pas intéressé·e·s par les formations sur l'enseignement à l'université, aux contenus de cours de types savoir et connaissance et à la grande discipline DEG.
- L'utilisation d'un mélange d'outils traditionnels et innovants en séance de cours correspond aux enseignant·e·s qui ont déjà fait une formation sur l'enseignement à l'université et qui souhaitent en refaire, aux contenus de cours de type compétence et à la grande discipline LSHS.

Ces résultats montrent d'une part que la participation à des formations sur l'enseignement à l'université a un effet sur l'utilisation d'outils innovants, ou bien que celles et ceux qui veulent utiliser de nouveaux outils font la démarche de se former. Ces formations ont en effet généralement pour objectif d'aider les enseignant·e·s à introduire de nouveaux dispositifs pédagogiques dans leurs enseignements, notamment des dispositifs numériques. Cela montre

aussi que les enseignant·e·s qui utilisent plutôt des outils dits traditionnels montrent une certaine résistance à ces formations puisqu'ils et elles ont indiqué ne pas souhaiter en faire.

**Aussi, ce sont les enseignant·e·s qui enseignent des contenus de cours de type compétence qui utilisent le plus des outils dits innovants.** Cela n'est pas surprenant au regard du fait que la professionnalisation de l'université et la pédagogisation des pratiques vont, comme on l'a vu, a priori de pair. **Cela permet en outre de faire l'hypothèse que tous les types de contenu d'enseignement ne sont pas adaptés à l'ensemble des outils pédagogiques disponibles, contrairement à ce que pourrait laisser entendre les formations pédagogiques pensées pour l'uniformisation des pratiques.**

Autres résultat, les disciplines n'ont pas les mêmes pratiques d'outils. Les enseignant·e·s de la grande discipline Droit, Économie, Gestion sont celles et ceux qui utilisent plutôt des outils dits traditionnels alors que les enseignant·e·s de la grande discipline Lettres, Sciences Humaines et Sociales sont celles et ceux qui utilisent le plus d'outils dits innovants en séance de cours. Ce résultat montre que les appartenances disciplinaires des enseignant·e·s ont des effets sur leurs pratiques, comme l'analyse des entretiens a déjà pu le montrer.

142 enseignant·e·s ont précisé utiliser d'autres outils pédagogiques que ceux disponibles en modalités de réponse. L'analyse des réponses textuelles fournies a permis d'identifier quatre autres familles d'outils pédagogiques utilisés en séance par les enseignant·e·s : des outils de type « pédagogie collaborative » (n=55)<sup>75</sup>, l'utilisation de supports de travail spécifiques (n=30), l'utilisation d'outils numériques variés (n=42) et enfin les sorties de terrain (n=24).

Dans les outils catégorisés comme « pédagogie collaborative » on retrouve des méthodes et outils de l'éducation populaire. Parmi les plus fréquemment cités, on retrouve : la prise de notes collaboratives (via Framapad par exemple), les travaux de groupe, la lecture collective d'ouvrage<sup>76</sup>, différents ateliers (« de lecture, d'écriture, de discussion »), des débats « un, deux, tous », le « world café », des groupes de paroles, des jeux de rôle et de théâtre, l'entraînement mental<sup>77</sup>, des exercices d'éloquence. Les enseignant·e·s sont plusieurs à notifier qu'au-delà des outils utilisés c'est davantage une « manière de fonctionner » qu'ils et elles désignent sous différents termes : « pédagogie coopérative », « pédagogie active », « éducation nouvelle », « éducation populaire ». Tous ces outils relèvent de la même intention de construire de

---

<sup>75</sup> Certain·e·s enquêté·e·s ont présenté plusieurs outils différents dans leur réponse en texte libre, aussi, la somme des effectifs associés à chaque type d'outil n'est pas égale au total des personnes ayant choisi de présenter d'autres outils utilisés en séance (n=130).

<sup>76</sup> Technique issue de l'éducation populaire, appelée arpentage, et consistant à découper littéralement un livre ou un texte en plusieurs morceaux, chacun lu par une personne ou un groupe de personnes qui vont ensuite rendre compte de leur lecture au groupe entier.

<sup>77</sup> Outil issu de l'éducation populaire consistant à analyser une situation complexe grâce à l'intelligence collective d'un groupe.

« l'intelligence collective », pour reprendre les termes d'un enquête, et de mettre en action les étudiant·e·s comme le décrit une enquêtée :

« J'utilise des démarches de l'éducation nouvelle, ce ne sont pas seulement des outils, mais une façon d'enseigner qui vise l'émancipation (collective) : texte recréé, problème sans question, jeux de rôle, pédagogie active autant que possible, travail en groupe, ou encore ligne des privilèges. » (seq. 714, ENP, femme, GD 2, 29 ans).

Dans la catégorie d'outils « supports de travail spécifiques » les enseignant·e·s décrivent deux sortes d'outils :

- soit du matériel spécifique au contenu de l'enseignement : « matériel de numérotation, de géométrie et des logiciels de mathématiques », « documents industriels », « carte topographique », « texte législatif », « studio d'enregistrement », « texte d'auteurs », « livres », etc. ;
- soit des ressources variées pour enrichir le cours : « brochures, textes à lire », « clips de musiques vidéo/sons », « films », « caricatures », « documentaire ».

Les outils numériques listés par les enseignant·e·s se divisent en trois catégories :

- Les jeux : « jeux vidéo », « photo-langage », « jeux de rôles » ;
- L'enseignement à distance et l'usage des plateformes universitaires, notamment Moodle, et des nombreux outils qu'elles proposent : « classe virtuelle », « présentiel augmenté », « quizz, questionnaires », « mise en ligne de ressources complémentaires », utilisation des forums et des « espaces de cours interactif » ;
- L'usage d'application numérique : « Wooclap »<sup>78</sup>, « Plickers »<sup>79</sup>, « Padlet »<sup>80</sup>, « Framapad »<sup>81</sup>, « Kahoot »<sup>82</sup>.

Enfin, les enseignant·e·s mettent en avant l'utilisation des sorties comme étant un outil pédagogique. On recense à la fois l'usage de terrains de recherche scientifique (« exercice d'observation sociologique », « travaux de terrain géologiques », « stage », « mesure de terrain », « expérimentation d'ethnographie », « enquête collective ») et des sorties culturelles (« sortie au musée, à un festival », « voyage d'études », « musée, bibliothèque »).

---

<sup>78</sup> Wooclap est une plateforme collaborative en ligne permettant d'effectuer des sondages en direct mais aussi de recueillir des commentaires etc.

<sup>79</sup> Plickers est une application de sondage en ligne.

<sup>80</sup> Padlet est une plateforme en ligne agissant comme une sorte de tableau collaboratif numérique où il est possible de déposer des documents, images, commentaires, etc.

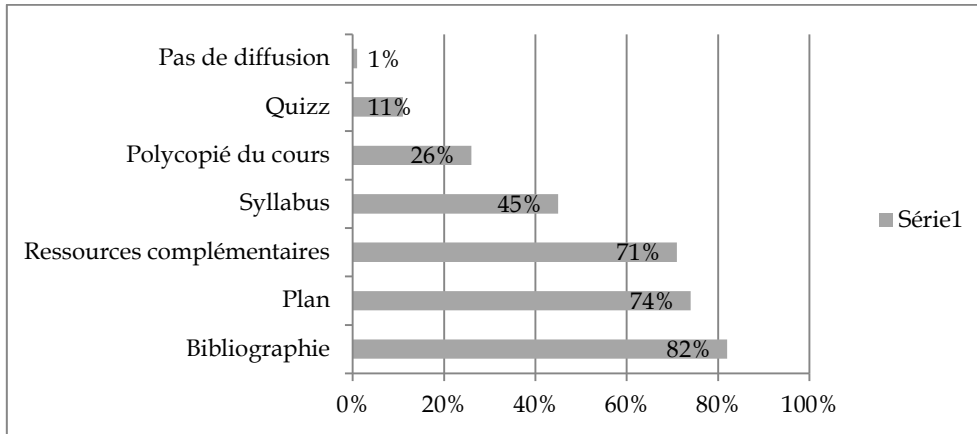
<sup>81</sup> Framapad est un outil de la suite Framasoft qui permet l'écriture collaborative de documents.

<sup>82</sup> Kahoot est une plateforme d'apprentissage en ligne basée sur le jeu.

### 8.2.5 Diffusion de contenus en dehors du face à face pédagogique

La quasi-totalité des enseignant·e·s (n=652) ont indiqué diffuser des ressources relatives au cours aux étudiant·e·s. La figure suivante présente la distribution de la population selon les ressources diffusées aux étudiant·e·s.

**Figure 43 : Ressources diffusées aux étudiant·e·s par les enseignant·e·s (N=658)**



142 personnes ont précisé, dans « autre », diffuser le diaporama du cours ou des documents présentés en cours. Les enseignant·e·s diffusent des ressources aux étudiant·e·s plutôt pendant le cycle du cours (79% des enseignant·e·s ont indiqué diffuser les ressources pendant le cycle du cours) ou avant le début du cycle du cours (52%), soit en utilisant la plateforme numérique de l'université (80%), soit directement en séance (60%). Il semble donc que la transmission de contenu à enseigner a aussi lieu à travers ce que les enseignant·e·s diffusent à leurs étudiant·e·s en dehors des situations de face à face pédagogique.

## 8.3 Poursuivre son cours

### 8.3.1 La pratique de l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s

L'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s (EEE) est une pratique largement utilisée par les enseignant·e·s. 81% des répondant·e·s du questionnaire (N=658) ont indiqué pratiquer l'EEE et 16% ne pas la pratiquer mais souhaiter le faire.

Trois profils émergent de l'analyse de l'échantillon par CAH selon les différentes méthodes d'EEE utilisées par les enseignant·e·s<sup>83</sup>. Les deux figures ci-dessous illustrent la construction de la CAH.

<sup>83</sup> Dans le questionnaire, les personnes ayant indiqué pratiquer l'EEE avaient pour question suivante « Vous avez ce(s) retour(s) [des étudiant·e·s sur leurs enseignement n.d.l.r.] par : » et les modalités de réponse (non exclusives) étaient : « une évaluation de la formation organisée par votre unité de formation », « une évaluation organisée par vous sur vos cours », « des discussions informelles avec les étudiant·e·s », ou « autre ».



Figure 44 : Dendrogramme généralisé de la CAH : méthodes utilisées pour l'EEE

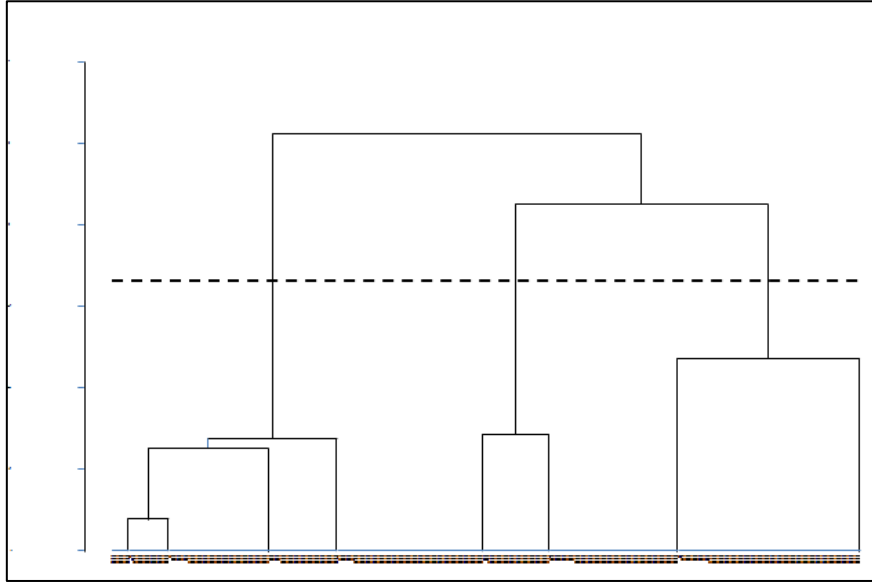


Tableau 36 : Observations centrales des classes de la CAH : méthodes utilisées pour l'EEE

Classe	UF	Personnelle	Discussions informelles
Classe1 (n=199)	1,00	2,00	1,00
Classe2 (n=273)	2,00	2,00	2,00
Classe3 (n=186)	2,00	1,00	1,00

Le premier profil (classe 1) correspond aux enseignant·e·s qui ont des retours des étudiant·e·s sur leurs enseignements par une évaluation organisée par leur UF et des discussions informelles avec les étudiant·e·s. Le deuxième profil (classe 2) est celui qui rassemble le plus d'enseignant·e·s (n=273). Ces enseignant·e·s ont des retours des étudiant·e·s sur leurs enseignements par l'organisation d'EEE sur leurs séances de cours et des discussions informelles avec les étudiant·e·s. Le troisième profil correspond aux enseignant·e·s qui n'effectuent pas d'EEE (n=186). Ces trois profils sont associés à des conceptions des finalités de l'enseignement différentes ( $\chi^2 = 28,32$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case de ce résultat.

**Tableau 37 : Type d'EEE et conception des finalités de l'enseignement : contributions au  $\chi^2$  par case**

	FCOURS 1	FCOURS 2	FCOURS 3
<b>TYPEEEE 1</b>	(-) **	(+) ***	(-) NS
<b>TYPEEEE 2</b>	(-) NS	(-) NS	(+) **
<b>TYPEEEE 3</b>	(+) ***	(-) ***	(-) NS

Légende : FCOURS 1 : conception des finalités de l'enseignement de type savoir ; FCOURS 2 : compétence ; FCOURS 3 : connaissance ; TYPEEEE 1 : évaluation des enseignements par les étudiant·e·s organisée par l'UF ; TYPEEEE 2 : organisée par l'enseignant·e ; TYPEEEE 3 : pas d'EEE ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,05$  ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,01$

**Les enseignant·e·s qui ont une conception des finalités de l'enseignement de type savoir ne pratiquent plutôt pas l'évaluation de leur enseignement par les étudiant·e·s. Les enseignant·e·s qui s'impliquent personnellement dans l'organisation de l'EEE ont une conception des finalités de l'enseignement de type connaissance, et les enseignant·e·s dont les UF organisent des EEE sont celles et ceux qui ont une conception des finalités de l'enseignement de type compétence.** Ce résultat semble montrer que les conceptions des finalités de l'enseignement des enseignant·e·s influent sur leur implication dans l'évaluation de leur enseignement. Il peut aussi s'expliquer par le fait que l'intégration progressive de la démarche « compétence » aux formations universitaires s'accompagne de la mise en place d'évaluation systématisée au niveau des UF.

Suite aux EEE, les enseignant·e·s sont 71% (n=464) à adapter le contenu de leurs enseignements aux retours des étudiant·e·s et presque autant (n=459) à adapter le format. L'adaptation des enseignements (format et contenu indifférencié) est liée significativement à la méthode utilisée pour l'EEE ( $\chi^2 = 316,49$  ; ddl = 2 ; p. > 0,00). **Les enseignant·e·s s'impliquant personnellement dans le recueil des retours des étudiant·e·s sur leurs enseignements en organisant les EEE de manière personnelle sur leur séance de cours adaptent davantage leurs enseignements aux retours des étudiant·e·s.**

### 8.3.2 Stabilité des savoirs enseignés et pratiques de mise à jour du cours

L'analyse du questionnaire montre que, sans distinction disciplinaire, de format d'intervention, de niveaux d'enseignement ou encore d'expérience universitaire des enseignant·e·s, les contenus enseignés à l'université sont plutôt stables d'une année sur l'autre (67% des enquêté·e·s affirment que le contenu de leur enseignement évolue très peu ou pas du tout d'une année sur l'autre). Il apparaît qu'une faible évolution du contenu des enseignements entraîne assez logiquement peu voire pas de travail de mise à jour du cours d'une année sur l'autre pour les enseignant·e·s ( $\chi^2 = 35,70$  ; ddl = 4 ; p. = 0,00). À ce titre, 70% des

enseignant·e·s déclarent mettre à jour seulement quelques éléments de leur cours relatifs à l'actualité sociale et scientifique d'une année sur l'autre.

Les pratiques de mise à jour des cours d'une année sur l'autre dépendent du lien entre les enseignements d'un·e enseignant·e·s et sa recherche ( $\chi^2 = 11,05$  ; ddl = 4 ; p. = 0,03). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des variables.

**Tableau 38 : Mise à jour des cours d'une année sur l'autre et lien entre l'enseignement et la recherche : contributions au  $\chi^2$  par case**

	LER 1	LER 2	LER 3
MAJC 1	(+) **	(-) **	(-) NS
MAJC 2	(-) *	(+) **	(-) NS
MAJC 3	(-) NS	(-) NS	(+) *

Légende : MAJC 1 : beaucoup de mise à jour des cours d'une année sur l'autre ; MAJC 2 : peu ; MAJC 3 : pas ; LER 1 : lien fort entre l'enseignement et la recherche ; LER 2 : plutôt oui ; LER 3 : peu ou pas ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que **plus la congruence entre l'enseignement et la recherche est forte, plus les enseignant·e·s mettent à jour leur cours d'une année sur l'autre**. Au regard des résultats présentés précédemment montrant l'importance de l'équilibre entre le temps de travail consacré à la recherche et à l'enseignement pour la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s et leur souhait d'avoir des enseignements portant sur leurs thématiques de recherche, ce résultat semble ici montrer que plus l'enseignement est en lien avec la recherche, plus l'enseignant·e va s'investir dans son actualisation et sa préparation.

#### 8.4 Tensions entre pratiques et positions dans l'espace universitaire

Afin de comprendre à la fois les formes prédominantes du « faire son cours » à l'université, et les potentiels effets et ajustements de la position des enseignant·e·s sur/à ces formes, nous avons réalisé une ACM sur les variables descriptives de « faire son cours » dans les trois temporalités présentées précédemment (amont, déroulé, aval).

Les variables actives utilisées pour la réalisation de l'ACM sont :

- Contenus transmis en cours (CCOURS) ;
- Conception des finalités de l'enseignement (FCOURS) ;
- Type de ressources utilisées pour la préparation de l'enseignement (TRESS) ;
- Pratique de la rédaction du cours lors de sa préparation (REDAC) ;
- Outils utilisés en séance (OUPED)
- Diffusion de support de cours aux étudiant·e·s (DIFE) ;
- Type d'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s effectuée (TYPEEE) ;
- Evolution du contenu du cours d'une année sur l'autre (EVOLC) ;
- Mise à jour de l'enseignement d'une année sur l'autre (MAJC) ;
- Adaptation des enseignements suite aux évaluations des enseignements par les étudiant·e·s (ADAPT).

Les variables supplémentaires utilisées pour la réalisation de l'ACM, qui ne contribuent donc pas à l'analyse, sont :

- L'organisation de la répartition des enseignements dans l'UF (CHXF) ;
- L'estime des étudiant·e·s (EETUD) ;
- Les niveaux d'enseignement (NVX) ;
- Le format d'intervention (FINTER) ;
- La grande discipline (GD) ;
- L'expérience universitaire (EXP) ;
- Le genre (GENR) ;
- La répartition du temps de travail (RTT) ;
- Le lien entre l'enseignement et la recherche (LER) ;
- La participation à des formations sur l'enseignement (FORMA) ;
- La diversité des thématiques d'enseignement (DTHE) ;
- Le plaisir éprouvé à enseigner (PLAISE) ;
- La satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles (SATISG) ;
- La durée moyenne d'un cycle de cours (DCI)
- La durée moyenne d'une séance de cours (DCS).

La figure ci-dessous présente la répartition des modalités des variables actives et supplémentaires retenues pour l'ACM sur les plans F1 et F2. Seules les modalités des variables supplémentaires significatives sur les axes 1 et 2 apparaissent sur la figure.



l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s (EEE), la stabilité des savoirs transmis et leur mise à jour d'une année sur l'autre. D'un côté (à gauche de l'axe) les enseignant·e·s effectuent un important travail de mise à jour de leurs enseignements d'une année sur l'autre, en s'adaptant à la fois aux retours des étudiant·e·s et à l'évolution des contenus de leurs enseignement. De l'autre côté (à droite de l'axe) les enseignant·e·s déclarent avoir des contenus d'enseignement qui évoluent peu voire pas d'une année sur l'autre, ne pas spécialement s'adapter aux retours des étudiant·e·s et n'effectuer que très peu voire pas de mise à jour de leurs enseignements d'une année sur l'autre.

À gauche de l'axe, les modalités significatives concernant l'amont du cours sont les contenus de cours et les conceptions des finalités de l'enseignement de type compétence et connaissance (CCOURS 2 et 3 et FCOURS 2 et 3), peu ou pas de rédaction du cours lors de sa préparation (REDAC 2 et 3), l'utilisation de ressources issues d'un travail plutôt personnel (TRESS 2) pour la préparation des cours. Concernant le déroulé du cours, les modalités significatives sont l'utilisation d'un mélange d'outils pédagogiques de types traditionnels et innovants en séance (OUPED 3) et la diffusion de beaucoup de supports de cours aux étudiant·e·s (DIFE 1). Les modalités significatives portant sur la poursuite du cours sont pas de pratique de l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s (TYPEEE 1) ou pratique d'une EEE organisée par l'UF (TYPEEE 3), l'adaptation régulière à très fréquente des enseignements suite aux EEE (ADAPT 1 et 2), beaucoup de mise à jour des cours effectuée par l'enseignant·e d'une année sur l'autre (MAJC 1), une évolution de plutôt importante à importante des contenus de cours d'une année sur l'autre (EVOLC 1 et 2). Les modalités des variables supplémentaires significatives sur cette partie de l'axe correspondent aux enseignant·e·s ayant une très bonne estime des étudiant·e·s (EETUD 1), pour qui la répartition des enseignements au sein de leur UF s'effectue par filiation (CHXF 2), dont le temps de travail est surtout structuré autour de l'enseignement et des missions administratives (RTT 1), les enseignant·e·s qui ont déjà participé à des formations universitaires et souhaitent en refaire (FORMA 1), celles et ceux dont les enseignements sont fortement en lien avec leur recherche (LER 1), qui ont plutôt une diversité de thématiques d'enseignement (DTHE 2) et qui interviennent sur des séances de cours longues (DCS 3).

Les modalités significatives à droite de l'axe concernant l'amont du cours sont les contenus de cours et les conceptions des finalités de l'enseignement de type savoir (CCOURS 1 et FCOURS 1), l'utilisation de ressources issues à la fois d'un travail personnel et collectif pour la préparation des enseignements (TRESS 1) et la rédaction intégrale des cours (REDAC 1). Concernant le déroulé du cours, les modalités significatives sont l'utilisation d'outils pédagogiques de type traditionnels en séance (OUPED 1 et 2) et peu ou pas de diffusion de supports de cours

aux étudiant·e·s (DIFE 2 et 3). Celles concernant la poursuite du cours sont la mise en place d'une EEE par l'enseignant·e sur ses séances de cours (TYPEEE 2), peu ou pas d'adaptation des enseignements suite aux EEE (ADAPT 3), peu ou pas d'évolution des contenus de cours d'une année sur l'autre (EVOLC 3) et peu ou pas de travail de mise à jour des cours d'une année sur l'autre par l'enseignant·e (MAJC 2 et 3). Les modalités des variables supplémentaires significatives sur cette partie de l'axe sont les enseignant·e·s ayant une mauvaise estime des étudiant·e·s (EETUD 3), pour qui la répartition des enseignements dans l'UF s'effectue par hiérarchie (CHXF 1), qui estiment avoir peu ou pas le choix de leurs enseignements (CHXC 3). Les enseignant·e·s dont le temps de travail se structure essentiellement autour des missions d'enseignement et de recherche (RTT 2), qui estiment que leurs enseignements ont peu ou pas de lien avec leur recherche (LER 3), les enseignant·e·s qui n'ont jamais participé à une formation universitaire et qui ne souhaite pas en faire (FORMA 3), celles et ceux qui déclarent avoir une forte diversité de thématiques d'enseignement (DTHE 1), qui interviennent sur des cycles de cours long (DCI 2) et des séances de cours courtes (DCS 1).

**L'axe 1 oppose d'une part les enseignant·e·s qui semblent davantage s'impliquer dans l'évolution de leur cours d'une année sur l'autre, qui sont en lien avec leurs étudiant·e·s ; et d'autre part celles et ceux qui mettent peu à jour leur cours, et son peu en lien avec les étudiant·e·s. Cette opposition est notamment caractérisée par le degré du lien entre les enseignements et la recherche des enseignant·e·s.**

#### 8.4.2 *Axe 2 : Finalité de l'enseignement*

L'axe 2, qui représente 8% de l'ACM, oppose deux finalités de l'enseignement. Les oppositions les plus remarquables sur cet axe portent sur les conceptions des enseignant·e·s vis-à-vis des finalités des enseignements et les types de contenus transmis. D'un côté (en haut de l'axe) les enseignant·e·s transmettent des contenus de cours de type compétence en accord avec une conception des finalités de l'enseignement de type compétence. Ces enseignant·e·s ne rédigent plutôt pas leur cours, utilisent des ressources multiples pour leur préparation, et effectuent plutôt peu de travail de mise à jour de leur cours d'une année sur l'autre. De l'autre côté (en bas de l'axe), les enseignant·e·s transmettent des contenus de cours de types savoir et connaissance en accord avec les conceptions des finalités de l'enseignement de types savoir et connaissance. Ces enseignant·e·s semblent beaucoup s'investir dans la préparation de leurs enseignements et leurs mises à jour.

En haut de l'axe, les modalités significatives concernant l'amont du cours sont une conception des finalités de l'enseignement et contenus de cours de type compétence (FCOURS 2 et CCOURS 2), l'utilisation de ressources issues à la fois d'un travail personnel et collectif pour la

préparation des enseignements (TRESS 1) et peu ou pas de rédaction des enseignements (REDAC 2 et 3). Concernant le déroulé du cours, les modalités significatives sont l'utilisation d'un mélange d'outils pédagogiques traditionnels et innovants en séance (OUPED 3), la diffusion moyenne à faible de supports de cours aux étudiant·e·s (DIFE 2 et 3). Quant à l'aval du cours, les modalités significatives sont la pratique d'une EEE organisée par l'UF (TYPEEE 1) avec une adaptation régulière des enseignements suite aux EEE (ADAPAT 2), peu ou pas d'évolution du cours d'une année sur l'autre (EVOLC 3) et peu ou pas de mise à jour du cours (MAJC 2 et 3). Les modalités des variables supplémentaires sur cette partie de l'axe sont une mauvaise estime du public étudiant (EETUD 3), les enseignant·e·s qui enseignent plutôt en master (NVX 1), en format TD (FINTER 1). Celles et ceux dont la diversité des thématiques est faible (DTHE 3) et donc les enseignements sont peu voire pas en lien avec leur recherche (LER 3).

Les modalités significatives en bas de l'axe concernant l'amont du cours sont les conceptions des finalités de l'enseignement de type savoir et connaissance (FCOURS 1 et 3), les contenus de cours de type savoir et connaissance (CCOURS 1 et 3), l'utilisation de ressources issues plutôt d'un travail personnel pour la préparation des enseignements (TRESS 2), la rédaction intégrale des enseignements (REDAC 1). Concernant le déroulé du cours, les modalités significatives sont l'utilisation d'outils plutôt traditionnels en séance (OUPED 2) et la diffusion de nombreux supports aux étudiant·e·s (DIFE 1). Les modalités significatives pour l'aval du cours sont « pas de pratique de l'EEE » (TYPEEE 3), une évolution des contenus d'enseignement importante et plutôt importante d'une année sur l'autre (EVOLC 1 et 2) et beaucoup de mise à jour des enseignements (MAJC 1). Les modalités des variables supplémentaires significatives sur le bas de l'axe sont l'enseignement essentiellement en format CM ou égal entre CM et TD (FINTER 3 et 2), les enseignant·e·s qui ont moyennement le choix de leurs enseignements (CHXC 2), dont l'expérience universitaire est importante (EXP 1), le lien entre leurs enseignements et leurs recherches est fort (LER 1) et leur thématiques d'enseignement sont très diversifiées (DTHE 1).

**L'axe 2 oppose les enseignant·e·s qui s'inscrivent dans une conception des enseignements de type compétence et celles et ceux qui ont plutôt une conception des finalités de l'enseignement de type savoir et connaissance. Tout se passe comme si ces conceptions étaient liées à la manière que les enseignant·e·s ont de préparer leur cours, d'être en lien avec les étudiant·e·s et de faire évoluer leurs enseignements. Les enseignant·e·s qui sont plutôt dans la transmission de contenu de type « compétence » semblent être moins centré·e·s sur les étudiant·e·s et moins investis dans la préparation et l'évolution de leurs cours que les enseignant·e·s qui sont plutôt dans des transmissions de types « connaissance » et « savoir ».**



#### 8.4.3 *Auctorialité de l'enseignement : effets de la force du lien personnel entre les enseignant·e·s et leurs enseignements*

L'ACM met en évidence une tension dans les manières de faire son cours dans l'espace universitaire. Cette tension semble être caractérisée d'une part par une opposition entre des enseignant·e·s qui seraient plutôt « auteur·ice·s » de leur enseignement, et des enseignant·e·s qui seraient plutôt des « transmetteur·ice·s » ; et d'autre part entre les enseignant·e·s dont la finalité serait de former des étudiant·e·s à « faire » et les enseignant·e·s dont la finalité serait de former les étudiant·e·s à « avoir un esprit critique ». Cette tension entre une auctorialité plus personnifiée et une auctorialité plutôt caractérisée par la transmission avait déjà été identifiée dans l'analyse des entretiens effectués auprès des enseignant·e·s-chercheur·se·s (cf. 6.3.1). Il semble donc que les manières de « faire son cours » à l'université sont en grande partie caractérisées par la manière dont l'enseignant·e va s'investir dans son enseignement en tant qu'auteur·ice.

Pour essayer de mieux comprendre ce qui détermine l'auctorialité d'un·e enseignant·e, nous avons construit une variable pour caractérisant le lien personnel entre un·e enseignant·e et son enseignement.

On l'a vu, les cultures des UF concernant la répartition des enseignements dans l'équipe enseignante et la création des contenus d'enseignement de l'offre de formation organisent une première division du travail enseignant et définissent en partie la possibilité que l'enseignant·e a de choisir et de construire ses thématiques et contenus d'enseignement (cf. 8.1). Le questionnaire a aussi permis de caractériser l'attachement personnel des enseignant·e·s à leurs enseignements, notamment à travers leurs réponses aux questions « *En cas d'absence non planifiée, un·e collègue peut-il·elle vous remplacer sur un de vos cours* », et « *Un·e de vos collègues vous demande le contenu d'un de vos cours pour préparer un nouvel enseignement* ».

L'analyse par CAH de ces quatre ensembles de données détermine trois degrés de lien d'attachement personnel entre les enseignant·e·s et leurs enseignements. Les figures ci-dessous présentent la construction de la CAH à partir des variables « organisation de la répartition des enseignements dans l'UF » (CHXF), « organisation de la création des contenus de cours dans l'UF » (CCCF), « diffusion des contenus d'enseignement aux collègues » (DIFFC) et « facilité de remplacement de l'enseignant·e sur un de ses enseignements » (REM).

Figure 46 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable LPC

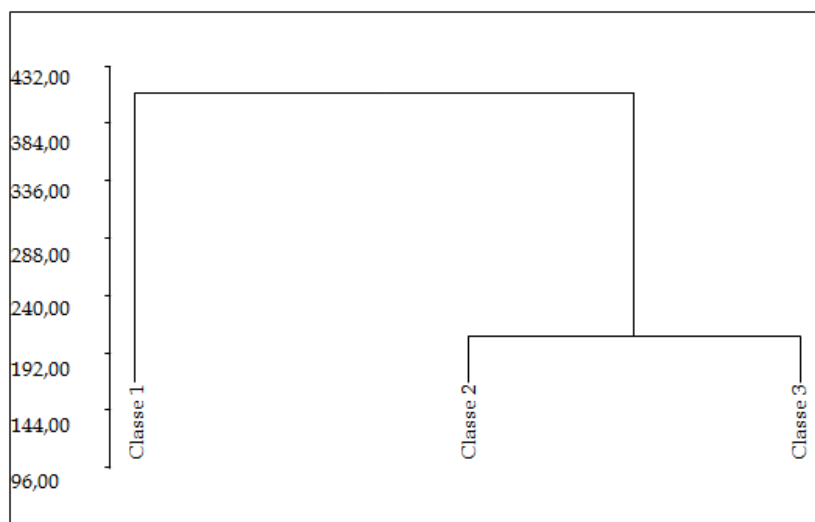


Tableau 39 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable LPC

Classe	CHXF	CCCF	DIFCC	REM
Classe1 (n=319)	1,00	1,00	1,00	2,00
Classe2 (n=240)	3,00	2,00	1,00	2,00
Classe3 (n=99)	2,00	1,00	3,00	3,00

Légende : CHXF : variable méthode de répartition des enseignements dans l'UF ; CHXF 1 : hiérarchique ; CHXF 2 : filiation ; CHXF 3 : autogérée ; CCCF : méthode de création des contenus d'enseignement dans l'UF ; CCCF 1 : individuelle ; CCCF 2 : semi-collective ; CCCF 3 : collective ; DIFCC : diffusion des contenus d'enseignement aux collègues ; DIFCC 1 : oui ; DIFCC 2 : plutôt non ; DIFCC 3 : non ; DIFCC 4 : non renseigné ; REM : facilité de remplacement de l'enseignant·e sur un de ses enseignements ; REM 1 : oui, facilement ; REM 2 : oui, difficilement ; REM 3 : non.

Le premier profil de la CAH (classe 3) correspond aux enseignant·e·s dont les UF procèdent à une répartition des enseignements par filiation, la création des contenus d'enseignements s'y effectue de manière individuelle. Ces enseignant·e·s ne diffusent pas leur contenu d'enseignement à leurs collègues et estiment ne pas pouvoir être remplacé·e·s sur un de leurs enseignements. Ce premier profil regroupe les enseignant·e·s qui ont plutôt une importante possibilité de choisir les thématiques et les contenus de leurs enseignements. Ils et elles semblent pouvoir personifier leurs enseignement et avoir un lien d'attachement personnel à leur cours. Ces enseignant·e·s ont un *lien personnel fort* à leurs enseignements (LPC 1).

Le deuxième profil (classe 1) correspond aux enseignant·e·s dont les UF répartissent les enseignements selon un fonctionnement hiérarchique, la création des contenus d'enseignement s'y effectue de manière individuelle. Ces enseignant·e·s diffusent facilement les contenus de leurs enseignements à leurs collègues et leur remplacement sur un de leurs enseignements est possible mais difficile. Ce profil caractérise les enseignant·e·s qui ont une importante possibilité de choisir les contenus de leurs enseignements, même si *a priori* ils et elles ont moins de possibilité d'en choisir les thématiques. Ces enseignant·e·s semblent avoir un attachement personnel à leurs

enseignements plus faible que celles et ceux du premier profil. Ces enseignant·e·s ont un *lien personnel moyen* à leurs enseignements (LPC 2).

Le troisième profil déterminé par la CAH (classe 2) correspond aux enseignant·e·s dont les UF répartissent collectivement les enseignements au sein de l'équipe enseignante, la création des contenus d'enseignements s'y effectue de manière semi-collective. Ces enseignant·e·s diffusent facilement le contenu de leurs enseignements à leurs collègues et leur remplacement sur un de leurs enseignements est possible mais difficile. Ce profil semble regrouper les enseignant·e·s qui ont moins d'attachement personnel à leurs enseignements, puisque les thématiques et contenus sont plutôt construits de manière collective dans les UF. Ces enseignant·e·s ont un *lien personnel faible* à leurs enseignements (LPC 1).

Ces trois profils ne semblent pas être associés à des positions particulières dans l'espace universitaire, c'est-à-dire qu'ils ne correspondent pas spécifiquement à l'appartenance disciplinaire des enseignant·e·s, leur expérience à l'université, leur genre, le format de leurs interventions ou encore la répartition de leur temps de travail. L'identification de ces trois profils montre que les enseignant·e·s n'ont pas le même rapport personnel à leurs enseignements et que ce rapport est en grande partie issue des cultures professionnelles et pédagogiques des unités de formation.

Ainsi les cultures locales, structurant les savoirs à enseigner par leur définition, leur répartition et leur construction, ont des effets sur le rapport des enseignant·e·s à leurs enseignements. Marie David a montré dans son travail que cette division du travail enseignant a aussi des effets sur les savoirs enseignés et les préparations de cours des enseignant·e·s (2019). En effet, il apparaît qu'en fonction de leur lien personnel à leurs enseignements, les enseignant·e·s n'utilisent pas la même quantité de ressources pour la préparation de leurs enseignements ( $\chi^2 = 15,97$  ; ddl = 4 ; p. > 0,00). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « lien personnel au cours » (LPC) et « quantité de ressources utilisées pour la construction du cours » (RESSC).

**Tableau 40 : Lien personnel au cours et quantité de ressources utilisées pour la construction du cours : contributions au  $\chi^2$  par case**

	RESSC 1	RESSC 2	RESSC 3
LPC 1	(+) **	(-) NS	(-) *
LPC 2	(-) ***	(+) *	(+) **
LPC 3	(+) NS	(-) NS	(-) NS

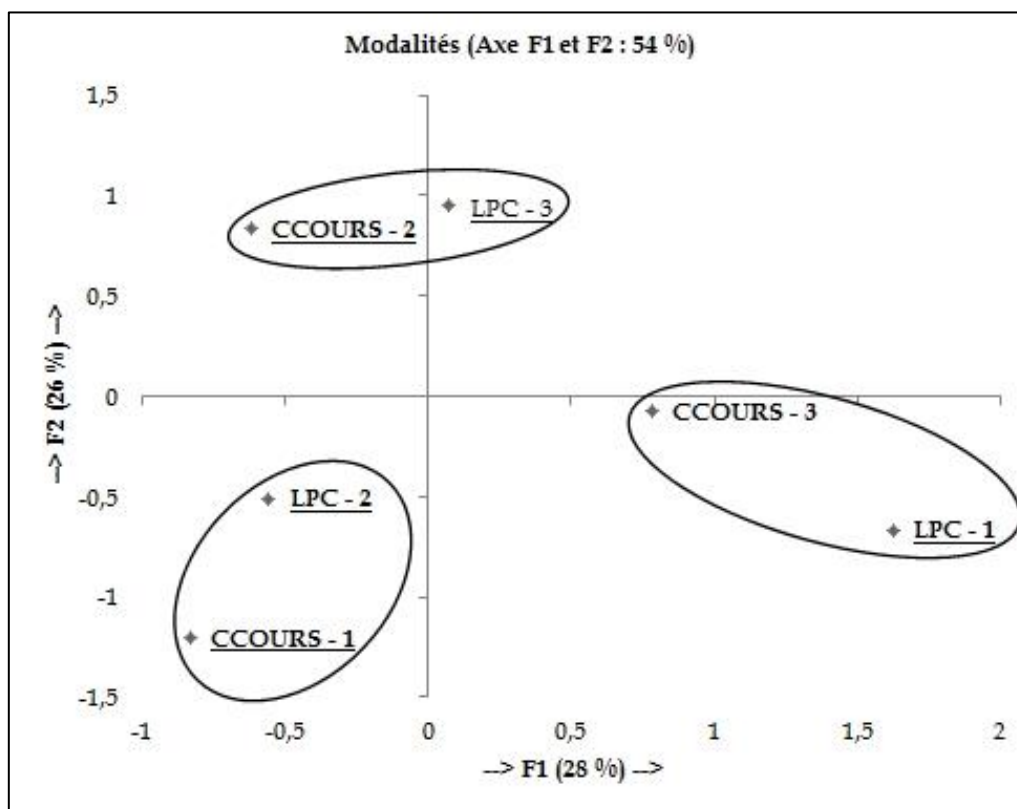
Légende : LPC 1 : lien personnel au cours fort ; LPC 2 : moyen ; LPC 3 : faible ; RESSC 1 : beaucoup de ressources utilisées pour la construction du cours ; RESSC 2 : moyen ; RESSC 3 : peu ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les enseignant·e·s qui ont un lien personnel fort à leurs enseignements utilisent beaucoup de ressources pour les construire,

alors que les enseignant·e·s qui ont un lien personnel plus faible à leurs enseignements utilisent plutôt peu de ressources pour les préparer. Les cultures professionnelles et pédagogiques au sein des UF ont donc bien des effets sur les manières de faire cours des enseignant·e·s.

Plus encore, l'analyse de la distribution des modalités des variables « lien personnel au cours » (LPC) et « contenus de cours » (CCOURS) en ACM, montre que la force du lien personnel entre l'enseignant·e semble déterminer le type de contenu de cours. La figure suivante présente le plan principale de l'ACM (54%).

*Figure 47 : Lien personnel au cours et contenus enseignés : plan principal de l'ACM (54%)*



Légende : Les modalités ont été entourées par CAH effectuée sur les coordonnées des modalités de l'ACM sur les plans F1 et F2 ; CCOURS 1 : contenu de cours de type savoir ; CCOURS 2 : compétence ; CCOURS 3 : connaissance ; LPC 1 : fort lien personnel entre l'enseignant·e et l'enseignement ; LPC 2 : moyen ; LPC 3 : faible ; les modalités graissées sont significatives sur l'axe 1 ; les modalités soulignées sont significatives sur l'axe 2

L'axe 1 qui représente 28% de l'analyse oppose les enseignant·e·s qui transmettent des contenus de cours de type savoir et compétence et qui ont un lien personnel moyen à leurs enseignements (à gauche de l'axe); aux enseignant·e·s qui ont un contenu de cours de type connaissance et un fort lien personnel à leurs enseignements (à droite de l'axe).

L'axe 2 qui représente 26% de l'analyse oppose les enseignant·e·s qui ont des contenus de cours de type compétence et un faible lien personnel à leurs enseignements (en haut de l'axe) ; aux enseignant·e·s qui ont un contenu de cours de type savoir et un lien personnel fort et moyen à leurs enseignements (en bas de l'axe).

La CAH effectuée sur les coordonnées des modalités sur les plans F1 et F2 de l'ACM montre trois associations. **Les contenus de cours de type savoir seraient plutôt associés aux enseignant·e·s qui ont un lien personnel moyen à leurs enseignements ; les contenus de cours de type compétence seraient plutôt associés aux enseignant·e·s qui ont un lien personnel faible à leurs enseignements ; les contenus de cours de type connaissance seraient plutôt associés aux enseignant·e·s qui ont un lien personnel fort à leurs enseignements.** Les cultures professionnelles et pédagogiques ont donc bien des effets sur la définition des contenus à enseigner.

Ces ordres locaux « de la négociation sur les savoirs » (David, 2019, p. 219) sont peu étudiés, aussi bien dans la littérature scientifique que dans les choix de gouvernance des équipes enseignant·e·s. De plus, le processus d'économicisation de l'enseignement supérieur a notamment marqué le développement de la logique de compétence dans les offres de formation. Comme les résultats d'analyse du questionnaire le montrent, les contenus de cours de type compétence semblent être liés à une auctorialité moins personnifiée chez les enseignant·e·s. On a aussi vu précédemment que plus les enseignant·e·s enseignaient sur des thématiques proches de leur recherche, plus leur satisfaction professionnelle augmentait et plus ils et elles s'investissaient dans la préparation de leur cours. **Il semble donc que l'évolution en cours du modèle universitaire transforme bien les façons de faire cours des enseignant·e·s, et tendraient plutôt à l'émergence d'enseignements moins personnalisés, moins investis dans leurs préparations par les enseignant·e·s, et visant moins à la transmission d'un esprit critique et de savoirs disciplinaires.** Le processus de professionnalisation des formations universitaires, par le développement de la logique compétence notamment, semblerait donc nécessiter des enseignant·e·s plutôt « transmetteur·ice·s » de cours, plutôt que des enseignant·e·s « auteur·ice·s » de cours. Si la professionnalisation de l'université se présente comme étant une amélioration nécessaire des formations universitaires, il semble donc qu'elle change en réalité ce que sont les savoirs à l'université, et les enseignant·e·s qui les transmettent. C'est précisément à un retour sur la transformation du modèle universitaire, et à ses effets sur les pratiques des enseignant·e·s du supérieur en France, que sera consacré le dernier chapitre de la thèse.

## **Chapitre 9 - Des effets de la transformation du modèle universitaire sur les pratiques des enseignant·e·s à la nécessité d'un examen critique de la pédagogie dans le supérieur**

Le premier chapitre de la thèse avançait que la marchandisation de l'enseignement supérieur avait enclenché une transformation profonde des finalités de l'université, des pratiques de ses acteurs et des visages de ses formations. Il rappelait qu'en parallèle, la « pédagogie » avait été institutionnalisée dans le monde universitaire comme un élément censé permettre d'atteindre les nouveaux objectifs de l'université. Ce sont sur ces éléments que nous proposons de revenir dans ce dernier chapitre.

Considérant que les réformes de l'enseignement supérieur ne sont pas « des règles imposées par la force » (Bourdieu, 2001, p. 94) au champ universitaire mais qu'elles exercent des pressions extérieures qui forment des tensions à l'intérieur du champ, et que ce sont les enseignant·e·s qui en sont « les acteurs décisifs » (Prost, 1996 ; cité par Hery, 2005, p. 102), nous souhaitons décrire et comprendre le positionnement des enseignant·e·s universitaires vis-à-vis des transformations de leur environnement d'exercice. Si dans la partie 2 l'analyse des entretiens sur cette thématique avait montré que les positionnements des enseignant·e·s-chercheur·se·s divergeaient vis-à-vis des transformations de l'université (*cf.* 5.5), nous proposons de mettre à l'épreuve ce résultat sur l'échantillon plus important des répondants au questionnaire. Après avoir identifié les différentes perceptions des enseignant·e·s vis-à-vis des transformations de l'université, nous montrerons comment ces dernières sont ajustées à des positions spécifiques dans l'espace universitaire, et proposerons de tenter de déterminer leurs effets sur les pratiques des enseignant·e·s. À ce stade, et pour clore ce neuvième et dernier chapitre, nous proposerons alors de prendre appui sur l'ensemble des éléments présentés, données produites et résultats établis, pour, en contre-point de certaines acceptions de la pédagogie universitaire, tenter de circonscrire *les façons* dont les enseignant·e·s du supérieur font œuvre de pédagogie.

### **9.1 Effets des transformations de l'université sur sa finalité et les pratiques des enseignant·e·s**

Selon le même principe que pour les entretiens (*cf.* 4.2.2), nous avons choisi de faire apparaître dans le corps du questionnaire un texte, présentant un ensemble d'éléments relevant à la fois de l'évolution du cadre législatif et politique et d'apports scientifiques à propos des transformations du modèle universitaire. Il s'agissait alors d'analyser les réactions des répondant·e·s produites par la lecture d'un même texte à travers leurs réponses à un ensemble de questions.

La figure suivante présente le texte introduisant la dernière partie du questionnaire.

*Figure 48 : Texte d'introduction de la partie 9 du questionnaire - extrait du formulaire en ligne*

**Pour pouvoir répondre aux questions suivantes, merci de lire ces quelques lignes.**

Le processus de Bologne et les réformes successives et continues en France depuis une vingtaine d'années à propos de l'enseignement supérieur ont participé à une transformation du modèle universitaire.

Les auteur.e.s parlent de « mondialisation universitaire » (STRASSEL, 2018), de « marchandisation de l'enseignement » (MINETTE, 2017) ou encore d'« université entrepreneuriale » (ENDRIZZI, 2017).

L'université doit désormais assumer, au-delà de sa mission historique de production et de diffusion de la recherche, de tout nouveaux impératifs : celui de la réussite de 80% d'une classe d'âge pour le niveau Licence ; celui de la professionnalisation de ses formations et de l'insertion professionnelle de ses étudiants ; celui, encore, de la mise en œuvre de dispositifs dits « innovants » soutenant la réalisation des objectifs précités.

Suite à la lecture de ce texte, les enseignant·e·s étaient dans un premier temps invité·e·s à indiquer s'ils et elles ressentaient les transformations qui y étaient présentées<sup>84</sup> et, le cas échéant, à les identifier parmi une liste de transformations proposées en modalités de réponse. Ensuite, les enseignant·e·s étaient convié·e·s à partager en texte libre leur opinion vis-à-vis de ces transformations. Le traitement de l'ensemble de ces données a été effectué selon deux méthodologies. D'une part, l'intégralité des réponses en texte libre rapportées par les enseignant·e·s a été traitée par analyse lexicométrique, afin d'identifier la structuration des discours des enseignant·e·s à propos des transformations de l'université, les divergences et convergences. D'autre part, les réponses données par les enseignant·e·s aux questions fermées ont permis de décrire leurs perceptions vis-à-vis des transformations et d'identifier les effets qu'elles ont sur leurs pratiques.

### *9.1.1 Thématiques structurant les discours des enseignant·e·s à propos des transformations de l'université*

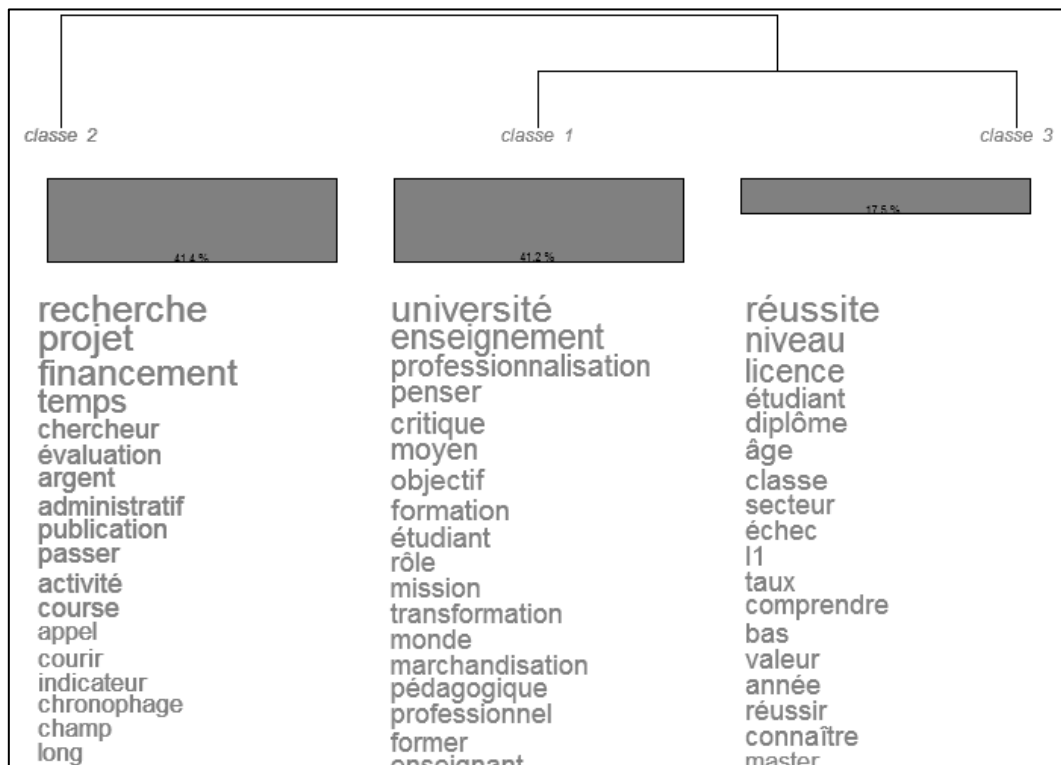
Les discours des enseignant·e·s à propos des transformations de l'université ont été analysés avec le logiciel d'analyse lexicométrique IRaMuTeQ. Le questionnaire proposait deux espaces de réponses en texte libre différencié : un pour la recherche, un pour l'enseignement ; invitant les répondant·e·s du questionnaire à partager leurs opinions vis-à-vis des transformations de l'université sur ces deux versants de leurs missions professionnelles. Les réponses écrites par les répondant·e·s dans les deux encadrés distincts ont été considérées comme un seul et même texte puisque la séparation entre ce qui relèverait de leurs opinions concernant la recherche et

<sup>84</sup> Dans un premier temps les questions portaient sur le travail enseignant, puis les mêmes questions étaient posées sur le travail de chercheur·se.

celles concernant l'enseignement était trop subtile, voire souvent inexistante. Le corpus mis en analyse a donc été constitué à partir des réponses des enquêté·e·s aux deux questions « *Qu'en pensez-vous* » suite à la lecture du texte présenté précédemment et à l'identification des différentes transformations ressenties.

La classification de Reinert effectuée sur le corpus de textes (n=590) distingue trois classes dans les discours des enseignant·e·s. Autrement dit, les discours (écrits) des enseignant·e·s du supérieur à propos des transformations de l'université sont structurés par trois thématiques, comme le montre la figure suivante.

**Figure 49 : Discours sur les transformations de l'université, dendrogramme des classes, classification de Reinert (86,37%)**



Légende : nb. textes : 590 ; nb. seg. texte : 1240 ; nb. formes : 4127 ; nb. occurrences : 30418 ; nb. lemmes : 2951 ; nb. formes actives : 2644 ; nb. formes supp : 307 ; nb. formes actives avec fréq.  $\geq 3$  : 908 ; moy. formes par seg. : 24,5 ; nb. classes : 3 ; 1071 seg. classés sur 1240 (86,37%) ; temps : 0h 0m 29s.

#### 9.1.1.1 Inadéquation des transformations avec les conceptions du rôle de l'université pour les enseignant·e·s

La première thématique (classe 1) regroupe 41,2% des segments de texte classés du corpus. L'analyse des segments de texte caractéristiques de cette classe montre que les universitaires expriment l'inadéquation des transformations avec leur conception du rôle de l'université. Ils et elles font état d'un changement de paradigme de l'université, centré sur la professionnalisation des formations, ayant des conséquences néfastes sur la qualité de l'enseignement, la production et la transmission des savoirs disciplinaires et la construction d'une



pensée critique. Voici quelques segments de textes caractéristiques de cette classe illustrant cette sensation d'un changement de paradigme :

« L'université n'est plus vraiment un lieu de savoir mais davantage un lieu de formation pour une future vie professionnelle qui ira dans le sens que la société aura défini c'est à dire pas forcément dans le sens de l'humanité et de l'épanouissement personnel » (seq. 693, PU, homme, GD 1, 57 ans) ;

« Autant la question de la professionnalisation peut éventuellement être posée, en tous cas dans certaines formations, autant je regrette que cet objectif prenne le pas sur les missions anciennes de l'université : conscience du citoyen, esprit critique, culture générale ou relative à une discipline » (seq. 255, ENP, femme, GD 2, 26 ans) ;

« Malheureusement du fait de cette nécessité de professionnalisation et de marchandisation de l'enseignement il y a moins de place pour le recul critique nécessaire pour comprendre les dynamiques sociales » (seq. 326, ENP, femme, GD 2, 27 ans) ;

« Je suis absolument opposé à cette transformation qui dévoie les missions originelles de l'université et place cette institution dans une situation de soumission au monde de l'entreprise. » (seq. 151, PU, femme, GD 2, 55 ans) ;

« Je pense que de nombreux enseignants sont frustrés de ne plus avoir le temps d'inculquer l'esprit critique aux étudiants et de tendre vers un enseignement qui se résume à donner des recettes, utiliser des boîtes à outils » (seq. 628, MC, femme, GD 2, 45 ans).

Les enseignants identifient le caractère paradoxal d'une injonction à la professionnalisation des formations associée à un manque de moyens humains, matériels et financiers, qui pour elles et eux mettrait en péril l'indépendance nécessaire à la recherche fondamentale et à un enseignement de qualité. Quelques segments de texte caractéristiques à ce propos :

« Je suis partagée entre la nécessité de rendre l'enseignement supérieur plus proche des réalités humaines et économiques et la nécessaire indépendance des savoirs produits par la recherche et censés être transmis à l'université » (seq. 243, MC, femme, GD 2, 29 ans) ;

« Je pense que ce n'est pas ainsi qu'on définit un enseignement, et certainement pas à l'université qui doit être particulièrement un lieu d'émancipation hors des logiques marchandes et un peu hors du temps » (seq. 69, MC, femme, GD 2, 49 ans) ;

« Je n'adhère pas à ces processus qui tendent à vider l'université de sa fonction de création/diffusion de savoirs et de formation à la pensée critique. Ces transformations pèsent sur nos conditions de travail en nous mettant dans nos activités quotidiennes dans un hiatus perpétuel des injonctions contradictoires » (seq. 372, MC, femme, GD 2, 38 ans).

Si plusieurs enseignant·e·s disent ne pas être opposé·e·s à la professionnalisation de l'université, ou partagent le constat de la nécessité de faire évoluer l'université en relation avec la société, ils et elles semblent s'accorder sur le fait que la professionnalisation représenterait une mise en danger de l'indépendance de l'université et des savoirs et provoquerait un amoindrissement de la « liberté pédagogique » (seq. 89, PU, homme, GD 2, 53 ans ; seq. 159, ENP, femme, GD 2, 32 ans) des enseignant·e·s.

#### **9.1.1.2 Effets néfastes des transformations sur la recherche**

La deuxième thématique (classe 2) structurant les discours des enseignant·e·s regroupe 41,4% des segments de texte classés du corpus. Cette thématique porte essentiellement sur l'effet des transformations de l'université sur la recherche. Les universitaires évoquent les effets néfastes de la « course » au financement par projet, à la publication. Plus globalement ils et elles dénoncent une augmentation des tâches administratives qui réduisent drastiquement le temps qu'ils et elles ont à consacrer à la recherche, ayant un effet direct sur sa qualité. À titre illustratif, quelques segments de texte caractéristiques :

« Il est difficile d'obtenir des financements sans consacrer un temps important à répondre à des appels à projet qui cadrent nos thématiques et parfois les cadrent tellement qu'elles s'éloignent de nos thématiques de recherche et de nos problématiques » (seq. 215, MC, femme, GD 2, 32 ans) ;

« On assiste toutefois à une évolution qui a des inconvénients notables, celle qui consiste à passer son temps à élaborer des projets pour obtenir des financements et parfois curieusement au détriment de l'activité de recherche » (seq. 211, MC, homme, GD 2, 59 ans) ;

« La politique de financement sur projets de la recherche est une fuite en avant, une course incessante aux financements à court terme. Un laboratoire est devenu une entreprise à faire vivre mais où les lieux et les temps de réflexion sont de plus en plus difficiles à maintenir » (seq. 663, PU, homme, GD 3, 56 ans) ;

« L'internationalisation et la bibliométrie sont mises en avant dans les rapports, les financements ne peuvent être obtenus que sur la base de projets dont l'intérêt est jugé par d'autres. Surtout, le temps disponible pour la recherche devient ridiculement faible » (seq. 527, MC, femme, GD 2, 44 ans).

La notion de temps (de son manque) est très présente dans leur discours. Certain·e·s enseignant·e·s évoquent aussi les effets délétères de la mise en concurrence des chercheur·se·s, qui aurait selon elles et eux un effet « préjudiciable [sur] la recherche collective » (seq. 546, MC, homme, GD 1, 36 ans) et créerait des disparités à la fois dans les équipes et dans les établissements universitaires. Comme l'exprime cet enseignant :

« Je trouve dommage d'avoir un système qui impose aux enseignantes et chercheurs de passer énormément de temps à faire autre chose que de l'enseignement et de la recherche » (seq. 229, ENP, homme, GD 2, 27 ans).

Ainsi que cette enseignante qui partage sa tristesse et sa colère vis-à-vis des transformations de l'université :

« Je suis également attristée et en colère car j'estime que la marchandisation de la recherche est délétère, que l'uniformisation des contrats est absurde, que les injonctions à la productivité ne permettent pas de faire de la recherche de qualité et portent préjudice aux sciences humaines et sociales, que les financements sur projets et la course à la publication ne permettent pas de prendre le temps de produire de la recherche utile et compréhensible à la société. » (seq. 340, ENP, femme, GD 2, 27 ans).

### 9.1.1.3 Tensions autour de la réussite des étudiant·e·s

La troisième thématique regroupe 17,5% des segments de texte classés du corpus. Elle est rattachée à la classe 1 sur le dendrogramme de la classification de Reinert, c'est-à-dire qu'elle est liée dans les discours des enseignant·e·s à la première thématique identifiée (inadéquation des transformations au rôle de l'université). Les segments de texte caractéristiques de cette thématique portent exclusivement sur la réussite étudiante et le caractère paradoxal des « quotas de réussite » (seq. 525, MC, homme, GD 2, 43 ans). Plusieurs enseignant·e·s expriment leur adhésion à l'idée de se soucier davantage de la réussite des étudiant·e·s et de leur insertion professionnelle. Cependant, ils et elles pointent les conséquences néfastes des injonctions à la réussite étudiante sur les diplômes universitaires et le niveau des étudiant·e·s. Les enseignant·e·s semble estimer que l'injonction à la réussite créerait un « nivellement par le bas » (seq. 115, PU, homme, GD 4, 51 ans) des formations universitaires. Les quotas de réussite n'étant, selon elles et eux, pas adaptés au niveau « réel » des étudiant·e·s, la poursuite de cet objectif conduirait à une dégradation de l'enseignement, de la valeur des diplômes universitaires et globalement du niveau des étudiant·e·s. Voici, à titre illustratif, quelques propos caractéristiques de cette thématique :

« Les quotas de réussite n'ont aucun sens, tous les étudiants n'ont pas le niveau requis. Tendre vers un quota revient à niveler par le bas et à amoindrir la valeur d'un diplôme » (seq. 62, MC, femme, GD 2, 43 ans) ;

« La mission de réussite se fait au dépens de la qualité du niveau des étudiants. On observe un nivellement par le bas. » (seq. 688, PU, homme, GD 3, 54 ans) ;

« L'aide à la réussite est fondée sur de bonnes idées mais elle devient dangereuse quand il s'agit de faire réussir tout le monde à tout prix. Les diplômes sont alors bradés et les diplômes d'université perdent de leur valeur et sont moins reconnus. » (seq. 181, MC, homme, GD 1, 45 ans).

La dégradation des enseignements semble, selon les enseignant·e·s du supérieur, être accélérée par le manque de moyens humain, matériel et financier, rendant impossible la poursuite des objectifs de professionnalisation et de réussite étudiante.

« Les moyens ne sont pas du tout mis en face des objectifs affichés ce qui met les enseignants face à des injonctions contradictoires menant à une dégradation de notre métier. Taux d'encadrement incompatible avec l'objectif de réussite en licence » (seq. 607, ESD, homme, GD 2, 53 ans) ;

« Réformes sans moyen et démagogie qui dévalorisent les diplômes et dégradent le niveau des étudiants et des formations universitaires » (seq. 637, MC, homme, GD 4, 49 ans).

D'après cette l'analyse lexicométrique du corpus, les discours des enseignant·e·s sur les transformations de l'université semblent presque exclusivement porter sur les effets des transformations en cours sur la finalité de l'université d'une part et sur la recherche d'autre part. D'une manière générale il semble que les enseignant·e·s ne se positionnent pas majoritairement « pour » ou « contre » ces transformations, la plupart semblent même s'accorder sur une sorte de nécessité à faire évoluer l'université. Cependant, ils et elles semblent majoritairement dénoncer les conditions humaines, matérielles et conjoncturelles dans lesquelles ces transformations se déroulent et se manifestent, qui participeraient à accélérer la dégradation de l'enseignement et de la recherche.

Une analyse de similitude effectuée sur le corpus et représentée par la figure ci-dessous permet de compléter l'analyse lexicale des discours des enseignant·e·s à propos des transformations de l'université.

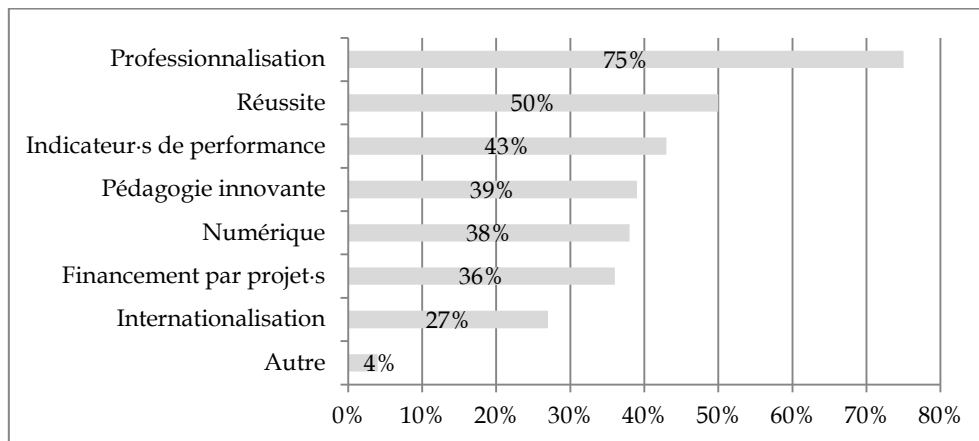


savoirs mais bien sur la nécessité que les étudiant·e·s *parcourent* cet espace et y piochent ce dont ils devront avoir besoin pour plus tard.

### 9.1.2 *L'enseignement comme espace particulièrement touché par les transformations de l'université*

78% de la population a indiqué ressentir les transformations évoquées dans le texte dans leur travail d'enseignant·e. La figure ci-dessous présente la distribution de la population selon les modalités de réponses sélectionnées par les enseignant·e·s à la question « *Quelles transformations ressentez-vous particulièrement dans votre travail d'enseignant·e* ».

**Figure 51 : Transformations ressenties par les enseignant·e·s dans l'enseignement (n=511)**

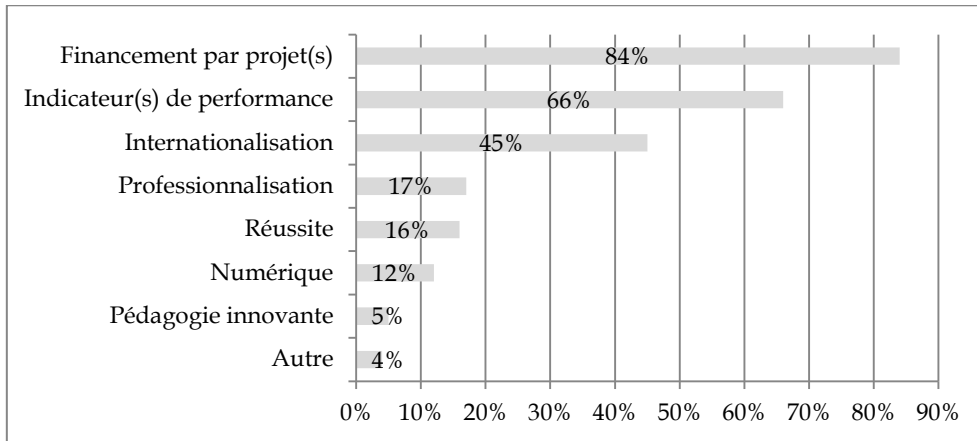


La transformation ressentie la plus fréquemment par les enseignant·e·s est la professionnalisation, suivie par la réussite et les indicateurs de performance.

Parmi les transformations identifiées par les enseignant·e·s, autres que celles proposées en modalités de réponse (n=21), on peut noter l'« alourdissement et [la] routinisation des tâches administratives » (seq. 696, ENP, femme, GD 2, 32 ans) comme thématique récurrente, aussi appelées « bureaucratiation néolibérale » (seq. 200, MC, femme, GD 2, 40 ans) ainsi que la précarisation des conditions de travail des enseignant·e·s et la dégradation des conditions d'accueil des étudiant·e·s (locaux, qualité de l'enseignement, sélection des étudiant·e·s à l'entrée, augmentation des frais d'inscription, etc.).

Concernant la recherche, 68% de l'échantillon affirme ressentir les transformations décrites. La figure ci-dessous présente la distribution de la population selon les modalités de réponses sélectionnées par les enseignant·e·s à la question « *Quelles transformations ressentez-vous particulièrement dans votre travail de chercheur·se* ».

*Figure 52 : Transformations ressenties par les enseignant·e·s dans la recherche (n=450)*



Les deux transformations les plus fréquemment ressenties dans la recherche par les enseignant·e·s du supérieur sont le financement par projets et les indicateurs de performance.

Dans les autres propositions de transformations ressenties par les enquêté·e·s (n=18) on trouve de manière récurrente la sensation d'un manque de temps à consacrer à la recherche dû à une augmentation des charges administratives (dossiers à remplir, formations obligatoires, gestion financière, etc.) et au « manque de moyens humains et matériels pour l'enseignement » (seq. 712, MC, femme, GD 3, 54 ans).

La CAH effectuée sur les scores des enquêté·e·s concernant la quantité de transformations ressenties dans l'enseignement et dans la recherche permet de diviser la population étudiée en trois profils.

Figure 53 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable TR

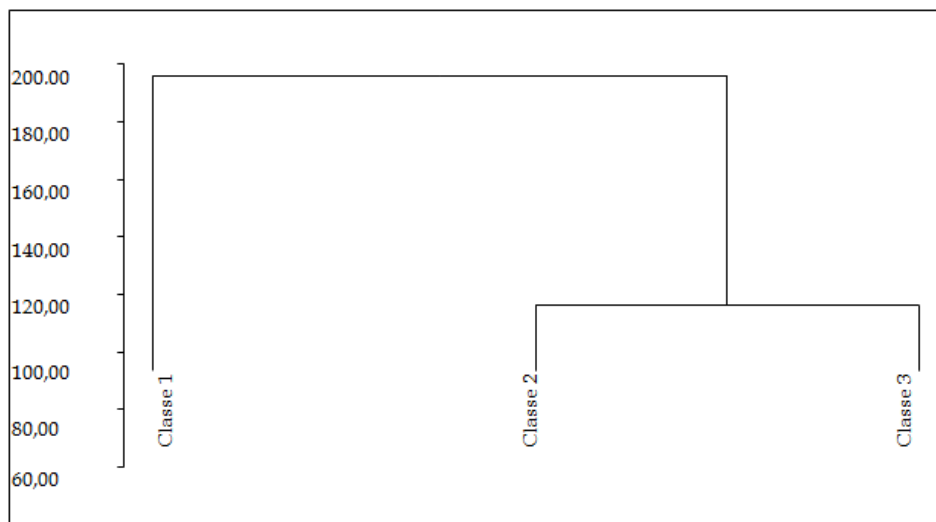


Tableau 41 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable TR

Classe	RRE	RRR
Classe1 (n=199)	3,00	2,00
Classe2 (n=215)	2,00	2,00
Classe3 (n=244)	2,00	3,00

Légende : RRE : quantité de transformations ressenties dans le travail d'enseignant·e ; RRE 1 : beaucoup ; RRE 2 : moyen ; RRE 3 : peu ou pas ; RRR : quantité de transformations ressenties dans le travail de chercheur·se ; RRR 1 : beaucoup ; RRR 2 : moyen ; RRR 3 : peu ou pas (modalités construites par codage en classes optimales de la quantité de transformation(s) ressentie(s) dans l'enseignement et la recherche)

Un premier profil (classe 1 ; n=199) rassemble les universitaires ressentant les transformations de l'université essentiellement dans leur travail de recherche. Le second (classe 2 ; n=215) regroupe les universitaires ressentant les transformations également dans la recherche et l'enseignement. Enfin le troisième (classe 3 ; n=244) regroupe les universitaires ressentant les transformations de l'université essentiellement dans leur travail d'enseignant·e.

**La répartition de la population selon ces trois profils montre que les transformations de l'université sont ressenties par les universitaires surtout dans leur mission d'enseignement.**

### 9.1.3 Un ressenti variable des transformations en fonction des disciplines d'appartenance

Les enseignant·e·s ne ressentent pas les transformations de l'université de manière équivalente en fonction de la répartition de leur temps de travail ( $\chi^2 = 32,76$  ; ddl = 4 ; p.<0,00). Le tableau suivant présente les contributions des modalités des variables « transformations ressenties dans le métier d'universitaire » (TR) et « répartition du temps de travail » (RTT) au  $\chi^2$  par case.



**Tableau 42 : Répartition du temps de travail et ressentis des transformations de l'université : contributions au  $\chi^2$  par case**

	<b>RTT 1</b>	<b>RTT 2</b>	<b>RTT 3</b>
<b>TR 1</b>	(-) ***	(+) ***	(+) ***
<b>TR 2</b>	(+) **	(+) NS	(-) ***
<b>TR 3</b>	(+) ***	(-) ***	(+) NS

Légende : TR : transformations ressenties dans le métier d'universitaire ; TR 1 : essentiellement dans la recherche ; TR 2 : dans la recherche et l'enseignement ; TR 3 : essentiellement dans l'enseignement ; RTT : répartition du temps de travail ; RTT 1 : consacré surtout à l'enseignement et à l'administratif ; RTT 2 : consacré surtout à l'enseignement et à la recherche ; RTT 3 : mélange enseignement, recherche et administratif ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01.

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les enseignant·e·s qui consacrent surtout leur temps à l'enseignement et à l'administratif ressentent essentiellement les transformations de l'université dans l'enseignement alors que les enseignant·e·s qui font surtout de l'enseignement et de la recherche ressentent les transformations essentiellement dans la recherche. Ce résultat n'est pas surprenant. Il permet tout de même à nouveau de montrer que le temps de travail des enseignant·e·s et sa structuration, qui est, on l'a vu, inégalement réparti, ont des effets sur leurs vécus.

Il apparaît aussi que les enseignant·e·s ne ressentent pas les transformations de l'université de manière équivalente en fonction de leur grande discipline d'appartenance ( $\chi^2 = 17,42$  ; ddl = 6 ; p. > 0,00). Le tableau ci-dessous présente les contributions des modalités des variables « transformations ressenties dans le métier d'universitaire » (TR) et « grande discipline » (GD) au  $\chi^2$  par case.

**Tableau 43 : Grandes disciplines et ressentis des transformations de l'université : contributions au  $\chi^2$  par case**

	<b>GD 1</b>	<b>GD 2</b>	<b>GD 3</b>	<b>GD 4</b>
<b>TR 1</b>	(+) *	(-) NS	(-) NS	(-) NS
<b>TR 2</b>	(-) NS	(+) NS	(+) NS	(-) ***
<b>TR 3</b>	(-) NS	(-) NS	(+) NS	(+) ***

Légende : TR : transformations ressenties dans le métier d'universitaire ; TR 1 : essentiellement dans la recherche ; TR 2 : dans la recherche et l'enseignement ; TR 3 : essentiellement dans l'enseignement ; GD 1 : Droit, Économie, Gestion ; GD 2 : Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; GD 3 : Sciences ; GD 4 : Santé ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01.

L'analyse des contributions des modalités au  $\chi^2$  par case montre que **les enseignant·e·s de la grande discipline Droit, Économie, Gestion ressentent surtout les transformations de l'université dans la recherche ; alors que les enseignant·e·s de la grande discipline Santé les ressentent surtout dans l'enseignement.** Pour les grandes disciplines Lettres, Sciences Humaines et Sociales (LSHS) et Sciences (SC), les modalités ne sont

pas significatives. Cependant l'analyse du tableau des contributions permet d'identifier des tendances. **Les enseignant·e·s de la grande discipline LSHS ressentiraient les transformations plutôt autant dans l'enseignement que dans la recherche, et les enseignant·e·s en SC les ressentiraient plutôt dans l'enseignement.**

Suite à ce résultat, on pourrait avancer que les universitaires de la grande discipline DEG semblent être moins contraint·e·s dans leur travail d'enseignant·e par les transformations de l'université par rapport aux enseignant·e·s des autres disciplines. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les disciplines du DEG auraient plus de capacité à réfracter les pressions à l'intérieur du champ. Une maîtresse de conférences et un professeur en droit rencontré·e·s en entretien avaient exprimé en ce sens :

« Vous avez encore des profs [en droit *ndlr.*] qui n'ont pas d'ordinateur, qui viennent avec leurs papiers, qui n'ont pas de PowerPoint, qui n'utilisent pas internet du tout. [...] Ce ne sont pas des novateurs, des « innovants totos » les profs de droit. [...] ils pourront peut-être exister en droit les « Uber du droit », peut-être que ça existera mais il y a quand même une réticence très forte. Les médecins accompagnent le mouvement [de transformation *ndlr.*], alors que les juristes essaient plutôt de le ralentir dans leur pratique professionnelle » (e. 1, maîtresse de conférences en droit, 49 ans, l. 373-383) ;

« [...] les facultés de droit, mais je peux le comprendre, sont pour beaucoup enfermées assez fortement dans des modèles, que les collègues considèrent comme intangibles, ou difficilement modulables. [...] C'est conçu de manière extrêmement tubulaire, extrêmement verticale. Nous avons le savoir, les étudiants doivent l'apprendre, et puis comme ça et pas autrement. Et puis aussi une réticence vis-à-vis d'un changement qui est considéré comme un accroissement de la charge de travail » (e. 4, professeur des universités en droit, 35 ans, l. 452-459).

Aussi, l'analyse des entretiens avait permis de montrer que les enseignant·e·s-chercheur·se·s de la grande discipline Santé semblaient correspondre au profil que nous avons appelé « converti·e·s » vis-à-vis des transformations de l'université (*cf.* 5.5.1). La mise en regard de ce résultat issu de l'analyse des entretiens avec celui présenté ci-avant laisse penser que les universitaires de la grande discipline Santé ressentiraient moins les transformations dans l'enseignement puisqu'il semblerait qu'ils et elles en soient les précurseur·e·s. En ce sens, Romuald Bodin et Sophie Orange avançaient que :

« La croissance contemporaine des injonctions à la professionnalité, à l'efficacité, à se tourner vers des pratiques et des savoirs immédiatement utiles à l'économie, tend à nourrir la dévalorisation des filières les plus académiques et les plus éloignées des savoirs appliqués (au profit des savoirs gratuits, de la culture libre et des sciences fondamentales) » (2013, p. 73).

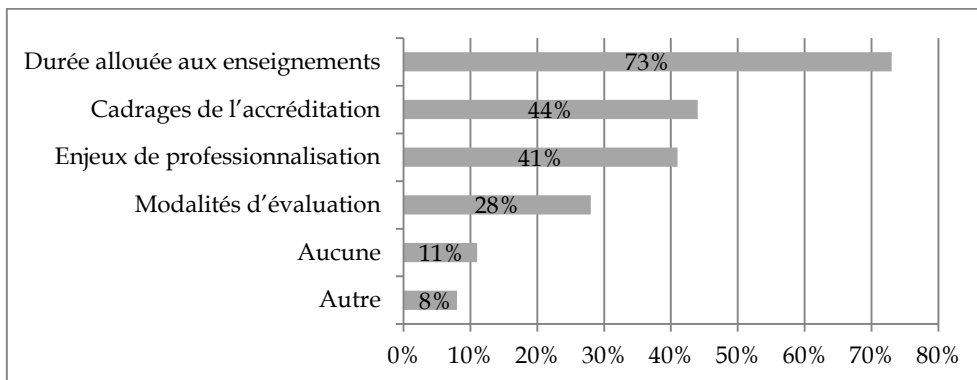
Mais pour les auteur·ice·s, cette « dévalorisation » épargnerait notamment les formations de médecine et de droit qui « portent en elles toute la légitimité et le sérieux des professions libérales qu'elles laissent entrevoir » (*op. cit.*, p. 74).

Ainsi, ce résultat montre que **les transformations de l'université semblent ne pas avoir les mêmes effets sur l'ensemble de l'espace universitaire, puisque les enseignant·e·s ne ressentent pas les pressions extérieures au champ de manière identique en fonction de leur position à l'intérieur de ce champ.** Il semble donc que **contrairement à ce que l'uniformisation en cours de l'université pourrait laisser penser, l'hétérogénéité de l'espace universitaire, pointée notamment par les analyses de Pierre Bourdieu, puis plus récemment de Romuald Bodin et Sophie Orange (cf. 2.2.1) est toujours à l'œuvre, et pourrait même renforcer les disparités entre les différentes disciplines et formations.**

#### 9.1.4 Contraintes ressenties sur les contenus de cours

L'analyse des entretiens avait montré que l'intégration des différentes transformations de l'université aux offres de formation semblait notamment s'effectuer lors des « changements de maquette ». Le questionnaire a permis d'identifier les contraintes ressenties par les enseignant·e·s sur leurs *contenus* de cours au sein de leur UF. Le tableau ci-dessous présente la distribution de l'échantillon à la question « *Dans votre unité de formation de rattachement (faculté, département, etc.), diriez-vous que les contenus de cours sont contraints par :* ».

**Figure 54 : Contraintes ressenties dans l'UF sur les contenus de cours (N=658)**



89% des enseignant·e·s ont identifié au moins une contrainte parmi celles proposées. La durée allouée aux enseignements est la contrainte qui a été la plus sélectionnée<sup>85</sup> devant les cadres de l'accréditation (44%) et les enjeux de professionnalisation (41%).

54 enseignant·e·s (soit 8% de l'échantillon) ont indiqué ressentir une ou plusieurs autres contraintes sur les contenus de cours que celles proposées en modalités de réponse. Parmi leurs

<sup>85</sup> Au vu de ce résultat, il serait intéressant que des travaux soient menés sur le temps didactique (Chopin, 2012 ; 2015) dans l'enseignement universitaire.

propositions, la contrainte qui revient le plus est l'enjeu de correspondre à une sorte de curriculum, que ce soit par l'obligation de respecter un contenu similaire aux attentes d'un concours (pour les formations y préparant) ; l'application d'un Programme Pédagogique National (PPN) pour les formations en IUT ; ou l'obligation de s'inscrire dans la structure de l'offre de formation et de respecter la répartition des savoirs à enseigner, montrant que ces éléments font office de curricula pour les enseignant·e·s et contraignent les contenus d'enseignement en termes de quantité, de qualité, mais aussi de temporalité. Plus largement, la volonté d'afficher une cohérence globale de l'offre de formation sur l'ensemble du cursus semble nécessiter un ajustement constant des contenus d'enseignement à l'intérieur des différentes formations, « chaque cours [est] contraint en fonction du contenu des autres cours » (seq. 684, MC, homme, GD 2, 44 ans) comme le précise un enseignant. Ensuite, les enseignant·e·s sont plusieurs à notifier l'impact contraignant de la composition des équipes enseignantes sur les contenus de cours. Ils et elles pointent la difficulté causée soit par le manque de compétences des membres de l'équipe dans certaines spécialités de leur offre de formation, soit par l'ultra-spécialisation de membres de l'équipe sur des thématiques trop éloignées de l'offre de formation, rendant ardue la réalisation de l'ensemble de l'offre de formation dans des conditions optimales. D'autres encore dénoncent une inégale répartition du temps de travail entre collègues, causée par une implication différente dans des missions scientifiques par exemple, et la trop forte dépendance de la continuité de l'offre de formation à des contrats précaires et non pérennes.

« Malgré des heures complémentaires, les titulaires assurent moins de 50% de la charge du département, il y a donc un turn-over très important de l'équipe pédagogique et tous les champs ne sont pas toujours couverts chaque année. » (seq. 290, ESD, homme, GD 2, 50 ans) ;

« 60% de nos cours d'anglais pour "non spécialistes" sont assurés par des enseignants vacataires recrutés, formés et encadrés chaque semestre, avec un turn-over important. Le travail de création de cours et de coordination incombe aux quelques enseignants titulaires » (seq. 120, PU, homme, GD 4, 55 ans).

Plusieurs enseignant·e·s évoquent l'influence du manque de locaux, de matériels et de moyens financiers au sein des établissements universitaires sur les contenus d'enseignement, allant jusqu'à empêcher la réalisation de certains enseignements. Le niveau initial du public étudiant est une contrainte qui revient assez régulièrement dans les propositions des enseignant·e·s, ainsi que le nombre croissant d'étudiant·e·s et de leurs attentes. De manière plus secondaire, quelques enseignant·e·s évoquent les contraintes sur les contenus de cours créées par les enjeux d'attractivité de la formation, et le manque de temps à la fois pour préparer les enseignements et aussi pour les réaliser. On retrouve là des éléments communs à ceux issus de l'analyse des discours des enseignant·e·s vis-à-vis des transformations de l'université (*cf.* 9.1.1).

Suite à cette question, les enseignant·e·s avaient la possibilité de préciser en texte libre leur réponse. 89 personnes ont choisi de développer leur réponse dans un encart non requis pour la validation du questionnaire. On y retrouve globalement les mêmes thématiques que dans les propositions « autre » présentées ci-avant. Cependant, différents nouveaux éléments récurrents apparaissent. Plusieurs enseignant·e·s notifient la différence de contraintes d'enjeux de professionnalisation entre les niveaux d'enseignement. Le master serait le niveau le plus contraint par les enjeux de professionnalisation en opposition aux années de licence (à l'exception des licences professionnelles), les mêmes éléments avaient été identifiés dans l'analyse des entretiens (cf. 5.7). Beaucoup notent aussi une inégalité de contraintes en fonction du statut de l'enseignant·e. Les enseignant·e·s titulaires seraient beaucoup moins contraint·e·s que les enseignant·e·s « vacataires »<sup>86</sup> dans les contenus d'enseignement. Enfin, les enseignant·e·s sont nombreuses et nombreux à faire état de la « grande liberté » (seq. 358, ENP, homme, GD 2, 24 ans) dont ils et elles disposent dans les contenus de leurs enseignements. L'usage du terme « liberté » est le plus fréquent, suivi par des euphémismes par lesquels les enseignant·e·s désignent leur « marge d'interprétation », la « grande souplesse » qui leur est laissée par les cadrages d'accréditation, etc. En désignant cette liberté, peu sont celles et ceux qui ne précisent pas le cadre dans lequel elle s'exerce. Les enseignant·e·s précisent que cette liberté est relative à leur statut comme par exemple cet enseignant qui écrit : « ON est très libre (surtout quand on est titulaire) » (seq. 411, MC, femme, GD 3, 33 ans) mais aussi qu'elle est conditionnée au respect des cadrages de l'offre de formation (en heures d'enseignements attribuées, thématiques d'enseignement, enjeux de professionnalisation de la formation, etc.).

« Seul·e·s les contractuel·le·s qui ont de l'ancienneté sont consulté·e·s sur leur choix de cours, mais la négociation est très contrainte puisque tou·te·s les titulaires choisissent leurs cours au préalable. À part une exception où le chargé de CM propose une structure pour le TD afférent sur le semestre, aucun cadre, bibliographie, support de cours n'est fourni aux chargé·e·s de cours. Aucune coordination pédagogique n'a lieu, ni entre les unités d'enseignement, ni même entre CM et TD. Cela présente l'avantage d'une grande liberté d'adaptation du contenu du cours mais aussi de terribles inconvénients : incohérence de la maquette et énorme travail de préparation de cours. » (seq. 454, MC, femme, GD 2, 36 ans).

Les enseignant·e·s mettent en avant une sorte de morcellement des responsabilités, et conséquemment des contraintes, pesant sur les contenus d'enseignement entre les différents membres de l'équipe enseignante. Plusieurs enseignant·e·s pointent ce manque de réflexion et de solidarité entre enseignant·e·s comme par exemple ces deux répondant·e·s :

---

<sup>86</sup> On reprend ici le terme utilisé par les enquêté·e·s, qui regroupe l'ensemble des statuts des enseignant·e·s non permanent·e·s de l'enseignement supérieur.

« Dans l'université où j'enseigne depuis cette année en revanche, il n'y a pas de discussion (chacun fait sa vie de son côté sans idée de ce que font les autres, de ce qui est enseigné dans les autres modules par d'autres) » (seq. 286, ENP, femme, GD 2, 30 ans) ;

« Cela me frappe à quel point il n'y a pas de réflexion pédagogique collective sur ce qu'on souhaite transmettre aux étudiant·e·s, sur ce qui est adapté à leur niveau, sur ce qui serait pertinent au vu de ce que l'on sait sur leur orientation future, etc. » (seq. 459, MC, homme, GD 1, 36 ans).

Il semblerait que cette « liberté » des contenus de cours ressentie par les enseignant·e·s, est rendue possible par une individualisation des tâches, des responsabilités, des contraintes, un amoindrissement des solidarités collectives, un rétrécissement du temps alloué à la réflexion portée sur les enseignements.

#### **9.1.4.1 Effets de la position des enseignant·e·s sur la quantité de contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement**

En fonction de leur position dans l'espace universitaire, la quantité de contraintes ressenties sur les contenus de cours par les enseignant·e·s varie. La quantité de contraintes ressenties apparaît être liée à l'expérience universitaire ( $\chi^2=12,57$  ; ddl=4 ; p.=0,01), la répartition du temps de travail ( $\chi^2=12,28$  ; ddl=4 ; p.=0,02) et la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s ( $\chi^2=10,60$  ; ddl=4 ; p.=0,03). Le tableau suivant présente les contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « expérience universitaire » (EXP), « répartition du temps de travail » (RTT) et « satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles » (SATISG).

**Tableau 44 : Quantité de contraintes ressentie sur les contenus de cours, expérience universitaire, répartition du temps de travail et satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles : contributions aux  $\chi^2$  par case**

	CONTC 1	CONTC 2	CONTC 3
EXP 1	(+) NS	(-) NS	(+) NS
EXP 2	(+) NS	(+) NS	(-) **
EXP 3	(-) ***	(+) NS	(+) **
RTT 1	(+) ***	(-) NS	(-) **
RTT 2	(-) *	(+) NS	(+) NS
RTT 3	(-) NS	(-) NS	(+) **
SATISG 1	(-) **	(-) NS	(+) ***
SATISG 2	(+) **	(-) NS	(-) *
SATISG 3	(+) NS	(+) NS	(-) NS

Légende : CONTC 1 : beaucoup de contraintes ressenties sur les contenus de cours ; CONTC 2 : moyen ; CONTC 3 : peu ou pas ; EXP 1 : expérience universitaire importante ; EXP 2 : modérée ; EXP 3 : récente ; RTT 1 : temps de travail consacré surtout à l'enseignement et l'administratif ; RTT 2 : surtout à l'enseignement et la recherche ; RTT 3 : partagé entre l'enseignement, la recherche et l'administratif ; SATISG 1 : beaucoup de satisfaction vis-à-vis des missions professionnelles ; SATISG 2 : moyen ; SATISG 3 : peu ou pas ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,10$  ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,05$  ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil  $\alpha = 0,01$

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que **les enseignant·e·s qui ressentent beaucoup de contraintes sur les contenus de leurs enseignements sont celles et ceux qui consacrent surtout leur temps de travail à l'enseignement et l'administratif, les enseignant·e·s qui ont une expérience universitaire modérée ou importante et les enseignant·e·s qui ressentent plutôt une satisfaction moyenne vis-à-vis de leurs missions professionnelles.** Alors que **les enseignant·e·s qui ressentent peu ou pas de contraintes sur les contenus de leurs enseignements sont celles et ceux qui ont une expérience universitaire plutôt récente, les enseignant·e·s qui partagent leur temps de travail entre l'enseignement, la recherche et l'administratif et les enseignant·e·s qui ressentent beaucoup de satisfaction professionnelle.**

On s'aperçoit donc que **les enseignant·e·s qui consacrent surtout leur temps de travail à la recherche sont celles et ceux qui ressentent le moins de contraintes sur le contenu de leurs enseignements. Et que moins les contenus de cours sont contraints, plus les enseignant·e·s ressentent de satisfaction vis-à-vis de leurs missions professionnelles.**

Ces résultats montrent que les transformations du modèle universitaire n'ont pas les mêmes effets sur la population enseignante en fonction de leur position dans l'espace universitaire. Il n'est donc pas étonnant que les enseignant·e·s aient indiqué ressentir une répartition inégale des responsabilités et missions universitaires au sein des équipes pédagogiques et des établissements universitaires (cf. 9.1.1). **Les transformations de l'université**

participeraient à renforcer des inégalités entre les différent·e·s agent·e·s universitaires, au sein même de la population enseignante. On retrouve ici aussi des éléments permettant également de montrer qu'il semble bien y avoir une recomposition des identités professionnelles au sein de la population enseignant à l'université liée à la transformation du modèle universitaire, comme plusieurs auteur·ice·s l'ont montré (Normand & Villani, 2019 ; Millet, Oget, & Sonnta, 2015 ; par exemple).

#### 9.1.4.2 Effets des contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement sur les manières de « faire son cours »

Les contraintes sur les contenus de cours ont des effets sur les pratiques des enseignant·e·s. Il apparaît que la quantité de contraintes ressenties par les enseignant·e·s sur leurs contenus d'enseignement est liée à leur conception des finalités de leurs enseignements ( $\chi^2 = 16,86$  ; ddl = 4 ; p.= 0,00), à la quantité de ressources qu'ils et elles vont mobiliser pour la préparation de leur cours ( $\chi^2 = 16,63$  ; ddl = 4 ; p.= 0,00) et au type de ressources utilisées pour la préparation des cours ( $\chi^2 = 12,81$  ; ddl = 2 ; p. = 0,00). Le tableau suivant présente la synthèse des contributions au  $\chi^2$  par case des modalités des variables « contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement » (CONTC), « conception des finalités de l'enseignement » (FCOURS), « quantité de ressources utilisées pour la préparation du cours » (RESSC) et « type de ressources utilisées pour la préparation des cours » (TRESS).

**Tableau 45 : Quantité de contraintes ressentie sur les contenus de cours, quantité et type de ressources utilisées pour la préparation des enseignements et conception de la finalité des enseignements : contributions aux  $\chi^2$  par case**

	CONTC 1	CONTC 2	CONTC 3
TRESS 1	(-) ***	(+) NS	(+) ***
TRESS 2	(+) ***	(-) NS	(-) ***
RESSC 1	(+) ***	(-) *	(-) *
RESSC 2	(-) ***	(+) *	(+) NS
RESSC 3	(-) NS	(-) NS	(+) NS
FCOURS 1	(-) *	(+) NS	(+) NS
FCOURS 2	(+) ***	(-) NS	(-) ***
FCOURS 3	(-) NS	(-) NS	(+) *

Légende : CONTC 1 : beaucoup de contraintes ressenties sur les contenus de cours ; CONTC 2 : moyen ; CONTC 3 : peu ou pas ; TRESS 1 : Autant de ressources issues d'un travail collectif que d'un travail personnel ; TRESS 2 : Ressources surtout issues d'un travail personnel ; RESSC 1 : beaucoup de ressources utilisées pour la préparation des enseignements ; RESSC 2 : moyen ; RESSC 3 : peu ; FCOURS 1 : conception des finalités de l'enseignement de type savoir ; FCOURS 2 : compétence ; FCOURS 3 : connaissance ; (+) : effectif observé supérieur à l'effectif théorique ; (-) : effectif observé inférieur à l'effectif théorique ; NS : test du  $\chi^2$  par case non significatif au seuil alpha = 0,10 ; \* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,10 ; \*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,05 ; \*\*\* : test du  $\chi^2$  par case significatif au seuil alpha = 0,01

L'analyse des contributions au  $\chi^2$  par case montre que les enseignant·e·s qui ressentent beaucoup de contraintes sur leurs contenus d'enseignement sont celles et ceux qui utilisent



beaucoup de ressources pour la préparation de leurs enseignements, les enseignant·e·s qui utilisent des ressources surtout issues d'un travail personnel pour la préparation de leurs enseignements et les enseignant·e·s qui ont une conception des finalités de leurs enseignements de type compétence. Alors que les enseignant·e·s qui ressentent peu ou pas de contraintes sur leurs contenus d'enseignement sont celles et ceux qui utilisent des ressources issues à la fois d'un travail collectif et personnel pour la préparation de leurs enseignements et les enseignant·e·s qui ont une conception des finalités de leurs enseignements de type connaissance. Ces résultats montrent que **les enseignant·e·s qui semblent le plus s'investir dans la préparation de leurs cours sont celles et ceux qui ressentent le plus de contraintes sur les contenus de leurs enseignements**. Ce qui montre à nouveau l'importance des effets des transformations de l'université sur le travail enseignant. Par ailleurs, **il semble que les enseignant·e·s qui adoptent une conception de l'université de type compétence sont celles et ceux qui ressentent le plus de contraintes sur le contenus de leurs enseignements ; contrairement aux enseignant·e·s qui ont une conception des finalités de leurs enseignements de type connaissance qui semblent moins être contraint·e·s**. Ceci peut probablement s'expliquer par le fait que les enseignant·e·s qui ont une conception des finalités de l'université de type compétence sont probablement plus sensibles aux demandes de professionnalisation des formations.

## 9.2 Être un·e pédagogue à l'université ?

Pour clore ce neuvième et dernier chapitre, nous proposons de prendre appui sur l'ensemble des éléments présentés, données produites et résultats établis, pour, en contre-point de certaines acceptions de la pédagogie universitaire, tenter de circonscrire *les façons* dont les enseignant·e·s du supérieur font œuvre de pédagogie.

### 9.2.1 *La pédagogisation du champ de la recherche et de l'action*

La question pédagogique à l'université a fait son entrée progressive à la fois dans le champ de la recherche, dans les textes officiels et conséquemment dans les pratiques des enseignant·e·s, jusqu'à en devenir un incontournable. Si les enseignant·e·s à l'université sont historiquement recruté·e·s sur leur compétence en recherche, leur mission d'enseignement a pris, notamment depuis l'enclenchement du processus de Bologne, une toute autre place dans leurs professions depuis ces trente dernières années. La recherche au sujet des outils pédagogiques, numériques, innovants, est foisonnante concernant l'université ; les formations à la pédagogie ne cessent de se développer ; et la formation à l'enseignement est, depuis 2018, devenue obligatoire pour tous les nouveaux et nouvelles maître·sse·s de conférences. Tout se passe comme si l'enseignant·e universitaire était - ou devait être - tout à coup, un·e pédagogue hors pair. La

longue absence des questionnements pédagogiques au sein des universités impose la nécessité d'un questionnement sur son apparition prescriptive soudaine. Comment se fait-il que la pédagogie soit devenue un incontournable à l'université après des années d'absence ? La massification du public étudiant et la multiplication des responsabilités endossées par les enseignant·e·s du supérieur sont accompagnées en parallèle d'une croissance sans précédent d'un discours pédagogique prescriptif (*cf.* 1.3). La pédagogie à l'université est présentée comme une solution à l'ensemble des problématiques universitaires. L'appliquer serait gage de gain de temps, d'efficacité, de rentabilité, et permettrait d'améliorer l'apprentissage. Le traditionnel enseignement magistral universitaire est devenu obsolète, et devrait être remplacé par toutes sortes d'outils permettant la mise en activité des étudiant·e·s (Lemaître, 2018).

Comme évoqué ci-avant, la majorité des enseignant·e·s du supérieur n'a pas eu de formation à l'enseignement universitaire. L'expérience en enseignement à l'université est encore un élément secondaire lors des recrutements des enseignant·e·s titulaires qui sont avant tout recruté·e·s sur leurs travaux de recherches. Plus encore, « l'absence de formation pédagogique des enseignants-chercheurs associée à la variété des profils des enseignants chargés de cours à l'université a conduit au développement de conceptions diversifiées quant à la pédagogie universitaire » (Trémion, 2019, p. 12). L'absence de formation, associée à un manque de temps dû à la multiplication des tâches dévolues aux enseignant·e·s, conduirait à l'apparition de solutions pédagogiques qui règleraient à elles seules l'ensemble des problématiques de l'enseignement à l'université. Or, « un chercheur ne devient pas enseignant en quittant son laboratoire pour aller dans un amphithéâtre » (Poteaux N. , 2015, p. 82), tout comme l'enseignement et la pédagogie ne sont pas des activités allant de soi.

La différenciation entre ce qui relèverait d'une part de l'enseignement et d'autre part de la pédagogie est subtile. Selon Laurent Talbot (2019) « si l'on se réfère au triangle pédagogique d'Houssaye (1998) et en schématisant quelque peu, la « pédagogie » concernerait plutôt le processus « former », le côté professeur-élève(s) du triangle » (p. 38). C'est-à-dire que la pédagogie serait ce qui est entre l'enseignant·e et l'élève pour faciliter à la fois l'enseignement et l'apprentissage. La réflexion d'Alain Marchive autour d'une tentative de définition de la pédagogie, en rappelle la triple structuration dimensionnelle :

« Si l'on veut définir la pédagogie, il faut donc le faire en prenant en compte trois dimensions : une dimension anthropologique liée aux arrière-plans culturels dans lesquels elle s'inscrit ; une dimension praxéologique, liée aux conditions de la transmission et à l'organisation des situations ; une dimension axiologique, liée aux enjeux de la transmission, aux valeurs qui les portent et aux finalités qui lui sont assignées » (Marchive, 2015, p. 27).

La pédagogie serait donc une posture, un état d'esprit, une manière d'être et de faire, développée par une personne en situation de transmission, quel qu'en soit son objet. Partant de cette définition, l'enseignant·e universitaire, qui est donc régulièrement en situation de transmission, fait donc nécessairement œuvre de pédagogie. C'est à l'aune de ce positionnement qu'on peut se demander : quels sont alors les discours des enseignant·e·s du supérieur à propos de la pédagogie ? Et au-delà de leur discours, quelles pratiques et usages permettraient de déterminer ce qu'est être un·e pédagogue à l'université ? Ce sont ces questionnements qui ont guidé l'écriture de la dernière section de ce chapitre.

### 9.2.2 *Analyse des discours et pratiques pédagogiques des enseignant·e·s*

#### 9.2.2.1 **La pédagogie et les pédagogues, à l'intersection entre les savoirs et les étudiant·e·s**

La quatrième partie du questionnaire était introduite par la question suivante : « *Qu'est-ce que c'est pour vous « la pédagogie » ?* ». Presque la totalité de la population étudiée s'est prêtée à l'exercice de donner sa propre définition de la pédagogie (n=638). L'analyse lexicométrique effectuée avec le logiciel IRaMuTeQ sur le corpus constituée des réponses à cette question, ainsi que les retours sur le corpus de textes, permettent de donner une définition globale de ce qu'est la pédagogie selon les enseignant·e·s du supérieur.

Pour les enseignant·e·s universitaires, il semble que la pédagogie serait ce qui leur permet de transmettre aux étudiant·e·s l'ensemble des savoirs à enseigner. Plus précisément, les enseignant·e·s s'entendent à dire que la pédagogie est une « méthode », une « manière », une « technique » qui permet de transmettre aux étudiant·e·s des « connaissances », « savoirs », « savoir-être », « savoir-faire ». Le terme central du discours des enseignant·e·s à propos de la pédagogie est le verbe « transmettre »<sup>87</sup>, montrant bien le caractère modérateur de la pédagogie. La figure ci-dessous présente le nuage des mots caractéristiques du corpus des textes constitués des définitions données par les enseignant·e·s à propos de la pédagogie<sup>88</sup>.

---

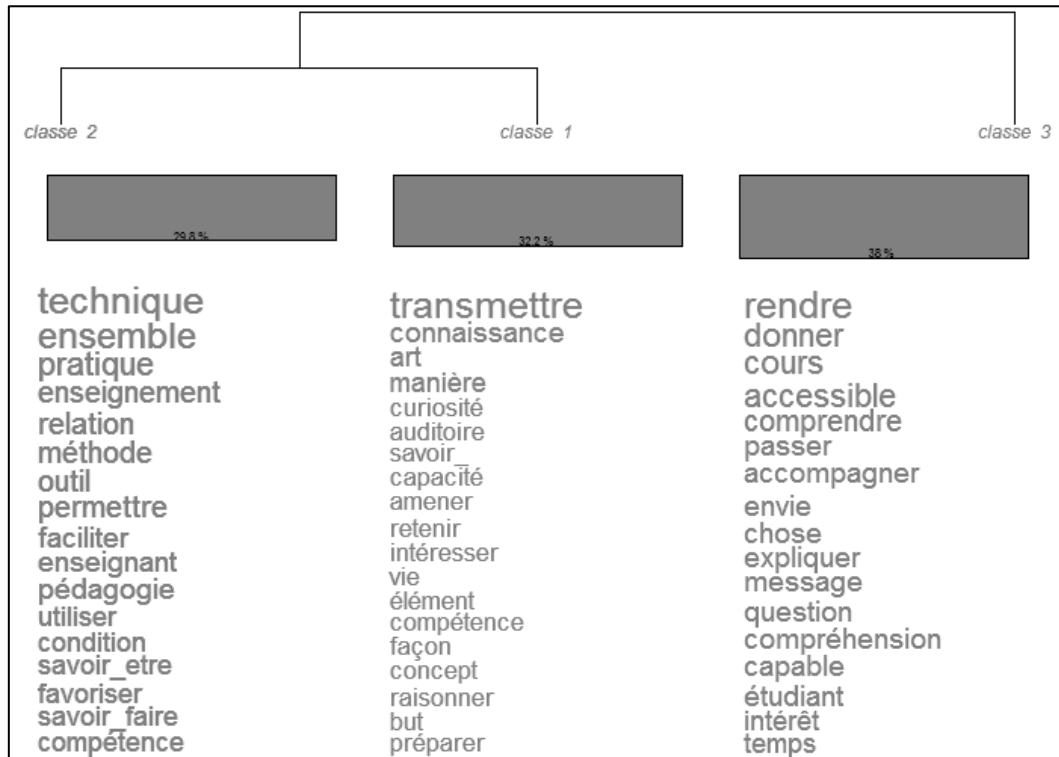
<sup>87</sup> Comme le montre la prépondérance du terme « transmettre » dans le nuage de mots représentant la fréquence d'utilisation des termes dans les réponses des enseignant·e·s à la réponse à la question « *Qu'est-ce que c'est pour vous « la pédagogie » ?* ».

<sup>88</sup> La taille des mots est proportionnelle à leur représentativité (chi<sup>2</sup>).





Figure 57 : Définition de la pédagogie par les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (77,95%)



Légende : Nb. de textes : 638 ; nb. de seg. de texte : 662 ; nb. formes : 1428 ; nb. d'occurrences : 9814 ; nb. de lemmes : 1090 ; nb. de formes actives : 887 ; nb. de formes supp. : 203 ; nb. de formes actives avec fréquence  $\geq 3$  : 273 ; moy. de formes par seg. : 14,8 ; nb. de classes : 3 ; 516 segments classés sur 662 (77,95%) ; temps : 0h0m12s.

Deux sous-ensembles de classes se distinguent : d'une part la classe 1 et 2, et d'autre part la classe 3. L'analyse des segments de texte caractéristiques de chacune de ces classes montre que deux conceptions de la pédagogie prédominent dans les discours des enseignant·e·s.

Dans la première thématique, représentée par les classes 1 et 2, la pédagogie est présentée par les enseignant·e·s comme une sorte d'**élément « magique »**, qui résoudrait l'ensemble des problématiques liées à la transmission des savoirs. Cette conception de la pédagogie représente 62% des segments de texte classés, c'est donc la plus partagée par les enseignant·e·s. Les segments de texte caractéristiques de ces deux classes définissent la pédagogie comme un « art », une « méthode », une « technique » au service de la transmission du savoir, vers « l'apprenant ». Le segment de texte le plus caractéristique de ces deux classes est « [la pédagogie] c'est l'art de savoir enseigner et transmettre des connaissances et des méthodes » (seq. 643, ENP, homme, GD 2, 31 ans). Dans cette classe, la pédagogie est présentée à la fois dans une dimension insaisissable, tel un « art » dont l'enseignant·e aurait les capacités de déployer ou non, et dans une forme de technicisation de l'acte de transmission par l'idée que la pédagogie s'apprendrait et s'appliquerait comme une « méthode », une « technique ». Dans plusieurs segments de texte caractéristiques de ces classes 1 et 2, les enseignant·e·s partagent aussi l'importance d'une pédagogie individualisée : « trouver celle qui s'adapte à chaque cas particulier » (seq. 364, PU,

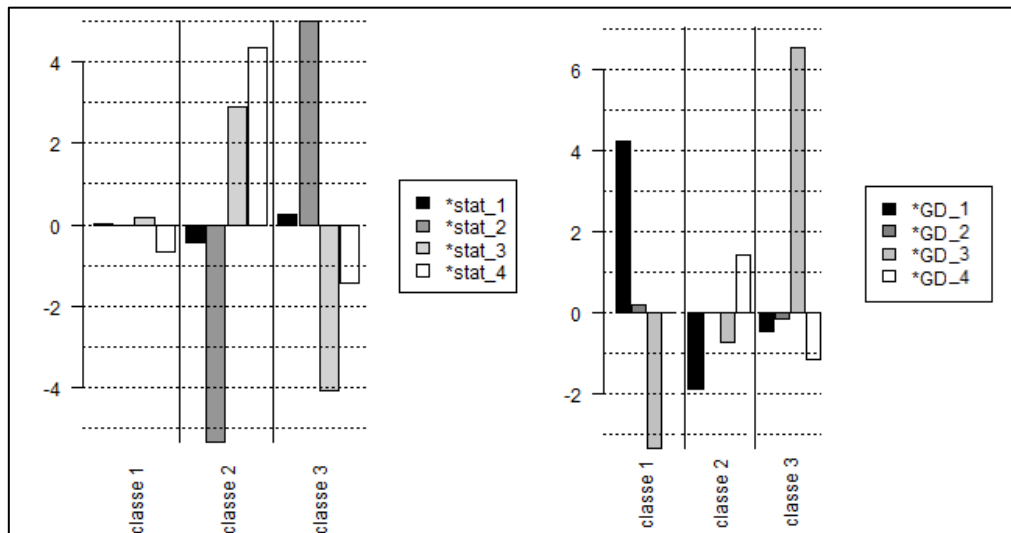
homme, GD 1, 55 ans), ou encore « en s'adaptant à chaque apprenant » (seq. 360, ENP, femme, GD 2, 25 ans).

La seconde conception de la pédagogie prédominante dans le corpus (classe 3 ; 38% des segments classés), serait une conception de la pédagogie dans une dimension plus **relationnelle**. Dans les segments de texte caractéristiques de la classe, les enseignant·e·s décrivent la pédagogie comme une démarche de l'enseignant·e pour mettre à niveau le savoir et l'étudiant·e. Les définitions données par les enseignant·e·s caractéristiques de cette classe sont : « essayer de rendre intéressant un sujet, essayer de rendre accessible à un public donné un contenu » (seq. 708, ESD, homme, GD 2, 49 ans), « être capable de rendre intelligible et accessible un cours » (seq. 422, MC, femme, GD 1, 37 ans), ou encore « rendre la connaissance accessible, donner un sens au savoir » (seq. 298, MC, femme, GD 2, 53 ans).

Il y aurait donc deux manières de concevoir la pédagogie chez les enseignant·e·s : une pédagogie applicative, technique (classes 1 et 2) ; et une pédagogie plus personnifiée, faisant le lien entre les étudiant·e·s et les savoirs (classe 3).

Les enseignant·e·s n'ont pas la même conception de la pédagogie selon leur appartenance disciplinaire et leur statut. La figure ci-dessous illustre la distribution des classes de la classification de Reinert en fonction des grandes disciplines et des statuts des enseignant·e·s.

**Figure 58 : Distribution des classes de la classification de Reinert effectuée sur le corpus « définition de la pédagogie » selon le statut et les grandes disciplines**



Légende : STAT 1 : PU ; STAT 2 : MC ; STAT 3 : enseignant·e non permanent·e ; STAT 4 : enseignant·e du second degré affecté·e dans le supérieur ; GD 1 : DEG ; GD 2 : LSHS ; GD 3 : Sciences ; GD 4 : Santé

L'analyse des distributions des classes selon les grandes disciplines et les statuts des enseignant·e·s montre que la conception de la pédagogie applicative, technique (classes 1 et 2), est fortement caractéristique des enseignant·e·s non permanent·e·s et des enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur, des enseignant·e·s de la grande discipline Droit,

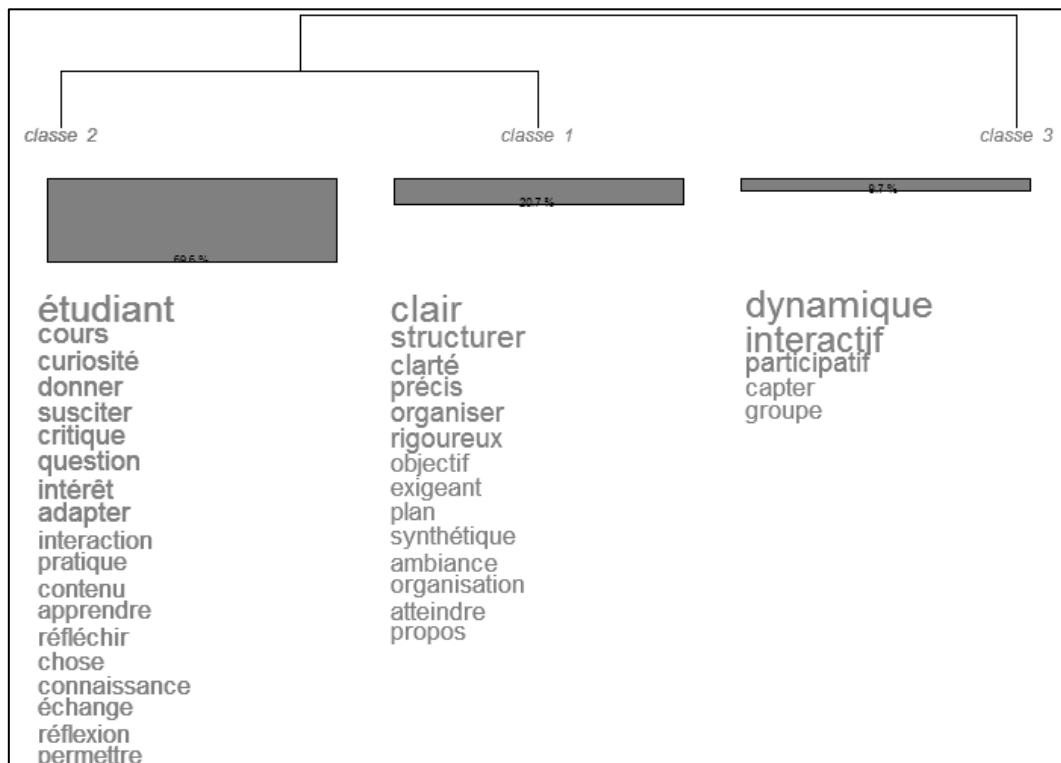
Partie 3 Chapitre 9 - Des effets de la transformation du modèle universitaire sur les pratiques des enseignant·e·s à la nécessité d'un examen critique de la pédagogie dans le supérieur





C'est-à-dire que le « bon cours » est pour les enseignant·e·s structuré par trois éléments. La figure ci-dessous présente le dendrogramme des classes issu de la classification de Reinert.

**Figure 60 : Définition du "bon cours" par les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (73,05%)**



Légende : Nb. textes : 635 ; nb. seg. texte : 1829 ; nb. formes : 1244 ; nb. occurrences : 6165 ; nb. lemmes : 978 ; nb. formes actives : 851 ; nb. formes supp. : 127 ; nb. formes actives avec fréq.>=3 : 269 ; moy. de formes par seg. : 3,3 ; nb. classes : 3 ; 1336 seg. classés sur 1829 (73,05%) ; temps : 0h 0m 27s.

La classe 1 regroupe 20,7% des segments de texte classés du corpus. Elle rassemble les termes qualifiant *le contenu* du cours. Les enseignant·e·s estiment qu'un bon cours est « structuré », « organisé », « rigoureux », « précis », « clair » ou encore « cadré ». Les segments de texte caractéristiques de la classe montrent que les enseignant·e·s portent de l'importance à leur travail de structuration des savoirs à enseigner et à la transmission de cette structuration aux étudiant·e·s.

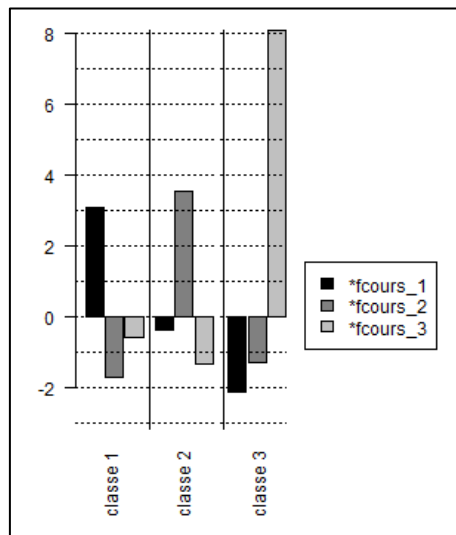
La classe 2 regroupe 69,6% des segments de texte classés du corpus. Elle réunit les termes qualifiant *la finalité* du cours, sa visée. Les enseignant·e·s notent encore une fois l'importance de faire « un cours qui suscite la curiosité des étudiants » (seq. 739, ENP, femme, GD 2, 27 ans ;  $\chi^2=177,95$ ), qui leur donne envie « de se poser des questions » (seq. 461, MC, homme, GD 2, 40 ans ;  $\chi^2=198,07$ ). Le bon cours est pour ces enseignant·e·s le cours qui permet d'atteindre les objectifs d'apprentissage et de transmission, par l'interaction avec les étudiant·e·s.

La classe 3 regroupe 9,7% des segments de texte classés dans le corpus. Elle centralise les termes qualifiant *la forme* du cours. À ce sujet, les enseignant·e·s sont presque unanimes. Le « bon cours » est basé sur le dynamisme, l'interactivité et la participation des étudiant·e·s.

Il semble donc que pour les enseignant·e·s, un cours est bon si son contenu est structuré, que sa forme est interactive et qu'il a pour finalité l'apprentissage et l'interaction avec les étudiant·e·s.

En fonction de leur conception des finalités de l'enseignement, les enseignant·e·s n'accordent pas la même définition au bon cours. La figure ci-dessous illustre la distribution des classes en fonction de la conception de la finalité de l'enseignement des enseignant·e·s.

**Figure 61 : Distribution des classes de la classification de Reinert effectuée sur le corpus « définition du bon cours » selon la conception des finalités de l'enseignement**



Légende : FCOURS 1 : conception de la finalité de l'enseignement de type savoir ; FCOURS 2 : compétence ; FCOURS 3 : connaissance

Les enseignant·e·s ayant une conception des finalités de l'enseignement de type savoir (FCOURS 1) estiment qu'un cours est bon surtout lorsque son contenu est clair et structuré, les enseignant·e·s ayant une finalité de l'enseignement de type compétence (FCOURS 2) estiment qu'un cours est bon surtout lorsqu'il suscite des interactions avec les étudiant·e·s, et les enseignant·e·s ayant une finalité de l'enseignement de type connaissance (FCOURS 3) semblent surtout préoccupé·e·s par la forme du cours, son dynamisme.

### 9.2.2.3 S'adapter aux étudiant·e·s et se former comme motivations de l'évaluation de ses enseignements

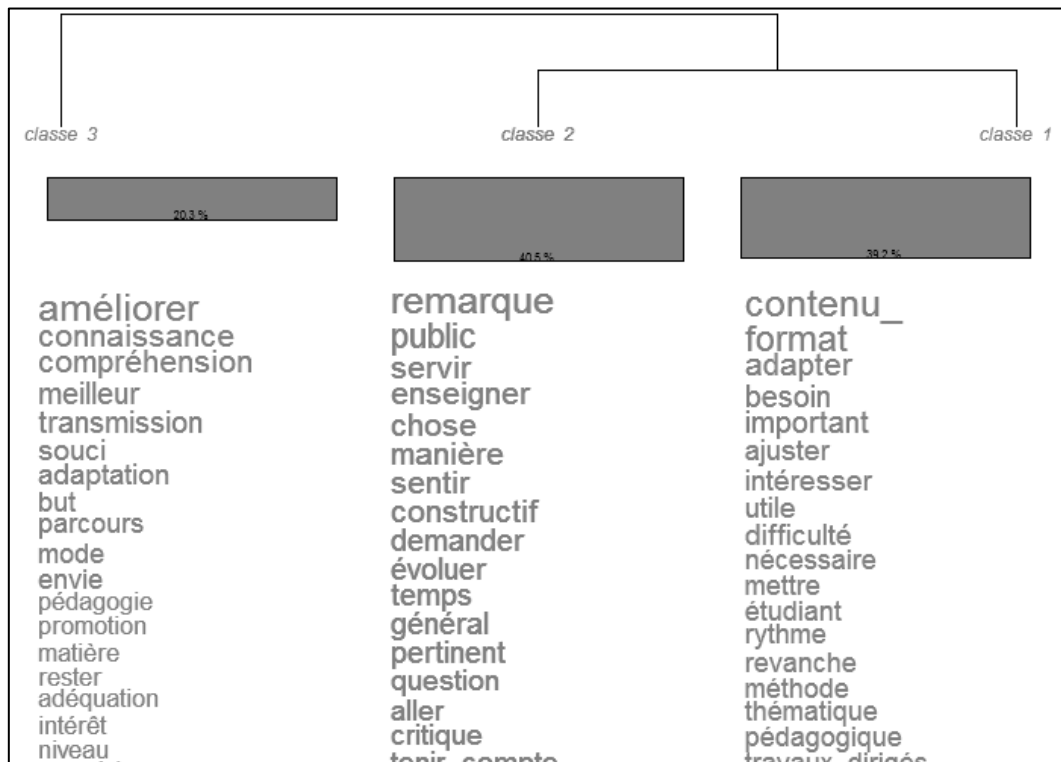
L'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s est une pratique qui s'inscrit dans le paradigme contemporain de l'université (*cf.* 1.2.1). Elle entre à la fois dans la volonté de prendre en compte la demande des usagers et dans la démarche marchande de l'assurance qualité comme

l'ont décrit Richard Etienne et Emmanuelle Annot dans leur communication au colloque de l'AIPU en 2014 :

« [...] l'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE) se veut un instrument permettant de recueillir ce qui ne va pas et de discerner les pistes de progrès. Sa conséquence est l'introduction d'une assurance qualité qui permettra aux étudiants de se comporter en consommateurs d'université et aux dirigeants de l'université de peser sur des évolutions de l'offre de formation mais aussi et surtout sur la « qualité perçue » des enseignements afin d'alimenter une vision concurrentielle des institutions du supérieur. » (Etienne & Annot, 2014)

Le questionnaire a permis de recueillir les discours des enseignant·e·s à propos des raisons qui les poussent à pratiquer l'évaluation de leurs enseignements par les étudiant·e·s. Les raisons que les enseignant·e·s ont de pratiquer l'évaluation de leurs enseignements par les étudiant·e·s sont de trois ordres :

**Figure 62 : Raisons de pratiquer l'EEE pour les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (91,4%)**



Légende : Nb. textes : 455 ; nb. seg. texte : 484 ; nb. formes : 1455 ; nb. occurrences : 9383 ; nb. lemmes : 1063 ; nb. formes actives : 870 ; nb. formes supp. : 193 ; nb. formes actives avec une fréq.  $\geq 3$  : 264 ; moy. de formes par seg. : 19,3 ; nb. classes : 3 ; 44 seg. Classés sur 484 (91,74%) ; temps : 0h 0m 12s.

Les classes 1 et 2 se rejoignent sur la CAH. La classe 1 regroupe 39,2% des segments de texte classés du corpus. Les raisons avancées par les enseignant·e·s pour pratiquer l'EEE dans cette classe renvoient à l'importance de ces évaluations pour adapter leurs enseignements, dans la forme et dans le contenu, aux besoins des étudiant·e·s. Ils et elles insistent sur le caractère nécessaire de cette démarche pour l'enseignement. La classe 2 regroupe 40,5% des segments de

texte classés dans le corpus. Dans cette classe les enseignant·e·s soulignent la pertinence des remarques des étudiant·e·s ainsi que les remises en question qu'elles les poussent à réaliser. Dans ce premier sous-ensemble de discours (classes 1 et 2), les enseignant·e·s soulignent la place centrale de l'avis des étudiant·e·s pour l'évolution de leur pratique enseignante, et plus largement leur place fondamentale dans la structuration des pratiques enseignantes à l'université. Quelques réponses caractéristiques de ces deux classes, à titre illustratif :

« La première qualité d'un enseignant et la qualité de ses enseignements repose sur sa réflexivité. Le jour où j'arrête de me soucier de la perception de mes cours et de l'intérêt de mes étudiant·e·s, j'arrête d'enseigner » (seq. 287, ENP, homme, GD 2, 35 ans) ;

« Si les étudiant·e·s ne sont pas toujours les meilleur·e·s juges de nos pédagogies, ils sont nos seuls destinataires. Cela serait contre-productif de chercher à bien leur enseigner malgré eux. » (seq. 297, MC, femme, GD 2, 59 ans) ;

« L'enseignement ne sert à rien s'il n'est pas approprié et compris par les étudiants. J'utilise donc leurs retours pour le faire évoluer au fil du temps de l'année mais aussi des séances d'une même année. » (seq. 403, MC, femme, GD 2, 53 ans).

La classe 3 regroupe 20,3% des segments de texte classés. Les enseignant·e·s évoquent ici le résultat de l'ajustement des enseignements aux remarques des étudiant·e·s, à leurs besoins, questions, critiques. Les bienfaits de l'EEE que notifient les enseignant·e·s sont l'amélioration de la transmission, de la connaissance et de l'apprentissage.

Au vu de la classification de Reinert et de l'analyse lexicale des segments de texte caractéristiques des classes, les enseignant·e·s semblent s'accorder sur le fait que la prise en compte des remarques des étudiant·e·s concernant leurs enseignements leur permettrait d'adapter leurs enseignements, leurs formats et contenus, dans l'objectif d'améliorer la transmission des connaissances, et d'améliorer l'enseignement en lui-même.

Un autre élément notable dans l'analyse de ce corpus de texte est qu'il semblerait que **les enseignant·e·s soient nombreux et nombreuses à pratiquer l'EEE pour pallier leur absence de formation à l'enseignement**. Plusieurs enseignant·e·s notifient en effet l'importance que le retour des étudiant·e·s sur leur enseignement a pour « combler » leur manque d'expérience et leur manque de formation à l'enseignement. À titre illustratif, quelques réponses des enquêté·e·s lorsque le questionnaire les invite à partager les raisons qui les poussent à pratiquer l'EEE :

« Parce que je considère que je suis encore une enseignante en formation et que je veux améliorer la qualité de mes cours, contenu et format. » (seq. 134, MC, femme, GD 2, 51 ans) ;

« Je débute dans l'enseignement et ce retour m'est indispensable pour me situer et progresser, sachant que nous avons très peu d'accompagnement et de formation à l'enseignement. » (seq. 704, MC, homme, GD 3, 58 ans) ;

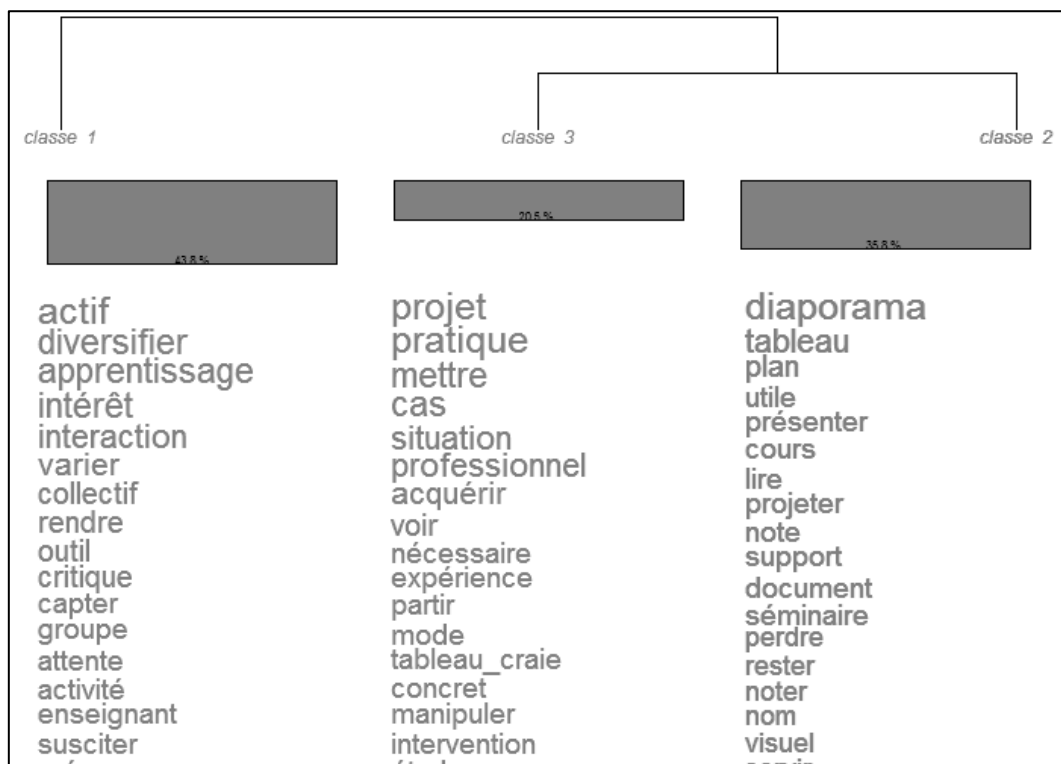
« Le retour des étudiantes est la seule façon de progresser dans ma façon d'enseigner avec quelques formations en pédagogie alternative que je peux suivre ponctuellement. » (seq. 714, ENP, femme, GD 2, 29 ans) ;

« Je débute et n'ai pas été formé à l'enseignement. Ces retours sont précieux pour que je puisse connaître et m'adapter aux besoins des étudiantes. » (seq. 291, ENP, femme, GD 1, 51 ans).

#### 9.2.2.4 Rendre son cours dynamique : principal argument du recours à de nouveaux outils pédagogiques

Le questionnaire a permis de recueillir les raisons avancées par les enseignant·e·s relativement au fait d'utiliser des outils pédagogiques variés dans leurs séances de cours. L'analyse par classification de Reinert de l'ensemble des réponses données par les enseignant·e·s (n=573) définit trois types de justifications.

*Figure 63 : Raisons d'utilisation des outils pédagogiques par les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (83,26%)*



Légende : nb. textes : 573 ; nb. seg. texte : 645 ; nb. formes : 2056 ; nb. occurrences : 12416 ; nb. lemmes : 1533 ; nb. formes actives : 1321 ; nb. formes supp. : 212 ; nb. formes actives avec une fréq.  $\geq 3$  : 442 ; moy. formes par seg. : 19,2 ; nb. classes : 3 ; 537 seg. Classés sur 645 (83,26%) ; temps : 0h 0m 18s.

La classe 1 regroupe 43,8% des segments classés du corpus. Les segments de texte caractéristiques de cette classe décrivent la diversification de rythme et d'activité que les outils pédagogiques permettent, que ce soit entre chaque séance ou à l'intérieur d'une même séance de

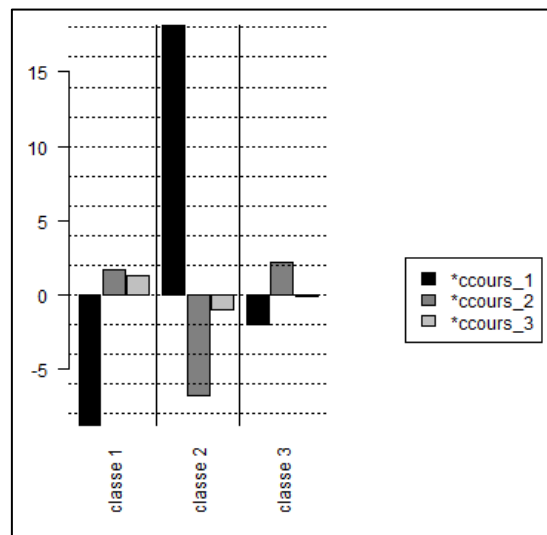
cours. Cette diversité permettrait, selon les enseignant·e·s, d'augmenter l'intérêt des étudiant·e·s, de les intéresser davantage au cours. Les enseignant·e·s semblent donc, dans cette classe, utiliser des outils en séance pour modifier *la forme de leur enseignement*.

La classe 2 regroupe 35,8% des segments classés. Dans les segments de texte caractéristiques, les enseignant·e·s signalent utiliser des outils pour constituer des *supports au cours*, que ce soit pour présenter des éléments du cours, faciliter la prise de note, illustrer le contenu etc.

La classe 3 regroupe 20,5% des segments classés. Les enseignant·e·s font ici état de l'intérêt des outils pour susciter *la mise en pratique*, par la mise en situation professionnelle, la réalisation d'études de cas ou encore d'exercices applicatifs.

Les enseignant·e·s ne semblent pas utiliser les outils pour les mêmes raisons selon le contenu de leurs enseignements. La figure ci-dessous illustre la distribution des classes selon le contenu de cours des enseignant·e·s.

**Figure 64 : Distribution des classes de la classification de Reinert effectuée sur le corpus « raisons d'utilisation des outils pédagogiques en séance » selon les contenus d'enseignement**



Légende : CCOURS 1 : contenu de cours de type savoir ; CCOURS 2 : compétence ; CCOURS 3 : connaissance

L'analyse de la distribution des classes montre que les enseignant·e·s ayant un contenu de cours de type savoir semblent utiliser des outils pédagogiques en séance essentiellement pour illustrer le cours ; alors que les enseignant·e·s qui ont un contenu de cours de type compétence vont plutôt utiliser les outils pour effectuer des mises en pratique en séance, et les enseignant·e·s qui ont un contenu de cours de type connaissance ont plutôt tendance à les utiliser pour améliorer la forme de leur cours.

Par ailleurs, l'analyse du corpus constitué des raisons invoquées par les enseignant·e·s pour l'utilisation d'outils pédagogiques en séance montre que leurs discours sont empreints d'axiomes pédagogiques qui semblent guider leur pratique. Dans son étude portant sur les représentations des enseignant·e·s du supérieur sur le rôle des outils pédagogiques dans la

construction des savoirs, Virginie Trémion (2019) a identifié quatre axiomes pédagogiques dans les discours des enseignant·e·s du supérieur : « l'activité permet d'apprendre ; la mise en groupe entraîne des interactions pédagogiques ; le numérique permet de différencier la pédagogie et de gérer l'hétérogénéité ; la préparation de l'étudiant avant le cours permet de mieux apprendre » (*op. cit.*, p. 17). Bien que l'autrice ait identifié ces quatre axiomes dans les discours des enseignant·e·s à propos de la classe inversée, il apparaît qu'ils se retrouvent intégralement dans les réponses des enseignant·e·s à propos des raisons d'utilisation de l'ensemble des outils pédagogiques. En effet, très souvent les enquêté·e·s font référence à l'importance de la diversification des activités en séance pour l'amélioration de l'apprentissage. Quelques exemples d'axiomes pédagogiques identifiés dans les réponses des enseignant·e·s :

« Maintenir l'attention des étudiant·e·s et surtout les rendre actifs en cours pour qu'ils diversifient leurs compétences » (seq. 482, ENP, femme, GD 1, 31 ans) ;

« Ce sont des méthodes actives et participatives qui mobilisent les étudiant·e·s et facilitent ainsi le développement des compétences, l'apprentissage, la mémorisation » (seq. 314, ENP, femme, GD 2, 29 ans) ;

« Je précise avant tout que je ne dispose d'aucune formation à la pédagogie et à la didactique dans la mesure des possibles les outils ont vocation à alterner l'apprentissage passif en mode cours magistral et l'apprentissage actif en mode travaux dirigés » (seq. 354, ENP, homme, GD 2, 31 ans).

Si les enseignant·e·s utilisent différents outils en séance pour soutenir le propos de leur enseignement, illustrer des thématiques ou permettre une mise en pratique des savoirs enseignés, l'idée la plus communément partagée est que ces outils sont nécessaires pour faciliter la compréhension et l'apprentissage des étudiant·e·s. On retrouve là les éléments propres à une conception de l'enseignement « pédo-centrée » telle que définie par Joëlle Demougeot-Lebel et Cathy Perret dans leur recherche à propos des conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage des jeunes maître·sse·s de conférences (2010). Dans leur étude, elles définissent une conception de l'enseignement et de l'apprentissage « pédo-centrée » comme une conception où « l'enseignant se préoccupe d'accompagner les étudiants dans leurs apprentissages et de faciliter ceux-ci à l'aide de méthodes pédagogiques plus actives et d'interactions plus nombreuses » (*op. cit.*, p. 57), cette conception étant « communément admise comme plus favorable aux étudiants pour développer des apprentissages plus nombreux et de meilleure qualité » (*loc. cit.*). Elles avaient alors montré que les jeunes maître·sse·s de conférences s'inscrivaient à l'inverse davantage dans une conception de l'enseignement « magistro-centrée » mais qu'elle pouvait évoluer au fil de leur carrière vers une conception plus « pédo-centrée ». Dans la conclusion d'un travail de recherche effectué postérieurement par Joëlle Demougeot-

Partie 3 Chapitre 9 - Des effets de la transformation du modèle universitaire sur les pratiques des enseignant·e·s à la nécessité d'un examen critique de la pédagogie dans le supérieur

Lebel (2014), l'auteur émettait l'hypothèse qu'une conception pédo-centrée de l'enseignement remplacerait progressivement une conception magistro-centrée dans l'ensemble des pratiques enseignantes. Les résultats présentés ci-avant confirment son hypothèse.

### 9.2.3 *Paradigme de l'apprentissage et technicisation de la pédagogie*

Dans leur travail de recherche de 2008 Frédéric Saussez et Francisco A. Loiola, présentent une synthèse des travaux scientifiques portant sur les conceptions de l'enseignement des professeur·e·s des universités. Les auteurs concluent à l'existence de deux conceptions de l'enseignement divergentes, d'une part « une orientation qui regroupe les conceptions davantage centrées sur l'enseignement et la transmission de connaissances par l'enseignant » (*op. cit.*, p. 577) et d'autre part « une orientation qui regroupe les conceptions davantage centrées sur l'apprentissage et la construction de connaissances par les étudiants » (*loc. cit.*). L'analyse des discours pédagogiques des enseignant·e·s du supérieur présentée ci-avant montre que la conception de l'enseignement centrée sur l'apprentissage et les étudiant·e·s semble être centrale. Les étudiant·e·s, leurs besoins, leurs attentes et leurs questionnements, semblent être au cœur des préoccupations pédagogiques des enseignant·e·s du supérieur. Elles ne semblent pas porter, ou de manière anecdotique, sur les savoirs disciplinaires, la qualité de la transmission des connaissances ou des situations de transmission ; mais bien sur la mise en activité des étudiant·e·s, le souci de les intéresser, de les divertir. Tout comme Geneviève Lameul l'a affirmé, l'enseignant·e du supérieur ne semble plus être « un médiateur de savoirs » mais bien « un organisateur de situations en tant qu'opportunités d'apprendre » (Lameul, 2016, p. 16). Ce constat fait état du glissement d'un paradigme de la transmission à un paradigme de l'apprentissage dans l'enseignement universitaire, déjà souvent évoqué (Lemaître, 2018).

Dans ce contexte, il semblerait que l'on assiste à une technicisation de la pédagogie. Elle paraît être, dans les discours, une formule magique, dépouillée de toute sa dimension axiologique, perçue comme le support, voire la solution, à l'ensemble des préoccupations des enseignant·e·s. La transmission des savoirs est présentée comme un acte technique et performatif. Il suffirait de faire de la pédagogie pour arriver à la réalisation des nouveaux objectifs centraux de l'enseignement : intéresser les étudiant·e·s, éveiller leur attention, les divertir etc. Or cette conception de la pédagogie semble être relative aux transformations actuelles de l'université, qui on l'a vu ne sont pas sans conséquence sur la structuration des pratiques des enseignant·e·s du supérieur. D'autre part, cette définition très uniforme de ce que serait la pédagogie ne semble pas recouvrir la forte diversité de pratiques que la thèse a permis de décrire.

Les transformations du modèle universitaire ont des effets sur les pratiques à plusieurs niveaux : la réduction du temps des enseignements a des conséquences sur ses derniers ;



privilégier une entrée par les compétences entraîne un ensemble d'ajustements significatifs sur la façon dont on fait cours à l'université ; diffuser le modèle de l'étudiant-apprenant accomplissant son parcours nécessite de transformer l'enseignant·e auteur·ice en enseignant transmetteur·ice voire animateur·ice, etc. Les conséquences de ces changements sont importantes et participent à l'étiollement d'autres modèles de structuration comme les spécificités disciplinaires ou la formation à l'esprit critique. Les enjeux de ces transformations ne sont pas seulement didactiques, ils sont aussi professionnels. Les discours des enseignant·e·s montrent leur épuisement et leur mal-être. Ceci peut d'ailleurs probablement expliquer le nombre conséquent de répondant·e·s au questionnaire, ce mal être ayant sûrement poussé les enseignant·e·s à partager leurs ressentis, voire leurs revendications. On note aussi une mise à mal des solidarités pédagogiques importantes, à l'heure où le travail collaboratif n'a jamais été si plébiscité. On l'a vu aussi, si certaines UF ont la capacité de réfracter tout ou partie des transformations, d'autres semblent être plus poreuses (LSHS par exemple). La thèse a permis de montrer que la variété des façons de « faire son cours » à l'université repose sur des logiques, comme notamment le type de contenus enseignés (savoir / compétence / compétence), la finalité des enseignements, l'imbrication entre l'enseignement et la recherche. Si la pédagogie est actuellement présentée comme un instrument, repris par les champs de la recherche et des pratiques, pour répondre à l'ensemble des attentes pesant sur les universités et les universitaires, il semble qu'il y ait un réel enjeu à ce que les enseignant·e·s se réapproprient ce qu'est la pédagogie et en quoi ils et elles sont (déjà) des pédagogues aux pratiques plurielles. Plus encore, il paraît nécessaire, pour penser la pédagogie à l'université, de considérer les différentes logiques qui structurent les pratiques des enseignant·e·s à la fois dans leurs spécificité et dans leur interrelation.

### Conclusion de la partie 3

La troisième partie de la thèse a permis d'étudier ce qu'est « faire son cours » au travers l'analyse des réponses au questionnaire (N=658) et l'approfondissement de résultats issus de l'analyse des entretiens.

Le chapitre 7 a montré que la population enseignante à l'université est constituée d'une variété de statuts et de contrats qui recouvrent des identités professionnelles variées. Les enseignant·e·s se différencient notamment en termes de structuration de leur temps de travail. Il apparaît que l'équilibre entre l'enseignement et la recherche est à l'origine d'une plus grande satisfaction professionnelle.

Le chapitre 8 a permis de décrire les pratiques des enseignant·e·s autour de trois moments de « faire son cours » : l'amont (sa préparation), son déroulé, et l'aval (sa poursuite). Le cours à l'université prend des formes très différentes, de son attribution à un enseignant·e à son évaluation finale, en passant par les différentes étapes de création, de préparation, de diffusion, de mise à jour, etc. L'analyse des différentes manières de « faire son cours » rapportées aux différentes positions des agent·e·s dans l'espace universitaire a permis de retrouver le résultat issu de l'analyse des entretiens. Il semble que les pratiques des enseignant·e·s du supérieur sont caractérisées par une tension entre deux formes d'auctorialité, opposant des enseignant·e·s davantage « auteur·ice·s » à des enseignant·e·s plutôt « transmetteur·ice·s ». Ces auctorialités seraient en partie définies par les cultures professionnelles et pédagogiques des unités de formation des enseignant·e·s.

L'analyse des discours des enseignant·e·s du supérieur vis-à-vis des transformations du modèle universitaire, présentée dans le chapitre 9, montre qu'elles sont pour elles et eux en inadéquation avec les conditions matérielles, humaines et financières des établissements universitaires. Pour les enseignant·e·s, ces transformations auraient notamment des effets néfastes sur la recherche, et transformeraient en profondeur le rôle des universités. Il apparaît que ces transformations n'exercent pas les mêmes pressions sur les enseignant·e·s, et n'ont pas les mêmes effets sur leurs pratiques, en fonction de la répartition de leur temps de travail (et donc de leur identité professionnelle), de leur appartenance disciplinaire ou du type de contenu qu'ils et elles enseignent. Il semble donc que l'espace universitaire englobe des identités professionnelles et pédagogiques diverses, sur lesquelles les transformations actuelles de l'université n'ont pas les mêmes effets. Enfin, l'analyse des discours et pratiques des enseignant·e·s à propos de la pédagogie a montré qu'il semble exister deux conceptions de la pédagogie chez les enseignant·e·s, qui divergent selon leur statut, leur appartenance disciplinaire, et leur conception des finalités de

l'enseignement. Aussi, s'il semble que l'on assiste encore au développement du paradigme « pédo-centrée » (Demougeot-Lebel & Perret, 2010) à la fois dans le champ de la recherche et dans la population étudiée, qui tendrait à une uniformisation des pratiques, il semble que tout leur intérêt réside dans leur forte hétérogénéité.

## Conclusion générale

---

La thèse est née d'un double constat. Le premier est celui de la transformation du modèle universitaire, enclenchée notamment par le processus de Bologne à la fin des années 90, qui tend à réorganiser les finalités de l'université, et conséquemment les pratiques de ses agent·e·s. Le second est que, paradoxalement, alors que l'enseignement supérieur est sujet à de nombreuses réformes depuis une vingtaine d'années, la littérature scientifique comporte peu de travaux traitant des pratiques des enseignant·e·s à l'université, et encore moins considérant leur inscription dans les mutations axiologiques et praxéologiques de l'université contemporaine.

La première partie de la thèse a permis d'identifier l'enjeu politique et scientifique inhérent à son projet. Si la littérature scientifique portant sur l'étude de l'enseignement dans le secondaire est historiquement et épistémologiquement instituée, celle portant sur l'enseignement supérieur semble s'être développée surtout par la production de discours prescriptifs, soutenant les nouvelles attentes pesant sur les universités, ses formations et ses praticien·ne·s. En exposant la succession des grands paradigmes qui ont structuré l'évolution du champ de la recherche portant sur l'enseignement secondaire, le chapitre 2 a permis de clarifier l'usage de deux expressions pour mener à bien le projet de la thèse. La thèse a alors proposé de décrire et comprendre ce que sont les pratiques des enseignant·e·s du supérieur lorsqu'ils et elles font leur cours à l'université. L'usage de l'expression usuelle « faire son cours » a permis de déployer une approche compréhensive des pratiques des enseignant·e·s, en considérant l'ensemble des éléments anthropologiques, didactiques, praxéologiques et pédagogiques qui les structurent.

Pour mener à bien cette étude, nous avons choisi dans un premier temps de produire des discours sur les pratiques, en effectuant 31 entretiens auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s d'une université pleinement entrée dans la reconfiguration du supérieur. Les entretiens ont été effectués auprès de 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s aux profils et positions variés dans l'espace universitaire, notamment quant à leur appartenance disciplinaire, leur statut, leur genre et leur ancienneté. Afin d'identifier les éléments structurant les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s, tout en s'adaptant aux différentes contraintes inhérentes aux situations d'entretien qui ont parfois dû se réaliser sur des temps courts, la structure des entretiens a été pensée dans sa dimension phénoménoteknique. C'est-à-dire que l'ensemble des entretiens ont permis de produire des discours sur des thématiques communes, et ce sont les réactions et les discours produits par ces thématiques et questions phénoménotekniques qui ont permis d'identifier des divergences et convergences dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s à propos de leurs pratiques. Notre posture de chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation

semblerait avoir créé des effets d'imposition et des phénomènes de résistances à l'objectivation, laissant paraître que les enseignant·e·s-chercheur·se·s seraient particulièrement sensibles à la situation d'entretien. D'une part notre position de jeune chercheuse semble avoir suscitée chez certain·e·s enquêté·e·s une tendance à rejouer une forme de hiérarchie entre l'enquêtrice – vue comme doctorante – et l'enquêté·e – vu·e comme supérieur·e – ; d'autre part, notre spécialité disciplinaire semblerait, dans un contexte où les sollicitations pédagogiques auprès des enseignant·e·s du supérieur sont particulièrement présentes, avoir participé à ce qu'ils et elles nous perçoivent comme une « ingénieure pédagogique », renforçant une sorte de difficulté à s'exprimer sur leurs pratiques (chapitre 4).

L'analyse thématique des entretiens a permis d'identifier sept thématiques récurrentes dans les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s (chapitre 5). Leurs discours ont paru diverger notamment selon deux conceptions des finalités de l'enseignement, que nous avons caractérisées en deux logiques de formation (universitaire et scolastique). Il y aurait d'une part des enseignant·e·s-chercheur·se·s s'inscrivant plutôt dans une logique dite scolastique, correspondant à des objectifs de type « école », c'est-à-dire portant plutôt sur des objectifs d'applicabilité des savoirs au champ professionnel ; et celles et ceux s'inscrivant plutôt dans une logique dite universitaire, correspondant à des objectifs davantage tournés vers le développement d'un esprit critique. Il est aussi apparu que ces conceptions vis-à-vis de la finalité des enseignements variaient selon les niveaux d'enseignement. Au-delà de ces divergences, l'analyse des discours a montré que la baisse du niveau des étudiant·e·s, la disponibilité des savoirs en ligne et le manque de formation des enseignant·e·s-chercheur·se·s, participeraient pour plusieurs enseignant·e·s-chercheur·se·s à l'émergence d'une forme de questionnement sur leur légitimité à enseigner. Il semblerait que la plus-value des enseignant·e·s-chercheur·se·s dans l'enseignement résiderait dans une sorte de dimension artistique de création et d'interprétation des enseignements, que l'analyse thématique a permis d'identifier. L'exploration statistique des discours a par la suite permis d'entrevoir trois profils d'enseignant·e·s-chercheur·se·s, caractérisant trois manières d'être auteur·ice·s de son cours : les auteur·ice·s solitaires, les auteur·ice·s technicien·ne·s et les pragmatiques (chapitre 5). Faire son cours à l'université pour les enseignant·e·s-chercheur·se·s serait donc structuré par deux manières d'être plus ou moins auteur·ice·s de son cours, opposant des enseignant·e·s ayant une auctorialité plus personnifiée, à celles et ceux ayant une auctorialité plutôt centrée sur la transmission. Par la suite, l'analyse lexicométrique de l'ensemble du corpus a permis de montrer que les discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s sur leurs pratiques se structurent autour de trois éléments : la préparation du cours, sa diffusion et l'environnement institutionnel dans lequel il se réalise (chapitre 6). Les enseignant·e·s-chercheur·se·s ne semblent pas accorder la même importance à ces trois éléments dans leurs discours, en fonction de leur

appartenance disciplinaire, leur expérience de l'enseignement et leur conception des finalités de l'enseignement. Les enseignant·e·s attribuant une logique scolastique à leurs enseignements semblent davantage avoir un discours centré sur l'environnement institutionnel, donnant à voir un attachement particulier à l'institution universitaire et à la réalisation de ses objectifs ; alors que les enseignant·e·s attribuant une logique universitaire à leur enseignement semblent avoir un discours plus centré sur le cours, sa préparation et sa diffusion. Il y a donc bien différentes manières de « faire son cours » à l'université, ajustées à la fois à l'environnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s et leurs conceptions des finalités de leurs enseignements.

La réalisation du projet initial de la thèse s'est poursuivie par la diffusion d'un questionnaire à l'ensemble de la population enseignant à l'université (N=658). Ce questionnaire avait pour enjeux la poursuite de l'objectif de description et de compréhension des pratiques, l'ouverture de ce questionnement à l'ensemble de la population enseignante et donc la nécessité de formuler des questions adaptées à l'ensemble des enseignant·e·s, tout en approfondissant certains résultats issus de l'analyse des entretiens. Le chapitre 7 a permis de revenir sur une description plus détaillée de l'échantillon, montrant que la population enseignant à l'université se compose d'une pluralité de contrats et de statuts, recouvrant des réalités professionnelles diverses. La population enseignante semble être structurée en fonction de la répartition du temps de travail des enseignant·e·s entre l'enseignement, la recherche et les missions administratives. Si la bureaucratisation de l'université a participé à une augmentation globale de la part des missions administratives pesant sur les enseignant·e·s, il semble que l'ensemble des missions (d'enseignement, de recherche et administratives) sont inégalement réparties dans la population enseignante. La diversité des enseignant·e·s, de leurs missions, de leurs identités, semble ne pas être prise en compte dans les recherches sur les pratiques des enseignant·e·s, ni dans les discours institutionnels adressés aux universitaires. Pourtant, il apparaît que ces inégalités professionnelles renforcent des inégalités de position déjà à l'œuvre (entre les différents statuts, contrats, grades et anciennetés par exemple). Par ailleurs, il paraît difficile de considérer les pratiques des enseignant·e·s lorsqu'ils et elles font leur cours indépendamment de la prise en compte de l'ensemble des éléments caractérisant leur position spécifique dans l'espace universitaire, puisque ces différentes positions semblent recouvrir des possibilités et des pratiques distinctes.

Dans le chapitre 8 nous avons pu fournir des éléments de description approfondis sur ce qu'est « faire son cours » à l'université. Il est apparu à nouveau que les pratiques des enseignant·e·s du supérieur variaient notamment selon les cultures pédagogiques et professionnelles des unités de formation, l'appartenance disciplinaire des enseignant·e·s, leur conception des finalités de l'enseignement et leur position dans l'espace universitaire. L'analyse

du questionnaire a à nouveau montré que les pratiques des enseignant·e·s universitaires sont structurées selon deux manières d'être auteur·ice·s de son cours.

L'étude des discours des enseignant·e·s-chercheur·se·s produits dans les entretiens avait montré l'existence de trois positionnements distincts chez les enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des transformations de l'université: les converti·e·s, les fau·x·sses croyant·e·s et les résistant·e·s. L'identification de ces trois profils a montré que les « nouvelles épreuves » (Normand & Villani, 2019, p. 147) pesant sur les universitaires, n'ont pas les mêmes effets sur l'ensemble des enseignant·e·s. Ainsi, comme l'ont montré Romuald Normand et Marialuisa Villani :

« Alors que certains universitaires se coalisent dans des formes de protestation et de résistance, d'autres adoptent des comportements de retrait ou de loyauté vis-à-vis de leur institution. Enfin, alors que certains universitaires voient ces transformations comme une possibilité offerte de s'affranchir de cadres bureaucratiques jugés trop contraignants, d'autres le ressentent comme une menace sur leur autonomie et leur identité professionnelle. La plupart d'entre eux se conforment toutefois malgré tout à ces nouvelles normes et attentes dans un travail de recomposition de leurs identités sociales et professionnelles » (*loc. cit.*).

L'analyse des questionnaires a permis d'identifier qu'en effet, les transformations de l'université ne semblent pas avoir les mêmes effets sur les pratiques des enseignant·e·s en fonction de la position des enseignant·e·s dans l'espace universitaire, notamment en fonction de leur appartenance disciplinaire et de leurs conditions professionnelles (chapitre 9). Il apparaît donc que les enseignant·e·s ne sont pas égales et égaux vis-à-vis des transformations de l'université, puisqu'ils et elles n'ont pas la même possibilité de réfracter ou d'incorporer les discours prescriptifs portés par le paradigme du marché de la connaissance. Il semblerait qu'en produisant des effets différenciés sur les enseignant·e·s en fonction de leurs identités professionnelles, les réformes pourraient participer à renforcer le morcellement des identités universitaires. Par ailleurs, il semblerait que la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s du supérieur soit fortement associée à un équilibre entre la recherche et l'enseignement, ce que les actuelles transformations de l'université ne tendent pas à créer. Les enseignant·e·s dénoncent d'ailleurs en majorité les effets néfastes du paradigme marchand sur la recherche, la transformation du rôle de l'université qu'il induit et l'inadéquation des moyens humains, matériels et financiers actuels à l'ensemble des attentes pesant sur les universités.

L'analyse lexicométrique des définitions données par les enseignant·e·s du supérieur de la pédagogie a montré qu'ils et elles la conçoivent surtout dans une dimension technique et performative. La pédagogie semble être surtout, pour les enseignant·e·s du supérieur, le moyen d'améliorer l'apprentissage – dans un sens performatif –, et d'améliorer l'adéquation des enseignements aux attentes et besoins des étudiant·e·s. Il semble donc que la pédagogisation du

champ de la recherche et de l'action aurait participé à l'avènement d'un paradigme d'un enseignement universitaire centré sur l'apprentissage, plutôt que sur la transmission de contenus disciplinaires et de la pensée critique.

Pour conclure, la thèse a montré qu'il y avait bien un ensemble de relations complexes structurant les manières de « faire son cours » à l'université. La mise en perspective des résultats a permis d'identifier que la logique de la pratique des enseignant·e·s à l'université semble être structurée par quatre éléments interdépendants :

- le contexte sociopolitique dans lequel elle s'inscrit ;
- l'environnement de travail de l'enseignant·e ;
- les conceptions des enseignant·e·s vis-à-vis de la finalité de leurs enseignements et du rôle de l'université ;
- la variabilité de l'objet « cours ».

Il semble qu'à l'intérieur de l'espace universitaire il y a bien différentes cultures à l'œuvre. Le renforcement des liens entre les universités et le système marchand, ajouté à l'expansion sans précédent des effectifs étudiant·e·s ont, on l'a vu, participé grandement à une transformation identitaire des universités. La thèse a permis de saisir que les différentes réformes participeraient à renforcer un morcellement des identités professionnelles au sein de la population enseignante et, en s'appliquant de manière indifférenciée sur l'ensemble des formations universitaires, à imposer une définition unique des finalités de l'université. Dans un contexte où l'université est en profonde mutation, amorcée déjà depuis plusieurs décennies, il apparaît primordial de s'intéresser à ces effets sur la production des savoirs, leur diffusion, ainsi que sur la part considérable de la société que l'université participe à former. Il semble que l'uniformisation des pratiques et des formations - que les réformes actuelles participent à développer - est en inadéquation avec la pluralité de pratiques et de cultures à l'œuvre à l'université. Son développement, couplé à la professionnalisation des formations, participerait probablement à faire disparaître la possibilité pour les enseignant·e·s de développer une auctorialité personnifiée, marquant l'avènement d'un·e enseignant·e universitaire plutôt transmetteur·ice que créateur·ice. On l'a vu, cela aurait des effets notables sur l'hétérogénéité des pratiques à l'université, qui fondent sa spécificité, mais aussi sur la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s, le type de contenu transmis à l'université, et conséquemment le type d'étudiant·e·s formé·e·s.



## Références bibliographiques

---

- A.N.C.M.S.P. (2019, 23 février). *Vacations, contrats LRU et postes de titulaires manquants, quelques estimations*. Consulté le 25 mars, 2020, sur le site web de l'Association Nationale des Candidats aux Métiers de la Science Politique: <https://ancmsp.com/vacations-contrats-lru-et-postes-de-titulaires>
- Adangnikou, N. (2008). Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (3), pp. 601-621.
- Albero, B. (2014). Massification. Apports et risques d'une mutation. Dans G. Lameul, & C. Loisy, *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique* (p. 25 à 53). De Boeck Supérieur, coll. Pédagogies en développement, 250 p.
- Altet, M. (1991). Comment interagissent enseignant et élèves en classe (Note de synthèse). *Revue française de pédagogie*(107).
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*(10), pp. 31-43.
- Altet, M., & Chartier, A.-M. (2006). Entretien de Marguerite Altet avec Anne-Marie Chartier. *Recherche et formation*(51), pp. 11-25.
- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, hors-série 1*, pp. 5-16.
- ANEF. (2014). *Le genre dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Paris: La Dispute.
- Aust, J., Mazoyer, H., & Musselin, C. (2018). Se mettre à l'IDEX ou être mis à l'index : Conformations, appropriations et résistances aux instruments d'action publique dans trois sites d'enseignement supérieur. *Gouvernement et action publique*, 4(4), p. 9 à 37.
- Bacconnier, B. (2006). *Pratiques enseignantes*. Les dossiers de la veille. Cellule de veille scientifique et technologique. Lyon: Institut national de recherche pédagogique.
- Bachelard, G. (1931). Noumène et microphysique. *Etudes p. 11-24, paru dans Recherches philosophiques*, pp. 551-565.
- Bancel, D. (1989). *Créer une nouvelle dynamique dans la formation des maîtres*. Rapport au ministre de l'éducation nationale.
- Barbe, A. (2015). L'université dans la mondialisation : les classements internationaux et leurs effets pervers. *Regards croisés sur l'économie*, 2015/1, n°16, pp. 254-259.
- Barbier, J.-M. (2020). Editorial. *Savoirs*, 2(53), pp. 7-8.

- Barrier, J., Quéré, O., & Vanneville, R. (2019). La fabrique des programmes d'enseignement dans le supérieur. Pouvoir, curriculum et transmission des savoirs. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 13(1), p. 1 à 31.
- Bayer, E. (1973). L'analyse des processus d'enseignement. *Revue française de Pédagogie*(24), pp. 30-40.
- Becquet, V., & Musselin, C. (2004). *Variations autour du travail des universitaires*. Convention MENRT sur le "travail des universitaires".
- Beitone, A., Dollo, C., Hemdane, E., & al., e. (2013). La transposition didactique en Sciences économiques et sociales. Dans A. Beitone, C. Dollo, E. Hemdane, & e. al., *Les sciences économiques et sociales. Enseignement et apprentissages* (pp. 87-115). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, "Pédagogies en développement".
- Béjean, S., & Monthubert, B. (2015). *Pour une société apprenante : Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Paris: Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Belorgey, N. (2010). 3. Convertis, résistants, faux croyants : des intermédiaires ambivalents. Dans N. Belorgey, *L'hôpital sous pression : Enquête sur le "nouveau management public"* (pp. 99-130). Paris: La Découverte.
- Berthaud, J. (2017). Les effets de l'intégration sociale étudiante sur la réussite universitaire en 1er cycle sont-ils significatifs ? *Revue française de pédagogie*, 200(3), pp. 99-117.
- Berthelot, J.-M., Foulon, A., & Ponthieux, S. (1992). *Les enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur : revenus professionnels et conditions d'activité*. Paris: Centre d'Etudes des Revenus et des Coûts.
- Bezes, P., & Demazière, D. (2011). Introduction du Dossier débat : New Public Management et professions dans l'Etat : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? *Sociologie du travail*, 53 (3), p. 293 à 348.
- Bezes, P., & Musselin, C. (2015). Chapitre 5 / Le new public management. Entre rationalisation et marchandisation ? Dans L. Boussaguet, *Une French touch dans l'analyse des politiques publiques* (pp. 125-152). Paris: Presses de Sciences Po.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. (A. Collin, Éd.) Paris: Nathan.
- Bodin, R., & Millet, M. (2011). L'université, un espace de régulation. L'"abandon" dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire. *Sociologie*, 2(3), p. 225 à 242.
- Bodin, R., & Orange, S. (2013). *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'Enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*. Bellecombe-en-Bauges: Editions du Croquant, "Savoir / Agir".

- Bodin, R., & Orange, S. (2014). Austère université. Faux diagnostics pour vraies réformes. *Editions du Croquant / "Savoir/Agir", n°29*, p. 9 à 14.
- Boukhobza, N., Delavault, H., & Hermann, C. (2000). *Les enseignants-chercheurs à l'université : la place des femmes*. Paris: La Documentation française, coll. "Rapports officiels".
- Bourdieu, P. (1976). Le champ scientifique. *Actes de la recherche en sciences sociales. La production de l'idéologie dominante*, 2(2-3), pp. 88-104.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1993). Comprendre. Dans P. Bourdieu, *La misère du monde* (pp. 903-925). Paris: Seuil, 956 p.
- Bourdieu, P. (1997 a). *Méditations pascaliennes* (éd. 2003). Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1997 b). Pour une sociologie clinique du champ scientifique. Dans P. Bourdieu, *Les usages sociaux de la science. Pour une sociologie clinique du champ scientifique* (pp. 11-62). Versailles: Quae, "Sciences en questions".
- Bourdieu, P. (2001). *Science de la science et réflexivité*. Paris: Raisons d'agir, coll. Cours & Travaux.
- Boutang, P.-A. (Réalisateur). (2004). *"P comme professeur", extrait de L'abécédaire de Gilles Deleuze" - avec Claire Parnet* [Film].
- Boyer, R., & Coridian, C. (2002). Transmission des savoirs disciplinaires dans l'enseignement universitaire. Une comparaison histoire/sociologie. *Sociétés contemporaines*, 4(48), pp. 41-61.
- Bressoux, P., Bru, M., Altet, M., & Lecomte-Lambert, C. (1999). Diversité des pratiques d'enseignement à l'école élémentaire. *Revue Française de Pédagogie*, 126, pp. 97-110.
- Brousseau, G. (1997). La théorie des situations didactiques. *Cours donné lors de l'attribution à Guy Brousseau du titre de Docteur Honoris Causa*. Montréal: Université de Montréal. [non publié] accessible en ligne : <http://www.cfem.asso.fr/actualites/archives/Brousseau.pdf>.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La pensée sauvage, coll. Recherches en didactique des mathématiques.
- Brousseau, G. (2010, août 28). *Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques*. Récupéré sur Guy Brousseau, didactique des mathématiques: [http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire\\_V5.pdf](http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf). Consulté en ligne le 16/06/2020
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue Française de Pédagogie*(138), p. 63 à 73.
- Bru, M. (2019). De quelques reconfigurations du rapport des recherches aux pratiques enseignantes. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 52(1), p. 79 à 101.

- Bru, M., Altet, M., & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de Pédagogie*, 148, pp. 75-87.
- Bruter, A. (2008). Le cours magistral comme objet d'histoire. *Histoire de l'éducation*, 120, p. 2008.
- Cayla, D. (2019). Vive le marché ? Dans Fondation Copernic (éd.), *Manuel indocile des sciences sociales. Pour des savoirs résistants* (p. 65 à 72). Paris: La Découverte, coll. Hors Collection Sciences Humaines, 1056 p.
- Chalmel, L. (2002). Utopies et pédagogies. *Actes du colloque international Waldersbach, 22-29 mai 2002*. Waldersbach: Musée J.-F. Oberlin.
- Charle, C. (2009). L'évaluation des enseignants-chercheurs. Critiques et propositions. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 102(2), p. 159 à 170.
- Charle, C., & Verger, J. (2007). *Histoire des universités [2è]*. Vendôme: Que sais-je ?
- Charvet, P., & Beaucher, H. (2019). Références bibliographiques du dossier "La pédagogie universitaire". *Revue internationale d'éducation de Sèvres [en ligne]*, 80, pp. 135-148, mis en ligne le 1 avril 2019, consulté le 10 octobre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8336>.
- Chauvel, S., & Huguée, C. (2019). Enseignement supérieur : l'art et les manières de sélectionner. *Sociologie*, 10(2).
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, 126 p.
- Chopin, M.-P. (2012). Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde. *Education et didactique*, 6(3), pp. 21-40.
- Chopin, M.-P. (2014). *Approche anthropologique de la diffusion des savoirs. Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation : champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique*. Habilitation à diriger des recherches, Université de Bordeaux, 212 p.
- Chopin, M.-P. (2015). Temporalisation et diffusion des savoirs. Pour une conception constitutive du temps dans les phénomènes d'enseignement. *Education et socialisation. Les Cahiers du Carfee*(37).
- Chopin, M.-P. (2016). Anthropologie de la diffusion des savoirs : Genèse et évolution de l'approche anthropo-didactique des phénomènes d'éducation. *Education & Didactique*, 10(3), pp. 45-57.
- Clanet, J., & Talbot, L. (2012). Analyse des pratiques d'enseignement : éléments de cadrages théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 1(3), pp. 4-18.

- Collet-Sassere, J., Bigaut, C., Paquis, F., & Verhaeghe, D. (2015). *Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs*. Paris: Rapport de l'Inspection générale de l'administration, de l'Education Nationale et de la Recherche au Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Coppe, T., März, V., Decuyper, M., Springuel, F., & Colognesi, S. (2018). Ouvrir la boîte noire du travail de préparation de l'enseignant : essai de modélisation et d'illustration autour du choix et de l'évolution d'un document support de cours. *Revue française de pédagogie*(204), pp. 14-31.
- Crespy, C., & Lemistre, P. (2017). Introduction. *Formation emploi, 138, avril-juin 2017*, pp. 7-17.
- Croché, S., & Souto Lopez, M. (2015). Mise en ordre du travail académique par les learning outcomes. Dans A. Gorga, & J.-P. Leresche, *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance* (pp. 215-228). Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- David, M. (2017). La division du travail enseignant et ses effets sur les savoirs enseignés. Dans S. Besnier, S. Joffredo Le Brun, V. Messina, C. Riban, & M. Roche, *Recherches en éducation et formation : contributions des doctorants et jeunes chercheurs* (pp. 50-62). Recherches en éducation, n°30, novembre 2017.
- David, M. (2019). Le travail collectif de définition des savoirs par les enseignants de physique, de chimie et de sociologie à l'université. *Revue d'anthropologie des connaissances, 13(1)*, p. 195 à 224.
- De Gaudemar, J.-P. (2018). La francophonie dans un monde universitaire en transformation. *La Découverte, "Hérodote", n°168*, pp. 101-108.
- Demougeot-Lebel, J. (2014). Enseignants-chercheurs de la Génération Y : incidence sur les pratiques pédagogiques. *Revue internationale de l'enseignement supérieur, 3(30)*.
- Demougeot-Lebel, J., & Perret, C. (2010). Identifier les conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage pour accompagner le développement professionnels des enseignants débutants à l'université. (L'Harmattan, Éd.) *Savoirs, 2(23)*, pp. 51-72.
- Douzet, C., Demougeot-Lebel, J., & Lameul, G. (2016). Journées de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur : questions vives et perspectives. Bilan-synthèse à l'intention de la DGESIP-MIPNES. *Journées de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur : questions vives et perspectives. 22 et 23 juin 2016 à Rennes, organisé par l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire France avec le soutien de l'Université Rennes 2* (p. 36). Rennes: AIPU : Association Internationale de Pédagogie Universitaire France, disponible sur : [https://acc-es-2017.sciencesconf.org/date/pages/JAPES\\_2016\\_728265.pdf](https://acc-es-2017.sciencesconf.org/date/pages/JAPES_2016_728265.pdf).

- Endrizzi, L. (2017, novembre). L'avenir de l'université est-il interdisciplinaire ? *Dossier de veille de l'IFE*(120). Récupéré sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=120&lang=fr>
- Endrizzi, L. (2017, mars). Recherche ou enseignement : faut-il choisir ? *Dossier de veille de l'IFE*(116). Récupéré sur <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=116&lang=fr>
- Endrizzi, L. (2018, octobre). 1968-2018 : 50 ans de réformes à l'université. *Edubref*.
- Etienne, R., & Annot, E. (2014). *L'entrée dans le métier d'enseignant-chercheur*. Consulté le 8 novembre, 2017, sur Communication lors du colloque de l'AIPU: <[http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select\\_depot2.php?q=1602](http://hosting.umons.ac.be/php/aipu2014/C9TEST/select_depot2.php?q=1602)>
- Evetts, J. (2009). New professionalism and new public management : Changes, continuities and consequences. *Comparative Sociology*, 2(8), p. 247 à 266.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism ? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 4(59), p. 406 à 422.
- Fabiani, J.-L. (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? *Pratiques*, 153-154, pp. 129-140.
- Fassa-Recrosio, F., & Bataille, P. (2019). Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes. (D. B. Supérieur, Éd.) *Education et sociétés*, 43(1), p. 5 à 23.
- Faure, S., Millet, M., & Soulié, C. (2005). *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs. Vers un bouleversement de la "table des valeurs académiques"?*
- Faure, S., Soulié, C., & Millet, M. (2006). Rationalisation, bureaucratiation et mise en crise de l'ethos académique. *Regards sociologiques*, n°31, pp. 107-140.
- Faure, S., Soulié, C., & Millet, M. (2008). Visions et divisions à l'université. Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? *Recherche et formation*, 57, pp. 79-87.
- Fave-Bonnet, M.-F. (1998). Enseignant-chercheur : une profession morcelée. Dans R. Bourdoncle, & L. Demailly, *Les professions de l'éducation et de la formation* (pp. 429-438). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 2(78), pp. 31-45.
- Fortin, N., & Brouillette, V. (2004). La mondialisation néolibérale et l'enseignement supérieur. Dans *Volume 51 de Notes de recherche*. Centrale des syndicats du Québec.
- Garcia, S. (2009). Réformes de Bologne et économicisation de l'enseignement supérieur. *Revue du MAUSS* 2009/1 (n°33), pp. 154-172.
- Garrau, M. (2018). Refuser la loi ORE. *Multitudes*, 71 (2), p. 14 à 20.

- Ghozlane, S., & al., e. (2016). Enseignement supérieur : mythes et réalités de la révolution digitale. *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, 2016/4 (n°126), pp. 28-38.
- Goody, J. (1977). *La Raison graphique. La domestication de la pensée sauvage* (éd. 1979). (J. B. Bensa, Trad.) Paris: Editions de Minuit.
- Guegot, F. (2011). *L'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique*. Paris: La Documentation française, coll. "Rapports officiels".
- Guigue, M. (1997). Vermersch (Pierre). L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue. *Revue française de pédagogie*, 118, pp. 178-180.
- HCERES. (2020, avril 22). *Référentiel Hcéres pour l'évaluation d'une formation conférant le grade de licence. Campagne d'évaluation 2020-2021 Vague B*. Récupéré sur [https://www.hceres.fr/https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/vague-b-referentiel-grade-licence\\_1.pdf](https://www.hceres.fr/https://www.hceres.fr/sites/default/files/media/downloads/vague-b-referentiel-grade-licence_1.pdf)
- Henriot-Van Zanten, A., Derouet, J.-L., & Sirota, R. (1987). Note de synthèse. "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement et la classe". *Revue française de pédagogie*, 80, pp. 69-97.
- Henry, O., & Sinigaglia, J. (2014, n°29). De l'autonomie à la mise sous tutelle ? Contraintes budgétaires et stratégies gestionnaires des universités. *Editions du Croquant. "Savoir/Agir"*, p. 15 à 24.
- Hery, E. (2005). Les pratiques pédagogiques, objets d'histoire. *Carrefours de l'éducation*(n°19), pp. 93-105.
- Hibou, B. (2013). *La bureaucratisation néolibérale*. Paris: La Découverte, "Recherches".
- Hofstetter, R., Schneuwly, B., & Lussi, V. (2009). Chapitre 2. Professionnalisation des enseignants et développement des sciences de l'éducation : Contribution à une typologie des interprétations à propos des nouveaux enjeux de savoirs et pouvoirs. Dans R. Etienne, & et al., *L'université peut-elle vraiment former les enseignants ?* (p. 29 à 51). De Boeck supérieur. "Perspectives en éducation et formation".
- Huteau, M. (2018). Edouard Claparède (1873-1940) et l'orientation professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 2(554), p. 623 à 631.
- Iramuteq. (2019, novembre). *IRaMuTeQ [site web]*. Consulté le novembre 06, 2019, sur <http://www.iramuteq.org/>
- Jorda, H. (2007). L'enseignement supérieur au service de la société entrepreneuriale : chronique d'une mort annoncée. *Marché et organisations*, 3 (n°5), pp. 41-59.
- Kaufman, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- Kerr, C. (1963). *The Uses of the University, 5th edition, 2001*. Cambridge: Harvard University Press.

- Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France*. Thèse de doctorat, Sciences de l'éducation, Université de Strasbourg.
- Kiffer, S. (2018, 20 novembre). Apprendre à enseigner dans le supérieur : quels modèles pour la construction des compétences des universitaires novices ? *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 3(34).
- Lalle, P., & Bonnafous, S. (2019). La révolution pédagogique de l'enseignement supérieur, une universalité géographique et paradigmatique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne]*, pp. 49-59, mis en ligne le 01 avril 2019, consulté le 18 septembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/8142>.
- Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. Rennes, Université Bretagne Loire: CREAD, Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'Habilitation à Diriger des Recherches.
- Laufer, J. (2004). Femmes et carrières : la question du plafond de verre. *Revue française de gestion*(151), pp. 117-127.
- Le Pors, A., & Milewski, F. (2001). *Piloter l'égalité. Rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques*. Paris: La Documentation française, coll. "Rapports officiels".
- Le Pors, A., & Milewski, F. (2003). *Promouvoir la logique paritaire. Rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques*. Paris: La Documentation française, coll. "Rapports officiels".
- Le Pors, A., & Milewski, F. (2005). *Vouloir l'égalité. Rapport du Comité de pilotage pour l'égal accès des femmes et des hommes aux emplois supérieurs des fonctions publiques*. Paris: La Documentation française, coll. "Rapports officiels".
- Lemaître, D. (2015). Comment l'enseignement supérieur discipline-t-il les savoirs aujourd'hui ? L'influence utilitariste sur l'organisation disciplinaire. Dans A. GORGA, & J.-P. LERESCHE, *Disciplines académiques en transformation. Entre innovation et résistance* (pp. 151-163). Paris: Editions des Archives Contemporaines.
- Lemaître, D. (2018). L'innovation pédagogique en question : analyse des discours de praticien. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur [En ligne]*, pp. 1-21, mis en ligne le 26 mars 2018, consulté le 18 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ripes/1262>.
- Lemercier, E. (2015). A l'université : les dessous d'un consensus apparent. *Travail, genre et sociétés*, 2(34), pp. 175-180.
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Education et didactique*, 7(1), pp. 147-164.



- Marcel, J.-F. (2002). La connaissance de l'action et des pratiques enseignantes. Dans J.-F. Marcel, *Les Sciences de l'Éducation : des recherches, une discipline* (pp. 131-154). L'Harmattan, coll. "Savoir et Formation".
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), pp. 31-59.
- Marcel, J.-F.; Dupriez, V.; Périsset Bagnoud, D.; et al. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur, "Perspectives en éducation et formation".
- Marchive, A. (2015). *Les temps de la pédagogie. Régimes d'historicité et espaces d'action*. Consulté le 21 avril, 2017, sur <http://www.alainmarchive.com/>: URL : [http://data.over-blog-kiwi.com/1/08/19/80/20161224/ob\\_d648c4\\_les-temps-de-la-pedagogie.pdf](http://data.over-blog-kiwi.com/1/08/19/80/20161224/ob_d648c4_les-temps-de-la-pedagogie.pdf)
- Marry, C. (2005). *Enquête sur les promotion CR-DR dans une section des sciences de la vie du CNRS*. Rapport de recherche pour la Direction générale du CNRS et la Mission pour la place des femmes au CNRS.
- Masselot, P., & Robert, A. (2007). Le rôle des organisateurs dans nos analyses didactiques de pratiques de professeurs enseignant les mathématiques. *Recherche et formation*, 56, pp. 15-32.
- Ménard, L., Hoffmann, C., & Lameul, G. (2017). Effets de la formation à l'enseignement sur les pratiques des nouveaux enseignants-chercheurs. *Recherche & formation*, 1(84), p. 125 à 140.
- Menger, P.-M. (2015). *La production du savoir. Carrières et compétitions dans l'enseignement supérieur et la recherche*. Consulté le octobre 2017, sur Collège de France, cours du 30 janvier 2015: <http://www.college-de-france.fr/site/pierre-michel-menger/course-2015-01-30-10h00.htm>
- MESRI. (2019). *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*. DEPP et SD-SIES, [disponible en ligne <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid144369/reperes-et-references-statistiques-edition-aout-2019.html>].
- Millet, C., Oget, D., & Sonnta, M. (2015). Analyse du discours des enseignants-chercheurs sur leur activité professionnelle vers une transformation identitaire du métier ? *Champ social, "Phronésis"*, 4(4), pp. 56-64.
- Millet, M. (1999). Economie des savoirs et pratiques de lecture. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. *Education et Sociétés*, 2(4), pp. 57-74.
- Minette, A. (2017). La marchandisation de l'éducation va bon train...et en laisse beaucoup sur le quai. *Association jeunesse et droit, "Journal du droit des jeunes"*, n°366-367, p. 7 à 9.
- Ministère de l'Éducation Nationale. (1992). *Charte de Programmes*. 20 février 1992: Bulletin officiel spécial n°8.

- Mosconi, N., Beillerot, J., & Blanchard-Laville, C. (2000). *Formes et Formations du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.
- Musselin, C. (2008). *Les universitaires*. Paris: La Découverte.
- Normand, R., & Villani, M. (2019). Les nouvelles conventions du travail académique ou les reconfigurations du professionnalisme universitaire. *Revue française d'administration publique*, 169 (1), pp. 137-149.
- Paivandi, S. (2018). Performance universitaire, apprentissage et temporalité des étudiants. *Revue française de pédagogie*, 202(1), pp. 99-116.
- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*(56), pp. 81-93.
- Pélissier, D. (2017, mars). *Initiation à la lexicométrie : Approche pédagogique à partir de l'étude d'un corpus avec le logiciel IRaMuTeQ*. Consulté le novembre 06, 2019, sur presnumorg: <https://presnumorg.hypotheses.org/187>
- Perret, C., & Morlaix, S. (2014). Des effets du plan réussite en licence sur la sélection universitaire en première année de licence. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), pp. 175-191.
- Petit, L. (2015). Editorial. *Distances et médiations des savoirs*, 9, 2015, mis en ligne le 24 mars 2015.
- Petit, P. (2019). L'intellectuel sur le terrain : il y a 20 ans, Bourdieu face aux "sociologues de gouttières". *France culture*, URL : <https://www.franceculture.fr/sociologie/lintellectuel-sur-le-terrain-il-y-a-20-ans-bourdieu-face-aux-sociologues-de-gouttieres> , dernière consultation le 10 mai 2020.
- Piot, T. (2005). La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 38(4), pp. 7-14.
- Postic, M., & De Ketele, J.-M. (1988). *Observer les situations éducatives*. Paris: PUF.
- Poteaux, N. (2013). Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question. *Distances et médiations des savoirs*, 4, 2013, pp. mis en ligne le 08 octobre 2013, consulté le 17 juin 2017. URL : <http://dms.revues.org/403> ; DOI : 10.4000/dms.403.
- Poteaux, N. (2015). De la recherche-action à la pédagogie universitaire : une démarche pour articuler enseignement et recherche. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 34, 2015, pp. 75-90.
- Prost, A. (1996). Comment faire l'histoire des réformes de l'enseignement ? Dans B. Belhoste, H. Gispert, & N. Hulin, *Les sciences au lycée. Un siècle de réformes des mathématiques et de la physique en France et à l'étranger*. Paris: INRP et Vuibert.
- Prost, A., & Cytermann, J.-R. (2010). Une histoire en chiffres de l'enseignement supérieur en France. *La Découverte, "Le Mouvement Social"*, n°233, p. 31 à 46.

- Quéré, O. (2019). Oui, les fonctionnaires travaillent. Dans Fondation Copernic (éd.), *Manuel indocile des sciences sociales. Pour des savoirs résistants* (p. 266 à 274). Paris: La Découverte, coll. Hors Collection Sciences Humaines, 1056 p.
- Raucent, B., & Vander Borgh, C. (2006). Pourquoi changer : quel nouveau paradigme pour la formation ? Dans B. Raucent, & C. Vander Borgh, *Etre enseignant : Magister ? Metteur en scène ?* (p. 19 à 80). De Boeck Supérieur, coll. Pédagogies en développement, 456 p.
- Roiné, C. (2012). Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux "élèves en difficulté" : L'effet Phamakéia. *Carrefours de l'Education*, 33, pp. 133-148.
- Roiné, C. (2019). Il suffit d'y croire ! Le mentalisme comme arrière-plan des théories et des pratiques pédagogiques et didactiques contemporaines. *Education et Formation n°e-312, Mai - 2019*.
- Romainville, M., & Michaut, C. (2012). *Réussite, échec et abandon dans l'enseignement supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Sarrazy, B. (2002). Approche anthropodidactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques : Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire. *Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Bordeaux 2: DAEST.
- Sarrazy, B. (2007). Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. *Education et didactique*, [En ligne], vol 1 - n°3, pp. 31-46, mis en ligne le 01 décembre 2017, consulté le 16 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/199>.
- Saussez, F., & Loiola, F. A. (2008). Les conceptions des professeurs d'université à propos de l'enseignement, sous la lunette de la psychologie culturelle. D'une analyse critique des écrits à des perspectives pour la recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(3), pp. 569-599.
- Schaeffer, V. (2019). L'université entrepreneuriale : éléments historiques. *L'Harmattan : "Marché et organisations"*, n°34, p. 87 à 108.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective Practitioner*. New-York. [traduction française par Heynemand J. et Gagnon D., (1994), *Le Praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Les Editions Logiques]: Basic Books.
- Searle, J.-R. (1985). *L'Intentionnalité, Essai de philosophie des états mentaux*. (C. Pichevin, Trad.) Paris: Les Editions de Minuit.
- Sinigaglia, J. (2018). "Mes enfants l'heure est grave : il va falloir faire des économies" : La faillibilité comme mode de gouvernement des universités. *Actes de la recherche en sciences sociales*. 2018/1, n°221-222, pp. 20-37.
- Skúlason, P. (2009). L'Université et l'éthique de la connaissance. *Philosophia Scientiae*, pp. 177-199.

- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2009). *Academic Capitalism and the New Economy : Markets, State and Higher Education*. Johns Hopkins University Press.
- Soulas, J. & al. (2005). *La mise en place du LMD (licence-master-doctorat)*. Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Souty, J. (2003). La Raison graphique. *Sciences Humaines, hors série*(42).
- Stavrou, S. (2017). *L'université au diapason du marché. Une sociologie du changement curriculaire dans les universités françaises*. Louvain-la-Neuve: Academia, coll. Thélème.
- Stavrou, S. (2019). Quand la politique de l'employabilité conduit à la régionalisation des sciences sociales. Des transformations curriculaires à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle. *Revue d'anthropologie des connaissances, vol. 13, n°1*, p. 171 à 193.
- Strassel, C. (2018). Les enjeux géopolitiques de la mondialisation universitaire. *La Découverte, "Hérodote"*, 1(168), p. 9 à 38.
- Talbot, L. (2005). *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Toulouse, France: ERES.
- Talbot, L. (2019). La pédagogie universitaire : de quoi parle-t-on ? Dans S. Chaliès, & L. Talbot, *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ? Recherche, innovation, institution* (pp. 37-48). Toulouse: Cépaduès éditions.
- Tardif, M. (2012). Réflexivité et expérience du travail enseignant : repenser le "praticien réflexif" à la lumière des traditions de la pensée réflexive. Dans M. Tardif, *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (pp. 47-71). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Trémion, V. (2019). Etude de représentations sur les innovations en classe inversée à l'Université. *Spirale - Revue de recherches en Education, 1*(63), p. 11 à 21.
- Vallot, P., Herrera, M., Hugoo, V., & Traoré, L. (2019). Sonder les décalages avec nos étudiant.e.s. Modalités de réception et de mise à distance des enseignements de sociologie en licence AES. (Belin, Éd.) *Genèses, 4*(117), p. 3 à 25.
- Verhoeven, M. (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche & Formation, 88*(2), pp. 105-117.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation en formation initiale et continue*. Paris: ESF.
- Vermersch, P. (2016). L'entretien d'explicitation une superbe imprudence méthodologique ! Remémoration et explicitation. *Recherches qualitatives*(20), pp. 559-579.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Librairie Honoré Champion.
- Vial, S. (2014). Ce que le numérique change à autrui : introduction à la fabrique phénoménoteknique de l'altérité. *Hermès, La Revue, 1*(68), pp. 151-157.
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux : histoire des pratiques d'enseignement à l'université des années 1950 à 2010*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, coll. Regards sur l'éducation, 304 p.

Vinatier, I., & Pastré, P. (2007). Organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*(56), pp. 95-108.

## Table des matières

---

<b>Remerciements .....</b>	<b>2</b>
<b>Sommaire .....</b>	<b>3</b>
<b>Introduction .....</b>	<b>5</b>
<b>Partie 1 Positionnement : la transformation des formations du supérieur en France et ses effets sur les pratiques des enseignant·e·s à l'université.....</b>	<b>9</b>
Chapitre 1 - Éléments de cadrage : approche historique et critique de la forme et des enjeux de l'université française de 1960 à nos jours .....	10
1.1 1960-1990 : massification et démocratisation à l'université.....	10
1.2 1990 à nos jours : évolution de la forme universitaire dans le marché de la connaissance.....	11
1.2.1 Émergence du marché de la connaissance.....	11
1.2.2 « Nouveau » paradigme pour l'université, quelles conséquences ? .....	13
1.3 Pédagogisation de l'université.....	18
Chapitre 2 - Étudier les pratiques des enseignant·e·s dans le supérieur : cadrage notionnel et théorique .....	22
2.1 Traditions de recherches sur l'enseignement : de la recherche d'efficacité à l'analyse de pratiques .....	22
2.1.1 Émergence des études sur l'enseignement et succession de paradigmes.....	22
2.1.2 L'analyse de pratiques : objet de recherche et dispositif de formation .....	24
2.1.3 Organisation de la littérature scientifique autour de quatre expressions majeures: .....	26
2.1.3.1 Étudier les « pratiques enseignantes » ou les « pratiques d'enseignement » .....	26
2.1.3.2 Étudier le « travail enseignant » ou l' « activité » .....	26
2.2 Problématisation : les pratiques des enseignant·e·s à l'université un point aveugle de la littérature scientifique.....	27
2.2.1 La structuration spécifique de l'espace universitaire .....	28
2.2.2 La nécessité d'étudier les pratiques des enseignant·e·s du supérieur : problématisation et choix de perspectives.....	31
2.2.3 Étudier les pratiques des enseignant·e·s lorsqu'ils et elles « font leurs cours » à l'université : choix des expressions .....	32
2.2.4 Cadrage théorique : l'approche anthropo-didactique.....	35
Chapitre 3 - Méthodologie générale et terrain d'investigation.....	38
3.1 31 entretiens auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s aux positions variées dans l'espace universitaire .38	38
3.1.1 Quatre critères d'inclusion retenus pour la construction de l'échantillon .....	40
3.1.1.1 Le statut.....	40
3.1.1.2 L'ancienneté au poste.....	41
3.1.1.3 Le genre.....	41
3.1.1.4 L'unité de formation de rattachement principal .....	41
3.1.1.5 Synthèse des critères d'inclusion retenus pour la construction de l'échantillon .....	42
3.1.2 Stratégies de contact de la population cible.....	43
3.1.3 Présentation de l'échantillon (N=31) .....	43
3.1.4 Déroulé des entretiens .....	45

3.1.4.1	Passation d'un formulaire d'identité au début de chaque entretien.....	46
3.1.4.2	Structuration du guide d'entretien.....	47
3.1.4.2.1	Huit thématiques structurantes .....	47
3.1.4.2.2	Insertion de trois questions phénoménotechniques.....	48
3.1.5	Trois méthodologies utilisées pour l'analyse .....	48
3.1.5.1	Analyse thématique des entretiens .....	49
3.1.5.2	Analyse lexicale .....	49
3.1.5.3	Analyse par entretien.....	50
3.1.5.4	Présentation des dix-huit variables utilisées pour l'analyse.....	50
3.2	<i>Ouverture de la population d'étude : passation de 658 questionnaires auprès de l'ensemble des catégories d'enseignant·e·s universitaires.....</i>	<i>53</i>
3.2.1	Conditions de passation du questionnaire : structuration et diffusion.....	54
3.2.1.1	Structuration du questionnaire en neuf parties .....	54
3.2.1.2	Stratégies de diffusion en ligne du questionnaire .....	56
3.2.2	Présentation de l'échantillon (N=658) .....	57
3.2.3	Méthodologie d'analyse du questionnaire.....	59
3.2.3.1	Construction de variables d'analyse.....	59
3.2.3.2	Analyse lexicale et thématique .....	62
	Conclusion de la partie 1.....	63
 <b>Partie 2 Discours : comment les enseignant·e·s-chercheur·se·s parlent-ils de leur façon de « faire cours » à l'université ? .....</b>		
 <b>64</b>		
 Chapitre 4 - Ce que parler (de son cours) veut dire : présentation des enquêtée·e·s et conditions de production du discours sur leurs pratiques .....		
<b>65</b>		
4.1	<i>Portraits des 31 enseignant·e·s-chercheur·se·s rencontré·e·s.....</i>	<i>65</i>
4.1.1	Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Droit, Économie, Gestion (n=8).....	65
4.1.1.1	Enquêtée n°1: maîtresse de conférences en droit.....	65
4.1.1.2	Enquêtée n°2 : professeure des universités en droit.....	65
4.1.1.3	Enquêté n°3 : professeur des universités en économie .....	66
4.1.1.4	Enquêté n°4 : professeur des universités en droit.....	66
4.1.1.5	Enquêté n°5 : professeur des universités en économie .....	66
4.1.1.6	Enquêtée n°6 : maîtresse de conférences en droit .....	67
4.1.1.7	Enquêtée n°7 : maîtresse de conférences en économie.....	67
4.1.1.8	Enquêté n°8 : maître de conférences en droit.....	67
4.1.2	Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Lettres, Sciences Humaines et Sociales (n=8) .....	67
4.1.2.1	Enquêté n°9 : maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation...67	
4.1.2.2	Enquêté n°10 : professeur des universités en sociologie.....	68
4.1.2.3	Enquêté n°11 : maître de conférences en sociologie .....	68
4.1.2.4	Enquêtée n°12 : professeure des universités émérite en STAPS .....	68
4.1.2.5	Enquêtée n°13 : professeure des universités en littérature .....	69
4.1.2.6	Enquêtée n°14 : maîtresse de conférences en sociologie.....	69
4.1.2.7	Enquêtée n°15 : maîtresse de conférences en psychologie.....	69
4.1.2.8	Enquêtée n°16 : maîtresse de conférences en sociologie.....	69
4.1.3	Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Sciences (n=11) .....	70
4.1.3.1	Enquêté n°17 : professeur des universités en sciences de la Terre.....	70
4.1.3.2	Enquêté n°18 : maître de conférences en sciences de la Terre .....	70
4.1.3.3	Enquêtée n°19 : maîtresse de conférences en chimie .....	71
4.1.3.4	Enquêté n°20 : maître de conférences en chimie .....	71
4.1.3.5	Enquêtée n°21 : maîtresse de conférences en sciences de la Terre .....	71
4.1.3.6	Enquêtée n°22 : maîtresse de conférences en sciences de la Terre .....	71
4.1.3.7	Enquêté n°23 : professeur des universités en chimie .....	72
4.1.3.8	Enquêté n°24 : maître de conférences en physique .....	72

4.1.3.9	Enquêté n°25 : professeur des universités en biologie .....	72
4.1.3.10	Enquêtée n°26 : professeure des universités en sciences de la Terre.....	73
4.1.3.11	Enquêté n°27 : maître de conférences en physique .....	73
4.1.4	Enseignant·e·s-chercheur·se·s en Santé (n=4).....	73
4.1.4.1	Enquêté n°28 : professeur des universités en sciences pharmaceutiques.....	73
4.1.4.2	Enquêtée n°29 : professeure des universités en sciences médicales.....	73
4.1.4.3	Enquêté n°30 : professeur des universités en sciences médicales.....	74
4.1.4.4	Enquêté n°31 : maître de conférences en sciences médicales .....	74
4.2	<i>Retour sur les conditions de la production de discours sur la pratique des enseignant·e·s du panel ....</i>	74
4.2.1	Le mythe de l'explicitation de la pratique .....	74
4.2.2	Assumer et exploiter la dimension phénoménoteknique des situations d'entretien..	75
4.3	<i>Effets d'imposition et résistance à l'objectivation .....</i>	77
4.3.1	Répondre à une doctorante.....	78
4.3.1.1	Les dimensions facilitatrices du statut de doctorante .....	78
4.3.1.2	L'infranchissable distance entre les enseignant·e·s-chercheur·se·s et nous.....	78
4.3.2	Que dire à une ingénieure pédagogique ? .....	80
4.3.2.1	Transmettre une revendication.....	80
4.3.2.2	Faire bonne impression et lister ses « bonnes pratiques ».....	81
Chapitre 5 -	Lignes de force et démarcations dans les discours des enseignant·e·s à l'université .....	83
5.1	<i>La formation des enseignant·e·s-chercheur·se·s : discours et stratégies .....</i>	83
5.1.1	L'absence de formation à l'enseignement.....	83
5.1.2	L'équipe enseignante comme ressource pour faire son cours.....	85
5.1.3	S'appuyer sur son expérience d'étudiant·e.....	87
5.2	<i>Les publics étudiants : un paradis perdu ?.....</i>	89
5.3	<i>Le numérique et la crainte du désintéressement.....</i>	90
5.4	<i>Analogie entre l'enseignant·e et l'artiste .....</i>	94
5.4.1	Fabriquer son cours.....	94
5.4.2	Mettre en scène .....	95
5.4.3	Tenir son public .....	96
5.5	<i>Positionnement des enseignant·e·s-chercheur·se·s vis-à-vis des réformes universitaires : trois profils.....</i>	97
5.5.1	Profil 1 : les converti·e·s.....	100
5.5.2	Profil 2 : les fau·sses·x croyant·e·s .....	101
5.5.3	Profil 3 : les résistant·e·s.....	102
5.6	<i>Tensions entre deux logiques de formation : scolastique et universitaire.....</i>	104
5.7	<i>Licence ou master : le caractère déterminant du niveau d'étude.....</i>	110
Chapitre 6 -	Structuration des discours : vers une typologie des postures pédagogiques de l'enseignant·e-chercheur·se .....	114
6.1	<i>Approfondissement de l'analyse des entretiens : éléments de méthode.....</i>	114
6.1.1	Six variables issues du formulaire d'identité.....	114
6.1.1.1	Construction de la variable « expérience dans l'enseignement universitaire » (EXP).....	115
6.1.1.2	Construction de la variable « durée moyenne d'une séance de cours » (DURC) .....	116
6.1.2	Douze variables issues de l'analyse thématique des entretiens .....	116
6.2	<i>Analyse lexicométrique du corpus : des discours structurés par trois thématiques .....</i>	119
6.2.1	Thématique 1 : la diffusion du cours.....	120



6.2.2	Thématique 2 : la préparation du cours .....	121
6.2.3	Thématique 3 : le contexte du cours.....	122
6.2.4	Variabilité de la structuration des discours selon trois modalités .....	123
6.2.4.1	Effet de la conception des finalités de l'enseignement.....	124
6.2.4.2	Effet de l'expérience de l'enseignement à l'université .....	126
6.2.4.3	Effet de l'appartenance disciplinaire.....	127
6.3	<i>Les trois postures pédagogiques du panel d'enquête·e·s</i> .....	128
6.3.1	Axe 1 : Auctorialité de l'enseignement.....	131
6.3.2	Axe 2 : Méthodes pédagogiques.....	132
6.3.3	Profils.....	133
6.3.3.1	Profil 1 : les auteur·ice·s-solitaires .....	133
6.3.3.2	Profil 2 : les auteur·ice·s-technicien·ne·s.....	134
6.3.3.3	Profil 3 : les pragmatiques .....	134
	Conclusion de la partie 2.....	136
<b>Partie 3</b>	<b>Pratiques : les organisations pédagogiques au prisme des configurations professionnelles dans l'université française .....</b>	<b>138</b>
Chapitre 7 -	Les enseignant·e·s universitaires : statuts, expériences et premiers résultats sur le rapport à la pratique.....	139
7.1	<i>Présentation de l'échantillon</i> .....	139
7.2	<i>La population d'enseignant·e·s à l'université : variété de positions</i> .....	142
7.2.1	Inégalités de statut, inégalités de contrats .....	142
7.2.1.1	Les enseignant·e·s titulaires .....	142
7.2.1.2	Les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur.....	144
7.2.1.3	Les enseignant·e·s non permanent·e·s du supérieur .....	145
7.2.2	Synthèse des modalités statutaires de l'enseignement à l'université .....	147
7.2.3	Pluralité d'identités professionnelles : création d'une variable d'analyse commune .	149
7.3	<i>Répartition du temps de travail : importance de l'équilibre entre la recherche et l'enseignement</i> .....	152
7.3.1	La répartition du temps de travail des enseignant·e·s varie en fonction de leur position dans l'espace universitaire.....	152
7.3.2	Effets de la répartition du temps de travail des enseignant·e·s sur leur satisfaction professionnelle .....	156
7.3.3	La pratique de la recherche : déterminante pour la satisfaction professionnelle des enseignant·e·s.....	157
7.3.4	Si les enseignant·e·s avaient le choix .....	159
Chapitre 8 -	Étude des ajustements entre pratiques pédagogiques des enseignant·e·s à l'université et positions professionnelles .....	162
8.1	<i>Préparer son cours</i> .....	162
8.1.1	L'organisation de la répartition des enseignements : hiérarchique, autogérée ou par cooptation .....	162
8.1.2	Choisir ou non le contenu de son cours .....	166
8.1.3	Enseigner à l'université : pour quoi et pour qui ?.....	167
8.1.3.1	La finalité du cours détermine le contenu du cours.....	167
8.1.3.2	Variabilité de perception du public étudiant : l'influence de l'avancée dans la carrière et des visées de la formation .....	171
8.1.4	Deux rapports aux ressources pour la préparation des enseignements : conception vs adaptation .....	174

8.1.5	Rédiger son cours : le rôle déterminant de l'entrée par les savoirs, les connaissances ou les compétences.....	177
8.2	<i>Exécuter son cours</i> .....	179
8.2.1	Les enseignant·e·s n'enseignent pas toutes et tous aux mêmes publics étudiants ....	179
8.2.2	Les formats de cours varient en fonction des contenus qui y sont enseignés .....	182
8.2.3	Les cours universitaires sont plutôt courts .....	184
8.2.4	L'utilisation d'outils pédagogiques en séance varie selon les contenus de cours et les positions des enseignant·e·s dans l'espace universitaire.....	185
8.2.5	Diffusion de contenus en dehors du face à face pédagogique .....	190
8.3	<i>Poursuivre son cours</i> .....	190
8.3.1	La pratique de l'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s.....	190
8.3.2	Stabilité des savoirs enseignés et pratiques de mise à jour du cours.....	192
8.4	<i>Tensions entre pratiques et positions dans l'espace universitaire</i> .....	193
8.4.1	Axe 1 : L'actualisation de l'enseignement .....	195
8.4.2	Axe 2 : Finalité de l'enseignement.....	197
8.4.3	Auctorialité de l'enseignement : effets de la force du lien personnel entre les enseignant·e·s et leurs enseignements.....	199
 Chapitre 9 - Des effets de la transformation du modèle universitaire sur les pratiques des enseignant·e·s à la nécessité d'un examen critique de la pédagogie dans le supérieur.....204		
9.1	<i>Effets des transformations de l'université sur sa finalité et les pratiques des enseignant·e·s</i> .....	204
9.1.1	Thématiques structurant les discours des enseignant·e·s à propos des transformations de l'université .....	205
9.1.1.1	Inadéquation des transformations avec les conceptions du rôle de l'université pour les enseignant·e·s .....	206
9.1.1.2	Effets néfastes des transformations sur la recherche.....	208
9.1.1.3	Tensions autour de la réussite des étudiant·e·s .....	209
9.1.2	L'enseignement comme espace particulièrement touché par les transformations de l'université .....	212
9.1.3	Un ressenti variable des transformations en fonction des disciplines d'appartenance....	214
9.1.4	Contraintes ressenties sur les contenus de cours.....	217
9.1.4.1	Effets de la position des enseignant·e·s sur la quantité de contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement.....	220
9.1.4.2	Effets des contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement sur les manières de « faire son cours ».....	222
9.2	<i>Être un·e pédagogue à l'université ?</i> .....	223
9.2.1	La pédagogisation du champ de la recherche et de l'action.....	223
9.2.2	Analyse des discours et pratiques pédagogiques des enseignant·e·s .....	225
9.2.2.1	La pédagogie et les pédagogues, à l'intersection entre les savoirs et les étudiant·e·s	225
9.2.2.2	La forme, le contenu et la finalité d'un « bon cours ».....	230
9.2.2.3	S'adapter aux étudiant·e·s et se former comme motivations de l'évaluation de ses enseignements.....	232
9.2.2.4	Rendre son cours dynamique : principal argument du recours à de nouveaux outils pédagogiques.....	235
9.2.3	Paradigme de l'apprentissage et technicisation de la pédagogie.....	238
 Conclusion de la partie 3.....240		
<b>Conclusion générale..... 242</b>		

Références bibliographiques .....	247
Table des matières .....	260
Tables des sigles et abréviations .....	266
Liste des tableaux .....	270
Liste des figures .....	272
Annexes .....	275
Résumé et mots-clés .....	310
Summary and keywords .....	311

## Tables des sigles et abréviations

---

### Sigles et abréviations dans le texte

<b>ACM</b>	Analyse des correspondances multiples
<b>AFC</b>	Analyse factorielle des correspondances
<b>AIPU</b>	Association Internationale en Pédagogie Universitaire
<b>ATER</b>	Attaché·e temporaire d'enseignement et de recherche
<b>CAH</b>	Classification ascendante hiérarchique
<b>CIES</b>	Centres d'initiation à l'enseignement supérieur
<b>CM</b>	Cours magistral
<b>CNU</b>	Conseil National des Universités
<b>DEG</b>	Droit, économie, gestion
<b>DOM</b>	Départements d'Outre-Mer
<b>ECTS</b>	European Credits Transfer Scale
<b>EEE</b>	Évaluation des enseignements par les étudiant·e·s
<b>ENP</b>	Enseignant·e non permanent·e
<b>ESD</b>	Enseignant·e du second degré affecté·e dans le supérieur
<b>ESPE</b>	Écoles supérieures du professorat et de l'éducation
<b>ESR</b>	Loi relative à l'enseignement supérieur et la recherche
<b>HC</b>	Heures complémentaires
<b>HDR</b>	Habilitation à diriger des recherches
<b>IDEX</b>	Initiative d'excellence
<b>INSPE</b>	Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation
<b>IUFM</b>	Instituts universitaires de formation des maîtres
<b>IUT</b>	Institut universitaire de technologie
<b>LMD</b>	Réforme Licence master doctorat
<b>LOLF</b>	Loi Organique relative aux Lois de Finance de 2001
<b>LPPR</b>	Loi de programmation pluriannuelle de la recherche
<b>LRU</b>	Loi Relative aux libertés et responsabilités des Universités du 10 août 2007
<b>LSHS</b>	Lettres et Sciences Humaines et Sociales
<b>MC</b>	Maître·sse de conférences
<b>MESRI</b>	Ministère de l'enseignement supérieur de la recherche et de l'innovation
<b>MOOC</b>	Massive Open Online Course
<b>NGP</b>	Nouvelle gestion publique

<b>NPM</b>	New public management
<b>OPEN</b>	Observation des Pratiques Enseignantes (réseau)
<b>ORE</b>	Loi Orientation et Réussite des Étudiants du 8 mars 2018
<b>PIA</b>	Programme d'Investissements d'avenir
<b>PPN</b>	Programme Pédagogique National
<b>PRAG</b>	Professeur·e agrégé·e de l'enseignement secondaire
<b>PRCE</b>	Professeur·e certifié·e de l'enseignement secondaire
<b>PU</b>	Professeur·e des universités
<b>SEF</b>	Système éducation-formation
<b>SHS</b>	Sciences Humaines et Sociales
<b>ST</b>	Segment de texte
<b>STAPS</b>	Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives
<b>STRANES</b>	Stratégie nationale de l'enseignement supérieur (rapport)
<b>TD</b>	Travaux dirigés
<b>TOEIC</b>	Test of English for International Communication
<b>TP</b>	Travaux pratiques
<b>UE</b>	Unité d'enseignement
<b>UF</b>	Unité de formation

#### **Abréviations des variables d'analyse des entretiens**

<b>CHX</b>	Choix des enseignements
<b>CONC</b>	Conception des finalités de l'enseignement
<b>DCE</b>	Diffusion du cours aux étudiant·e·s
<b>DIFFC</b>	Diffusion du cours aux collègues
<b>DISCC</b>	Discussion d'enseignement avec les collègues
<b>DURC</b>	Durée moyenne d'une séance de cours
<b>EDSC</b>	Caractérisation du contenu des enseignements
<b>EXP</b>	Expérience dans l'enseignement universitaire
<b>GD</b>	Grande discipline
<b>GENR</b>	Genre
<b>HC</b>	Heures complémentaires effectuées en 2018-2019
<b>METH</b>	Méthode pédagogique
<b>NVX</b>	Niveaux d'enseignement
<b>ORGAF</b>	Organisation de l'UF pour la répartition des enseignements
<b>POSI</b>	Positionnement vis-à-vis des réformes universitaires

<b>PREP</b>	Investissement dans la préparation des enseignements
<b>RC</b>	Lien entre les enseignements et la recherche
<b>RED</b>	Rédaction du cours

#### **Abréviations des variables d'analyse du questionnaire**

<b>EXP</b>	Expérience dans l'enseignement universitaire
<b>ADAPT</b>	Adaptation des enseignements suite aux EEE
<b>CCCF</b>	Création des contenus de cours dans l'UF
<b>CCOURS</b>	Contenu du cours
<b>CHXC</b>	Dimension de choix dans la création des enseignements
<b>CHXF</b>	Fonctionnement de l'UF pour la répartition des enseignements
<b>CONTC</b>	Contraintes ressenties sur les contenus d'enseignement
<b>DCI</b>	Durée moyenne d'un cycle de cours
<b>DCS</b>	Durée moyenne d'une séance de cours
<b>DIFE</b>	Diffusion des supports du cours aux étudiant·e·s
<b>DIFFC</b>	Diffusion du cours aux collègues
<b>DISCC</b>	Échange avec les collègues
<b>DTHE</b>	Diversité des thématiques d'enseignement
<b>EEE</b>	Évaluation des enseignements par les étudiant·e·s
<b>EETUD</b>	Estime des étudiant·e·s
<b>EVOLC</b>	Évolution du contenu de cours d'une année sur l'autre
<b>FCOURS</b>	Finalité du cours
<b>FINTER</b>	Format des interventions
<b>FORMA</b>	Participation à des formations sur l'enseignement
<b>FUNIV</b>	Finalité allouée à l'université
<b>GD</b>	Grande discipline
<b>GENR</b>	Genre déclaré
<b>LER</b>	Lien entre l'enseignement et la recherche
<b>LPC</b>	Lien personnel au cours
<b>MAJC</b>	Mise à jour des cours d'une année sur l'autre
<b>NVX</b>	Niveaux d'enseignement
<b>OUPED</b>	Outils utilisés en séance
<b>PLAISE</b>	Plaisir d'enseigner
<b>REDAC</b>	Rédaction du cours
<b>RESSC</b>	Quantité de ressources utilisées pour la construction du cours

<b>RTT</b>	Répartition du temps de travail
<b>SATISG</b>	Satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles
<b>SATIST</b>	Satisfaction vis-à-vis des thématiques d'enseignement
<b>SESGT</b>	Service d'enseignement
<b>TR</b>	Transformations ressenties dans le métier d'universitaire
<b>TRESS</b>	Type de ressources utilisées pour la construction du cours
<b>TYPEEE</b>	Type d'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s

## Liste des tableaux

---

Tableau 1 : Synthèse des caractéristiques des disciplines et formations universitaires du pôle A..	29
Tableau 2 : Synthèse des caractéristiques des disciplines et formations universitaires du pôle B ..	30
Tableau 3 : Synthèse des critères d'inclusion retenus pour l'échantillon .....	43
Tableau 4 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut et le genre des enquêté·e·s (N=31).....	44
Tableau 5 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut, le genre et l'ancienneté des enquêté·e·s (N=31).....	45
Tableau 6 : Présentation des dix-huit variables utilisées pour l'analyse des entretiens.....	52
Tableau 7 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline, le statut et le genre (N=658)	58
Tableau 8 : Présentation des variables utilisées pour l'analyse du questionnaire .....	60
Tableau 9 : Logique scolastique et logique universitaire : synthèse des oppositions énumérées par Bodin et Orange (2013, p. 193 à 196) .....	105
Tableau 10 : Logique de formation et grande discipline : contribution au $\chi^2$ par case .....	110
Tableau 11 : Présentation de la construction des variables issues des réponses au formulaire d'identité .....	115
Tableau 12 : Présentation de la construction des variables issues de l'analyse des entretiens .....	117
Tableau 13 : Observations centrales des classes de la CAH pour la construction de la variable CONC.....	119
Tableau 14 : Les principaux contrats pour enseigner à l'université, synthèse des éléments législatifs.....	148
Tableau 15 : Statut et ancienneté dans l'enseignement à l'université : contributions au $\chi^2$ par case .....	149
Tableau 16 : Statut et ancienneté dans l'enseignement à l'université : tris croisés .....	150
Tableau 17 : Statut et qualification dans une ou plusieurs sections CNU : tris croisés.....	150
Tableau 18 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable EXP...152	
Tableau 19 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable RTT ...154	
Tableau 20 : Répartition du temps de travail et expérience universitaire : contributions au $\chi^2$ par case .....	155
Tableau 21 : Répartition du temps de travail et satisfaction des enseignant·e·s vis-à-vis de leurs missions professionnelles : contributions au $\chi^2$ par case.....	157
Tableau 22 : Satisfaction vis-à-vis des missions professionnelle et lien entre l'enseignement et la recherche : contributions au $\chi^2$ par case .....	158
Tableau 23 : Satisfaction vis-à-vis des missions professionnelle et plaisir éprouvé à enseigner : contributions au $\chi^2$ par case.....	158
Tableau 24 : Répartition du temps de travail et choix de thématique désirée : contributions au $\chi^2$ par case.....	160
Tableau 25 : Conception des finalités de l'enseignement et contenu de cours : contributions au $\chi^2$ par case.....	170
Tableau 26 : Perception du niveau des étudiant·e·s et ancienneté des enseignant·e·s : contributions au $\chi^2$ par case.....	172
Tableau 27 : Perception du niveau des étudiant·e·s et conception des finalités de l'enseignement : contributions au $\chi^2$ par case.....	173
Tableau 28 : Type de ressources utilisées pour la préparation des enseignements : observations centrales des classes de la CAH.....	175
Tableau 29 : Type de ressources utilisées pour la préparation des enseignements et lien entre l'enseignement et la recherche : contributions au $\chi^2$ par case.....	176
Tableau 30 : Pratique de rédaction et contenus de cours : contributions au $\chi^2$ par case.....	178



Tableau 31 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable NVX..	180
Tableau 32 : Ancienneté, âge, statut des enseignant·e·s et niveaux des enseignements : synthèse des contributions aux $\chi^2$ par case.....	181
Tableau 33 : Formats d'intervention et contenus de cours : contributions au $\chi^2$ par case.....	184
Tableau 34 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable OUPED .....	186
Tableau 35 : Outils utilisés en séance, participation à des formations sur l'enseignement, contenu du cours et grande discipline : synthèse des contributions aux $\chi^2$ par case .....	187
Tableau 36 : Observations centrales des classes de la CAH : méthodes utilisées pour l'EEE .....	191
Tableau 37 : Type d'EEE et conception des finalités de l'enseignement : contributions au $\chi^2$ par case .....	192
Tableau 38 : Mise à jour des cours d'une année sur l'autre et lien entre l'enseignement et la recherche : contributions au $\chi^2$ par case .....	193
Tableau 39 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable LPC....	200
Tableau 40 : Lien personnel au cours et quantité de ressources utilisées pour la construction du cours : contributions au $\chi^2$ par case.....	201
Tableau 41 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable TR.....	214
Tableau 42 : Répartition du temps de travail et ressentis des transformations de l'université : contributions au $\chi^2$ par case.....	215
Tableau 43 : Grandes disciplines et ressentis des transformations de l'université : contributions au $\chi^2$ par case.....	215
Tableau 44 : Quantité de contraintes ressentie sur les contenus de cours, expérience universitaire, répartition du temps de travail et satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles : contributions aux $\chi^2$ par case.....	221
Tableau 45 : Quantité de contraintes ressentie sur les contenus de cours, quantité et type de ressources utilisées pour la préparation des enseignements et conception de la finalité des enseignements : contributions aux $\chi^2$ par case.....	222
Tableau 46 : Indicateurs et éléments récurrents issus de l'analyse thématique des entretiens .....	278
Tableau 47 : Synthèse de la construction des variables "positionnement dans l'espace universitaire" .....	299
Tableau 48 : Synthèse de la construction des variables "environnement d'exercice de l'enseignant·e".....	300
Tableau 49 : Codage en classes à amplitude constante : construction de la variable CONTC.....	301
Tableau 50 : Synthèse de la construction des variables "Conditions de travail de l'enseignant·e" .....	301
Tableau 51 : Codage en classes optimales : Service d'enseignement .....	303
Tableau 52 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable FINTER .....	303
Tableau 53 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable FORMA .....	304
Tableau 54 : Synthèse de la construction des variables "Caractéristiques du cours".....	305
Tableau 55 : Durée moyenne d'une séance de cours : Codage en classes optimales.....	307
Tableau 56 : Durée moyenne d'un cycle de cours : Codage en classes optimales .....	307
Tableau 57 : Synthèse de la construction des variables « conceptions des enseignant·e·s ».....	307
Tableau 58 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable FUNIV .....	309

## Liste des figures

---

Figure 1 : Exemple de question à choix unique présentée dans le questionnaire.....	55
Figure 2 : Exemple de question à choix multiple présentée dans le questionnaire .....	55
Figure 3 : Exemple de question sous forme d'échelle d'évaluation présentée dans le questionnaire .....	55
Figure 4 : Exemple de question sous forme de grille d'évaluation présentée dans le questionnaire .....	55
Figure 5 : Exemple de question ouverte présentée dans le questionnaire .....	56
Figure 6 : Distribution de l'échantillon en fonction des régions des répondant·e·s (N=658).....	59
Figure 7 : Plan principal de l'ACM (61%), construction de la variable POSI .....	99
Figure 8 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable CONC.....	119
Figure 9 : Corpus intégral des entretiens, dendrogramme des classes, classification de Reinert (97,99%).....	120
Figure 10 : Nuage de mots de la classe 1 variables actives et supplémentaires - $\chi^2$ .....	121
Figure 11 : Nuage de mots de la classe 2 variables actives et supplémentaires - $\chi^2$ .....	122
Figure 12 : Nuage de mots de la classe 3, variables actives et supplémentaires – $\chi^2$ .....	122
Figure 13 : Répartition inégale des classes à l'échelle individuelle - Exemples des individus 28, 11 et 30.....	124
Figure 14 : Répartition des modalités de la variable CONC entre les trois classes - $\chi^2$ .....	125
Figure 15 : Répartition des modalités de la variable EXP entre les trois classes - $\chi^2$ .....	126
Figure 16 : Répartition des modalités de la variable GD entre les trois classes - $\chi^2$ .....	127
Figure 17 : Plan principal de l'ACM (34%) des modalités des variables actives et supplémentaires utilisées pour l'identification de trois profils d'enseignement.....	130
Figure 18 : Distribution de l'échantillon selon les catégories de la population enseignante (N=658).....	140
Figure 19 : Distribution de l'échantillon selon la grande discipline d'appartenance des enseignant·e·s (N=658).....	140
Figure 20 : Distribution de l'échantillon selon les grandes disciplines et les catégories d'enseignant·e·s .....	141
Figure 21 : Distribution de l'échantillon : les enseignant·e·s-chercheur·se·s (n=376) .....	143
Figure 22 : Distribution de l'échantillon : les enseignant·e·s du second degré affecté·e·s dans le supérieur (n=48) .....	144
Figure 23 : Distribution de l'échantillon : les enseignant·e·s non permanent·e·s (n=234).....	146
Figure 24 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable EXP.....	152
Figure 25 : Déclarations de l'échantillon à propos de la quantité de temps de travail consacré aux missions de recherche, d'enseignement et d'administration (N=658).....	153
Figure 26 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable RTT.....	154
Figure 27 : Distribution de la population selon la répartition de leur temps de travail (N=658).155	
Figure 28 : Distribution de la population selon la satisfaction éprouvée vis-à-vis des missions professionnelles (N=658).....	157
Figure 29 : Distribution de la population selon modalités d'enseignement que les enseignant·e·s aimeraient pouvoir choisir en priorité (N=658) .....	159
Figure 30 : Distribution de l'échantillon selon les choix de thématique d'enseignement (n=494) .....	160
Figure 31 : Organisation de la répartition des enseignements dans l'UF (N=658) .....	163
Figure 32 : Modalités de création des contenus de cours dans l'UF : distribution de l'échantillon (N=658).....	167

Figure 33 : Distribution de la population selon la conception des finalités de l'enseignement (n=641) .....	169
Figure 34 : Estime des enseignant·e·s vis-à-vis des étudiant·e·s de leur formation (N=658) .....	171
Figure 35 : Distribution de l'échantillon selon les qualités attribuées aux étudiant·e·s (N=658) .....	172
Figure 36 : Ressources utilisées par les enseignant·e·s pour la préparation de leurs enseignements (N=658) .....	174
Figure 37 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable TRESS .....	175
Figure 38 : Distribution de la population selon leur pratique de rédaction de cours (N=658) .....	177
Figure 39 : Dendrogramme généralisé de la CAH : construction de la variable NVX .....	180
Figure 40 : Distribution du service d'enseignement des enseignant·e·s selon les formats d'intervention (N=658) .....	183
Figure 41 : Fréquence d'utilisation des outils pédagogiques en séance (N=658) .....	185
Figure 42 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable OUPED .....	186
Figure 43 : Ressources diffusées aux étudiant·e·s par les enseignant·e·s (N=658) .....	190
Figure 44 : Dendrogramme généralisé de la CAH : méthodes utilisées pour l'EEE .....	191
Figure 45 : Manières de « faire son cours » et positions des enseignant·e·s : plan principal de l'ACM (19%) des modalités des variables actives et supplémentaires .....	195
Figure 46 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable LPC .....	200
Figure 47 : Lien personnel au cours et contenus enseignés : plan principal de l'ACM (54%) .....	202
Figure 48 : Texte d'introduction de la partie 9 du questionnaire - extrait du formulaire en ligne .....	205
Figure 49 : Discours sur les transformations de l'université, dendrogramme des classes, classification de Reinert (86,37%) .....	206
Figure 50 : Transformations de l'université, structuration du discours, analyse de similitude, fréquence > 19, arbre maximum, indice de cooccurrence, communauté, halo .....	211
Figure 51 : Transformations ressenties par les enseignant·e·s dans l'enseignement (n=511) .....	212
Figure 52 : Transformations ressenties par les enseignant·e·s dans la recherche (n=450) .....	213
Figure 53 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable TR .....	214
Figure 54 : Contraintes ressenties dans l'UF sur les contenus de cours (N=658) .....	217
Figure 55 : Définition de la pédagogie par les enseignant·e·s, nuage de mots (formes actives, nb. max. de formes=100) .....	226
Figure 56 : Définition de la pédagogie par les enseignant·e·s, structuration du discours, analyse de similitude, fréquence > 10, arbre maximum, indice de cooccurrence .....	227
Figure 57 : Définition de la pédagogie par les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (77,95%) .....	228
Figure 58 : Distribution des classes de la classification de Reinert effectuée sur le corpus « définition de la pédagogie » selon le statut et les grandes disciplines .....	229
Figure 59 : Définition du "bon cours" par les enseignant·e·s, nuage de mots (formes actives, nb. max. de formes=100) .....	230
Figure 60 : Définition du "bon cours" par les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (73,05%) .....	231
Figure 61 : Distribution des classes de la classification de Reinert effectuée sur le corpus « définition du bon cours » selon la conception des finalités de l'enseignement .....	232
Figure 62 : Raisons de pratiquer l'EEE pour les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (91,4%) .....	233
Figure 63 : Raisons d'utilisation des outils pédagogiques par les enseignant·e·s, dendrogramme des classes, classification de Reinert (83,26%) .....	235
Figure 64 : Distribution des classes de la classification de Reinert effectuée sur le corpus « raisons d'utilisation des outils pédagogiques en séance » selon les contenus d'enseignement .....	236
Figure 65 : Mail type de prise de contact pour les entretiens .....	276
Figure 66 : Mail type de contact pour la diffusion du questionnaire en ligne .....	280
Figure 67 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable FINTER .....	303
Figure 68 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable FORMA .....	304

Figure 69 : Dendrogramme des classes : construction de la variable FUNIV .....308

## Annexes

---

<b>1. Annexes des entretiens (N=31) .....</b>	<b>276</b>
1.1. Mail type de prise de contact .....	276
1.2. Formulaire d'identité pré-entretien.....	277
1.3. Synthèse des indicateurs identifiés par analyse thématique des entretiens .....	278
<b>2. Annexes du questionnaire (N=658) .....</b>	<b>280</b>
2.1. Mail type de prise de contact .....	280
2.2. Questionnaire diffusé en ligne.....	281
2.3. Construction des variables d'analyse .....	299
• <i>Variables « Positionnement dans l'espace universitaire » .....</i>	<i>299</i>
• <i>Variables « Environnement d'exercice » .....</i>	<i>300</i>
Variable « CONTC ».....	301
• <i>Variables « Conditions de travail ».....</i>	<i>301</i>
Variable « SESGT ».....	302
Variable « FINTER » .....	303
Variable « FORMA ».....	304
• <i>Variables « Caractéristiques du cours ».....</i>	<i>305</i>
Variable «DCS» .....	307
Variable «DCI».....	307
• <i>Variables « Conceptions des enseignant·e·s ».....</i>	<i>307</i>
Variable « FUNIV ».....	308

## 1. Annexes des entretiens (N=31)

### 1.1. Mail type de prise de contact

*Figure 65 : Mail type de prise de contact pour les entretiens*

Bonjour,

Dans le cadre d'un doctorat en Sciences de l'Éducation à l'université de Bordeaux sous la direction de Marie-Pierre Chopin, je travaille sur le métier d'enseignant-e-chercheur-se.

Ma recherche porte plus précisément sur ce que "faire son cours" peut recouvrir dans le métier d'enseignant-e-chercheur-se, dans le cadre, mais aussi très largement au-delà, des réquisits de ce qu'on peut appeler la pédagogie universitaire. Afin de mener à bien ce projet, j'aimerais rencontrer des enseignant-e-s-chercheur se-s en poste depuis au moins deux ans à l'université [nom de l'université ndlr].

Accepteriez-vous que l'on se rencontre pour un échange d'environ une heure à ce sujet ?

Je vous remercie vivement par avance de l'intérêt que vous porterez à ma requête,

Cordialement,

[Signature]

## 1.2. Formulaire d'identité pré-entretien

## 1. Votre statut professionnel actuel

Maître de conférences       Professeur des universités       Autre : .....

## 2. Année d'obtention de votre poste actuel : .....

## 3. UF de rattachement : .....

## 4. Section(s) CNU : .....

## 5. Année d'obtention du doctorat : .....

## 6. Année d'obtention de la qualification aux fonctions de maître de conférences : .....

## 7. Si vous êtes titulaire d'une HDR, année d'obtention : .....

## 8. Si vous êtes titulaire d'un CAPES, année d'obtention et section :

.....  
.....

## 9. Si vous êtes titulaire d'une agrégation de l'enseignement secondaire, année d'obtention et discipline :

.....

## 10. Dernier diplôme de l'enseignement supérieur obtenu avant le doctorat :

.....

## 11. Dans quel(s) type(s) d'établissement(s) travaillez-vous ?

université (UF)       École (ingénieur, ...)       Autre (précisez) :  
 Institut (ISVV, IUT, ESPE, ...)       Collège des écoles doctorales      .....

## 12. Vos enseignements sont ... (placez-vous sur l'échelle) :

Peu liés à vos thématiques      ○ ○ ○ ○ ○ ○      Très liés à vos thématiques de  
de recherche      de recherche

## 13. Le contenu de vos enseignement est ... (placez-vous sur l'échelle) :

Diversifié      ○ ○ ○ ○ ○ ○      Spécifique

## 14. Amplitude horaire moyenne d'un cours : ..... heures

## 15. Heures complémentaires au service d'enseignement effectuées en 2016-2017 :

Pas ou peu d'heures complémentaires effectuées  
 Heures complémentaires effectuées inférieures à 96H  
 Heures complémentaires effectuées égales ou supérieures à 96H

## 16. Thématique(s) d'enseignement :

.....  
.....

## 17. Vous êtes :

Un homme       Une femme

## 18. Indiquez votre année de naissance : .....

## 1.3. Synthèse des indicateurs identifiés par analyse thématique des entretiens

Tableau 46 : Indicateurs et éléments récurrents issus de l'analyse thématique des entretiens

Caractéristiques des enquêtés				Indicateurs									
N°	Statut	GD	Âge	Absence de formation	Équipe enseignante comme ressource	Prendre en compte son expérience d'étudiant.e	Critique péjorative des étudiant.e.s	Questionne sa légitimité	Intéresser les étudiant.e.s	Dimension artistique	Distinction entre les niveaux	Positionnement vis-à-vis des réformes universitaires	Logique de formation
1	MC	DEG	49	-	-	-	X	X	X	X	X	FC	univ.
2	PU	DEG	40	-	X	-	-	-	X	X	X	FC	scol.
3	PU	DEG	48	-	-	-	X	-	X	X	X	FC	scol.
4	PU	DEG	35	-	X	-	X	-	X	X	X	FC	univ.
5	PU	DEG	64	X	X	-	X	-	X	-	X	FC	scol.
6	MC	DEG	33	X	X	-	-	-	X	-	-	FC	univ.
7	MC	DEG	54	-	-	X	X	X	-	X	X	R	univ.
8	MC	DEG	38	-	-	-	X	-	-	-	X	C	univ.
9	MC	LSHS	54	-	-	-	-	-	X	X	-	R	univ.
10	PU	LSHS	54	X	-	X	X	-	X	X	-	C	univ.
11	MC	LSHS	36	-	-	-	X	X	X	X	-	R	univ.
12	PU	LSHS	65	-	X	-	-	-	-	X	-	R	scol.
13	PU	LSHS	62	-	-	-	-	-	X	-	-	C	univ.
14	MC	LSHS	40	-	-	-	X	X	X	-	-	FC	univ.
15	MC	LSHS	37	-	X	X	-	-	X	X	-	FC	univ.
16	MC	LSHS	51	-	-	-	-	-	X	-	-	C	univ.
17	PU	SC	50	X	X	-	X	X	X	X	X	R	univ.
18	MC	SC	42	-	-	-	X	-	X	X	X	FC	scol.
19	MC	SC	46	X	X	-	-	-	X	-	X	R	univ.
20	MC	SC	46	-	-	-	-	-	-	-	X	FC	univ.
21	MC	SC	40	-	X	-	-	-	X	-	X	C	scol.
22	MC	SC	42	X	X	-	X	-	X	-	X	R	scol.
23	PU	SC	52	X	-	X	-	X	X	X	-	FC	univ.
24	MC	SC	51	X	-	X	X	-	X	X	X	R	univ.
25	PU	SC	61	-	-	-	X	-	X	-	X	C	scol.
26	PU	SC	55	-	X	X	X	-	X	X	X	R	scol.
27	MC	SC	41	X	X	-	-	-	X	-	-	R	scol.
28	PU	SA	48	X	X	-	X	X	-	X	X	C	scol.
29	PU	SA	56	-	X	-	-	-	X	X	X	C	scol.
30	PU	SA	64	-	X	-	-	-	X	-	X	FC	scol.
31	MC	SA	56	-	X	-	X	-	X	-	X	C	scol.
<b>Total</b>				<b>10</b>	<b>16</b>	<b>6</b>	<b>17</b>	<b>7</b>	<b>26</b>	<b>17</b>	<b>20</b>	<b>-</b>	<b>-</b>



Légende : GD : grande discipline ; DEG : Droit, Économie, Gestion ; LSHS : Lettres, Sciences Humaines et Sociales ; SC : Sciences ; SA : Santé ; MC : maître·sse de conférences ; PU : professeur·e des universités ; « X » : présence de segments de texte caractéristiques de la thématique dans l'entretien ; « - » : absence de segments de texte caractéristiques de la thématique dans l'entretien ; pour la thématique « positionnement vis-à-vis des réformes universitaires », C : converti·e ; FC : fau·sses·x croyant·e ; R : résistant·e ; pour la thématique « logique de formation », « univ. » : universitaire ; « scol. » : scolastique.

## 2. Annexes du questionnaire (N=658)

### 2.1. Mail type de prise de contact

*Figure 66 : Mail type de contact pour la diffusion du questionnaire en ligne*

Chères et chers collègues,  
doctorante au sein du laboratoire Cultures et Diffusion des Savoirs (université de Bordeaux), je vous sollicite aujourd'hui dans le cadre d'un travail de thèse dédié à l'enseignement à l'université.

Il me serait précieux que vous acceptiez de contribuer à cette phase de l'enquête, et éventuellement que vous la diffusiez dans vos réseaux.

La diversité des profils des répondant-e-s étant un enjeu fort pour tenter de décrire-expliciter la variabilité des pratiques enseignantes à l'université.

Vous trouverez ici le formulaire en ligne qui prend une quinzaine de minutes à remplir.  
[URL du questionnaire en ligne *ndlr*]

Je vous prie de m'excuser pour les éventuels doublons dans la réception de cette demande et je vous remercie vivement de l'intérêt que vous porterez à mon travail.

En vous souhaitant une belle journée,  
Bien cordialement,

[signature]

## 2.2. Questionnaire diffusé en ligne

### Enseigner à l'université – Questionnaire

Je réalise un travail de thèse dédié à l'enseignement à l'université. Ce questionnaire a été élaboré à l'issue d'une première phase qualitative portant sur l'analyse d'entretiens approfondis auprès d'enseignant·e·s-chercheur·se·s de disciplines contrastées, à l'ancienneté variée et intervenant au sein des premier et/ou deuxième cycles universitaires. La variété des profils des répondants est ainsi l'un des enjeux forts de cette enquête et votre contribution à ce titre serait précieuse à ce travail.

15 mn environ sont nécessaires. Sauf mention contraire, une seule réponse est attendue par question. Si vous hésitez entre plusieurs modalités, merci de choisir celle que vous placerez en priorité. Quelques questions ouvertes (appelant du texte libre) sont proposées. Toutes les questions marquées par l'astérisque rouge sont obligatoires.

Par avance je vous remercie vivement pour votre participation, et me tiens à votre disposition pour toute question.

#### **PARTIE 1 : Informations générales**

##### **Votre statut professionnel actuel : \***

- Maître·sse de conférences (ou MC-PH)
- Professeur·e des universités (ou PU-PH)
- Enseignant·e non permanent·e du supérieur (A.T.E.R., enseignant·e associé·e, CDD LRU...)
- Enseignant·e du second degré affecté·e dans le supérieur (PRAG, PRCE, ...)

*(si Enseignant·e non permanent·e ou du second degré)* **Merci de préciser l'appellation de votre statut : \***

*(si MC ou PU)* **L'année de votre premier poste d'enseignant·e-chercheur·se titularisé·e : \***

**L'année de votre premier poste d'enseignant·e à l'université (tous types de contrats compris) : \***

*(si MC ou PU)* **Êtes-vous titulaire d'une HDR (habilitation à diriger des recherches) : \***

- Oui
- Non

*(si MC ou PU)* **Vous assurez actuellement au moins une direction de thèse ? : \***

- Oui
- Non

*(si Oui)* **Combien de thèse·s dirigez-vous en ce moment ? \***

*(si MC ou PU)* **Vous assurez actuellement au moins une direction d'HDR (habilitation à diriger des recherches) ? : \***

- Oui
- Non

*(si Oui)* **Combien d'HDR dirigez-vous en ce moment ? \***

*(si Enseignant·e non permanent·e ou du second degré)* **Avez-vous obtenu une qualification dans au moins une discipline du CNU ? \***

- Oui
- Non

*(si Oui)* **Section(s) CNU dans la(les)quelle(s) vous êtes qualifié·e : \***

*Indiquez le ou les numéros, séparés par une virgule.*

*Si vous ne connaissez pas le(s) numéro(s) de section(s) vous pouvez indiquer le(s) nom(s) directement.*

*(si MC ou PU)* **Section(s) CNU dans la(les)quelle(s) vous êtes qualifié·e : \***

*Indiquez le ou les numéros, séparés par une virgule.*

*Si vous ne connaissez pas le(s) numéro(s) de section(s) vous pouvez indiquer le(s) nom(s) directement.*

**Section(s) CNU de la ou des composante(s) dans la(les)quelle(s) vous enseignez : \***

*Indiquez le ou les numéros, séparés par une virgule, classés par ordre d'importance*

*Si vous ne connaissez pas le(s) numéro(s) de section(s) vous pouvez indiquer le(s) nom(s) directement.*

**Dans quel type d'établissement réalisez-vous votre service d'enseignement (rattachement principal) ? \***

- Université
- Institut (ISVV, IUT, INSPE, IEP ...)
- Ecole (ingénieur, commerce, ...)
- Collège des écoles doctorales
- Autre

*(si autre) Précisez : \**

**Réalisez-vous une partie de votre enseignement dans un autre type d'établissement ? \***

- Oui
- Non

*(si Oui)* **Dans lequel ? \***

- Université
- Institut (ISVV, IUT, INSPE, IEP ...)
- Ecole (ingénieur, commerce ...)
- Collège des écoles doctorales
- Autre

*(si autre) Précisez : \**

**Vous exercez principalement : \***

- en France
- dans un autre pays

(si en France) **Vous exercez principalement en : \***

- Auvergne-Rhône-Alpes
- Bourgogne-Franche-Comté
- Bretagne
- Centre-Val de Loire
- Corse
- Grand Est
- Hauts-de-France
- Île-de-France
- Normandie
- Nouvelle-Aquitaine
- Occitanie
- Outre-mer
- Pays de la Loire
- Provence-Alpes-Côte d'Azur

**Votre année de naissance : \***

**Vous êtes : \***

- Un homme
- Une femme
- Autre

**PARTIE 2 : Charge d'enseignement***(si Enseignant·e non permanent·e ou du second degré)* **Votre service d'enseignement en 2018/2019 (en heures) : \****(si Enseignant·e non permanent·e ou du second degré)* **Avez-vous effectué des heures complémentaires à votre service d'enseignement en 2018-2019 ?**

- Pas ou peu d'heures complémentaires effectuées
- Heures complémentaires effectuées inférieures à 50% de votre service d'enseignement
- Heures complémentaires effectuées égales ou supérieures à 50% de votre service d'enseignement
- Décharge d'enseignement

*(si décharge d'enseignement)* **Vous êtes déchargé·e d'enseignement pour : \***

- Pratique professionnelle
- Fonction administrative (responsabilité administrative, ...)
- Fonction de recherche (CRCT, délégation CNRS, responsabilité scientifique...)
- Autre

*(si autre)* **Précisez : \****(si MC ou PU)* **Vos heures complémentaires au service d'enseignement effectuées en 2018-2019 : \***

- Pas ou peu d'heures complémentaires effectuées
- Heures complémentaires effectuées inférieures à 96H
- Heures complémentaires effectuées égales ou supérieures à 96H
- Décharge d'enseignement

*(si décharge d'enseignement)* **Vous êtes déchargé·e d'enseignement pour : \***

- Pratique professionnelle
- Fonction administrative (responsabilité administrative, ...)
- Fonction de recherche (CRCT, délégation CNRS, responsabilité scientifique...)
- Autre

*(si autre)* **Précisez : \*****En 2018-2019, vous avez enseigné auprès des niveaux suivants : \***

	2/3 de votre service ou plus	1/3 de votre service ou plus	Moins de 1/3 de votre service	Jamais
L1 (et/ou PACES) *				
L2 (et/ou DFGSM 2) *				
L3 (et/ou DFGSM 3) *				
M1 (et/ou DFASM 1) *				
M2 (et/ou DFASM 2) *				
DFASM 3 *				
DES (internat de médecine) *				
Préparation aux concours (hors PACES) *				
Formation d'adultes *				

**Si vous êtes intervenu·e auprès d'un autre niveau, vous pouvez l'indiquer ici :**

Sur l'année 2018-2019 vous êtes intervenu-e en : \*

	2/3 de votre service ou plus	1/3 de votre service ou plus	Moins de 1/3 de votre service	Jamais
Cours magistral *				
Travaux dirigés *				
Travaux pratiques *				
Séminaire *				

Si vous êtes intervenu-e sous un autre format d'enseignement, vous pouvez l'indiquer ici :

Dans votre unité de formation de rattachement (faculté, département, etc.), comment les enseignements sont-ils répartis, le plus souvent ? \*

- Les enseignant-e-s avec le plus d'ancienneté ont déjà leur cours, les nouveaux enseignant-e-s assurent les cours restants
- Les responsables de formation sollicitent les enseignant-e-s chaque année pour composer ou recomposer le contenu d'une ou plusieurs UE
- Chaque année, en réunion, la répartition des enseignements est rediscutée et réajustée
- Autre

(si autre) Précisez : \*

Durée moyenne d'une de vos séances de cours (heure-s/minutes): \*

Durée moyenne d'un cours intégral (heures) : \*

Nombre de cours différents (intitulés de cours) effectués environ en 2018-2019: \*

Comment vous situeriez-vous sur l'échelle en fonction de la question suivante : \*

	Très diversifiées	Plutôt diversifiées	Plutôt spécifiques	Très spécifiques
Vos thématiques d'enseignement sont : *				

**PARTIE 3 : Thématiques et préparation des cours**

**Dans votre unité de formation de rattachement (faculté, département, etc.), comment le contenu des cours est-il créé ? \***

- Chacun·e crée le contenu de ses cours
- Le contenu des cours est créé par une partie de l'équipe enseignante
- Le contenu des cours est créé par l'ensemble de l'équipe enseignante
- Autre

(si autre) Précisez : \*

**Dans votre unité de formation de rattachement (faculté, département, etc.), diriez-vous que les contenus de cours sont contraints par (plusieurs réponses possibles) :**

- Les cadrages de l'accréditation
- Les enjeux de professionnalisation
- Les modalités d'évaluation
- La durée allouée aux enseignements
- Autre
- Aucune contrainte

(si autre) Précisez : \*

**Si vous le souhaitez, vous pouvez préciser en texte libre votre réponse à la question précédente :**

**Comment vous situeriez-vous sur l'échelle en fonction des affirmations suivantes : \***

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Vous êtes satisfait·e de vos thématiques d'enseignement (intitulés de cours) *				
Vous pouvez choisir vos thématiques d'enseignement (intitulés de cours) *				
Vous pouvez choisir le contenu de vos enseignements *				
Le contenu de vos enseignements est globalement le même chaque année *				

**Imaginez que vous avez la possibilité de choisir l'intégralité de vos enseignements, votre priorité est de pouvoir choisir (une seule réponse possible) : \***

- Les horaires
- Le lieu
- Le format (CM, TD, TP)
- Le niveau d'enseignement
- La thématique
- Autre

(si autre) Précisez : \*



(si a coché « thématique ») Si vous aviez la possibilité de monter un nouveau cours sur une thématique au choix vous souhaiteriez : \*

- Une thématique proche de vos thématiques de recherche
- Prendre le risque d'explorer une thématique que vous n'avez jamais enseigné
- Une thématique sur laquelle votre expérience personnelle vous a particulièrement nourri
- Autre

(si autre) Précisez : \*

(si a coché « niveau ») Vous choisiriez quel niveau en priorité ? \*

- L1 (et/ou PACES)
- L2 (et/ou DFGSM 2)
- L3 (et/ou DFGSM 3)
- M1 (et/ou DFASM 1)
- M2 (et/ou DFASM 2)
- DFASM 3
- DES (internat de médecine)
- Préparation aux concours (hors PACES)
- Formation d'adultes
- Autre

(si autre) Précisez : \*

(si a coché « format ») Vous choisiriez quel format en priorité ? \*

- CM
- TD
- TP
- Séminaire
- Autre

(si autre) Précisez : \*

(si a coché « horaire(s) ») Vous choisiriez quelle(s) horaire(s) ? \*

(si a coché « lieu(x) ») Vous choisiriez quel(s) lieu(x) ? \*

Lorsque vous préparez un cours, l'important pour vous est : \*

- Que les étudiant·e·s puissent avoir accès aux éléments incontournables correspondants à la thématique du cours
- Que les étudiant·e·s soient préparé·e·s à leur vie professionnelle future sur les aspects traités par le cours
- Que les étudiant·e·s soient initié·e·s à une ou plusieurs façons de traiter les questions abordées par la thématique du cours
- Autre

(si autre) Autre : \*

**Dans vos cours vous présentez surtout : \***

- Des théories, des concepts, des auteur-ice-s
- Des manières de construire des points de vue à partir d'apports théoriques
- Des cas pratiques, des exercices, des mises en situations

**Généralement, pour préparer vos cours vous utilisez (plusieurs réponses possibles) : \***

- Des manuels
- Des cours de collègues
- Des cours personnels
- Des ouvrages
- Les photocopiés de votre unité de formation
- Des recherches numériques
- Vos propres travaux scientifiques
- Des travaux scientifiques

**Généralement, lorsque vous préparez un cours vous : \***

- Le rédigez intégralement ou presque
- En rédigez quelques éléments
- Ne rédigez pas vos cours

**Si vous conservez un cours d'une année sur l'autre, que faites-vous généralement ? \***

- Vous réorganisez une partie considérable du cours
- Vous mettez à jour quelques éléments de l'actualité sociale, politique
- Vous mettez à jour quelques éléments de l'actualité scientifique
- Vous ne changez rien, ou presque

**Si vous le souhaitez, vous pouvez détailler votre réponse à la question précédente :**

**PARTIE 4 : Vos pratiques auprès des étudiant·e·s**

À quelle fréquence utilisez-vous les outils pédagogiques listés ci-dessous dans vos séances de cours : \*

	Jamais	Rarement	Régulièrement	Très fréquemment
Boîtier de vote				
Classe inversée (les étudiant·e·s ont le contenu en amont et préparent la séance)				
Utilisation de supports numériques (vidéos, audio, ...)				
Fonctionnement en mode projet				
Utilisation d'un diaporama				
Tableau / craie				
Tableau numérique interactif				
Cas pratiques (mises en situations...)				
Exercices applicatifs				
MOOC				
Quizz				
Intervention de professionnel·le·s en séance				
Format séminaire (discussion libre autour d'un texte ou d'une thématique)				

Utilisez-vous d'autre(s) outil(s) pédagogique(s) en cours ?

- Oui  
 Non

*(si oui)* Vous pouvez préciser ci-dessous leur(s) nom(s) et leur(s) fréquence(s) d'utilisation :

Pouvez-vous décrire l'intérêt qu'ont les outils que vous utilisez pour vos séances ? \*

Quel(s) support(s) de cours diffusez-vous à vos étudiant·e·s ? (plusieurs réponses possibles) \*

- La bibliographie  
 Le plan  
 Le syllabus  
 Des ressources complémentaires  
 Des quizz  
 Le polycopié de votre cours  
 Autre  
 Vous ne leur diffusez rien

(si autre) Précisez : \*

(si a coché tout sauf rien) Vous le(s) diffusez (plusieurs modalités possibles) : \*

- En séance
- Par mail
- Via la plateforme numérique de l'université (Moodle)
- Autre

(si autre) Précisez : \*

(si a coché tout sauf rien) Vous le(s) diffusez (plusieurs modalités possibles) : \*

- Avant le début du cycle de cours
- Pendant le cycle de cours
- À la fin du cycle de cours

Concernant les étudiant·e·s de votre formation, vous estimez : \*

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Qu'ils ou elles ont un bon niveau *				
Qu'ils ou elles sont curieux·ses *				
Qu'ils ou elles sont assidu·e·s en cours *				
Qu'ils ou elles sont attentif·ve·s en cours *				
Qu'ils ou elles sont motivé·e·s en cours *				

Comment estimez-vous la façon dont les étudiant·e·s perçoivent généralement vos cours ? \*

- Je ne l'estime pas
- J'ai le sentiment qu'ils·elles saisissent l'essentiel de ce que j'ai à leur transmettre
- J'ai le sentiment qu'ils·elles passent à côté de ce que j'ai à leur transmettre

Avez-vous un retour effectif des étudiant·e·s sur vos enseignements ? \*

- Oui
- Non

(si oui) Vous avez ce(s) retour(s) par (plusieurs modalités possibles) : \*

- Une évaluation de la formation organisée par votre unité de formation
- Une évaluation organisée par vous sur vos cours
- Des discussions informelles avec les étudiant·e·s
- Autre

(si autre) Précisez : \*

*(si oui)* Vous prenez en compte ce(s) retour(s) : \*

	Jamais	Rarement	Régulièrement	Très fréquemment
Pour adapter le contenu de vos enseignements *				
Pour adapter le format de vos enseignements *				

*(si non à avez-vous des retours)* Aimeriez-vous avoir un retour des étudiant·e·s sur vos enseignements ? \*

- Oui  
 Non

*(si oui a des retours)* Pouvez-vous expliquer brièvement pourquoi ? \*

*(si non n'a pas de retour)* Pouvez-vous expliquer brièvement pourquoi ? \*

**PARTIE 5 : Enseignement et pédagogie**

Qu'est-ce que c'est pour vous "la pédagogie" ?

Diriez-vous que vous avez un style d'enseignement lorsque vous enseignez ?

- Oui
- Non
- Pas d'avis

*(si oui)* Pourriez-vous le qualifier en choisissant au maximum trois mots ou expressions courtes ? \*

Choix 1 :	<input type="text"/>
Choix 2 :	<input type="text"/>
Choix 3 :	<input type="text"/>

Pourriez-vous qualifier ce qu'est un bon cours pour vous en choisissant au maximum trois mots ou expressions courtes ? \*

Choix 1 :	<input type="text"/>
Choix 2 :	<input type="text"/>
Choix 3 :	<input type="text"/>

Vous arrive-t-il d'être satisfait·e ou au contraire déçu·e de l'enseignement que vous venez de donner ? \*

- Oui, très souvent
- Oui, de temps en temps
- Quasiment jamais

Avez-vous déjà participé à une formation sur l'enseignement à l'université ? \*

- Oui
- Non

*(si oui)* Sur quelle(s) thématique(s) (plusieurs réponses possibles) ? \*

- International
- Réussite étudiante
- Innovation pédagogique
- Évaluation
- Numérique
- Enseignement à distance
- Autre

*(si autre)* Précisez : \*

*(si oui)* Elle(s) étai(en)t organisée(s) par (plusieurs réponses possibles) : \*

- Un organisme privé extérieur à l'université
- Votre unité de formation / vos collègues
- Un service universitaire dédié à la pédagogie
- Autre

*(si autre)* Précisez : \*

*(si oui)* **Vous avez participé à ces/cette formation(s) par : \***

- Envie/besoin
- Obligation
- Autre

*(si autre)* **Précisez : \***

*(si oui)* **Resentez-vous le besoin de faire d'autre(s) formation(s) ? \***

- Oui
- Non

*(si oui)* **Sur quelle(s) thématique(s) (plusieurs réponses possibles) ? \***

- International
- Réussite étudiante
- Innovation pédagogique
- Évaluation
- Numérique
- Enseignement à distance
- Autre

*(si autre)* **Précisez : \***

*(si non)* **En resentez-vous le besoin ? \***

- Oui
- Non

*(si non)* **Sur quelle(s) thématique(s) (plusieurs réponses possibles) ? \***

- International
- Réussite étudiante
- Innovation pédagogique
- Évaluation
- Numérique
- Enseignement à distance
- Autre

*(si autre)* **Précisez : \***

**PARTIE 6 : Collègues et équipes pédagogiques**

**Avec vos collègues enseignant·e·s de votre unité de formation vous discutez (placez-vous sur l'échelle) : \***

	Jamais	Rarement	Régulièrement	Très fréquemment
du contenu de vos enseignements *				
du format de vos enseignements *				
de la logistique des enseignements (salle, matériel, ...) *				
des étudiant·e·s *				
des modalités d'évaluation *				

**Vous en discutez plutôt avec (si vous avez coché "jamais" à la question précédente, vous pouvez cocher "pas concerné·e") : \***

	Tous vos collègues enseignant·e·s sans distinction	Plutôt les collègues enseignant·e·s avec qui vous vous entendez bien	Plutôt les collègues enseignant·e·s qui enseignent sur les mêmes thématiques que vous	Pas concerné·e
Le contenu de vos enseignements *				
Le format de vos enseignements *				
La logistique des enseignements (salle, matériel, ...) *				
Les étudiant·e·s *				
Les modalités d'évaluation *				

**Un·e de vos collègues vous demande le contenu d'un de vos cours pour préparer un nouvel enseignement :**

**\***

- Vous lui passez tous vos supports
- Vous lui passez une partie de vos supports (plan, ressources, bibliographie, ...)
- Vous lui expliquez brièvement le contenu de votre cours
- Vous refusez
- Aucune de ces modalités ne vous convient

*(si a coché « aucune de ces modalités ne vous convient ») Pouvez-vous expliquer brièvement pourquoi aucune des modalités de la question ne vous convient ? \**

**En cas d'absence non planifié·e, un·e collègue peut-il·elle vous remplacer sur un de vos cours ? \***

- Oui, facilement si vous lui passez vos supports
- Oui, mais difficilement, même si vous lui passez vos supports
- Non



**PARTIE 7 : Votre métier d'enseignant·e à l'université****Éprouvez-vous actuellement de la satisfaction dans vos missions professionnelles à l'université ? \***

- Oui, beaucoup
- Modérément
- Peu
- Pas du tout

*(si Oui, Modérément, Peu) Votre satisfaction professionnelle provient (plusieurs réponses possibles) : \**

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
De la recherche				
De l'enseignement				
De l'administratif				

**Si vous le souhaitez, vous pouvez détailler votre réponse :**
**Vous consacrez le plus de temps de travail à : \***

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
De la recherche				
De l'enseignement				
De l'administratif				

**Vos thématiques d'enseignement sont-elles liées à vos thématiques de recherche ? \***

- Totalement
- Majoritairement
- Un peu
- Pas du tout

**Comment vous situeriez-vous sur l'échelle en fonction des affirmations suivantes : \***

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Votre activité de recherche nourrit votre activité d'enseignement *				
Votre activité d'enseignement nourrit votre activité de recherche *				
Vous prenez du plaisir à enseigner *				

**Vous diriez que l'université devrait permettre avant tout aux étudiant·e·s : \***

- D'être mieux préparé·e·s à leur vie professionnelle future
- D'approfondir leurs connaissances dans une discipline
- De se positionner de façon critique par rapport à ce qui les entoure
- De saisir la démarche scientifique d'une discipline
- Autre

*(si autre) Autre : \**

Si vous avez coché plusieurs modalités à la question précédente, merci de les classer par ordre de préférence \* :

*Chaque modalité est précédée d'une lettre, nous vous invitons ici à les classer par ordre de préférence, de la plus importante à la moins importante pour vous. Vous pouvez séparer les lettres par une virgule.*

--- **PARTIE 7 (bis) : Votre métier d'enseignant·e à l'université**

**Pour pouvoir répondre aux questions suivantes, merci de lire ces quelques lignes.**

Le processus de Bologne et les réformes successives et continues en France depuis une vingtaine d'années à propos de l'enseignement supérieur ont participé à une transformation du modèle universitaire. Les auteur·ice·s parlent de « mondialisation universitaire » (STRASSEL, 2018), de « marchandisation de l'enseignement » (MINETTE, 2017) ou encore d'« université entrepreneuriale » (ENDRIZZI, 2017).

L'université doit désormais assumer, au-delà de sa mission historique de production et de diffusion de la recherche, de tout nouveaux impératifs : celui de la réussite de 80% d'une classe d'âge pour le niveau Licence ; celui de la professionnalisation de ses formations et de l'insertion professionnelle de ses étudiants ; celui, encore, de la mise en œuvre de dispositifs dits « innovants » soutenant la réalisation des objectifs précités.

**Ressentez-vous les transformations décrites dans le texte ci-dessus dans votre travail d'enseignant·e ? \***

- Oui
- Non

**Lesquelles particulièrement (plusieurs réponses possibles) ? \***

- Professionnalisation
- Réussite
- Pédagogie innovante
- Numérique
- Internationalisation
- Indicateur(s) de performance
- Financement par projet(s)
- Autre

*(si autre)* Précisez : \*

**Qu'en pensez-vous ? \***

**Ressentez-vous les transformations décrites ci-dessus dans votre travail de chercheur·se ? \***

- Oui
- Non

**Lesquelles particulièrement (plusieurs réponses possible) ? \***

- Professionnalisation
- Réussite
- Pédagogie innovante
- Numérique
- Internationalisation
- Indicateur(s) de performance
- Financement par projet(s)
- Autre

*(si autre)* Précisez : \*

Qu'en pensez-vous ? \*

--- Droits relatifs aux données personnelles ---

**Le questionnaire est désormais terminé, merci pour votre participation, elle m'est essentielle et précieuse !**  
Une dernière information importante à lire ci-dessous concernant la protection de vos données.

Dans le cadre du Règlement Général de Protection des Données (RGPD) (UE 2016/679) relatif à la protection des données personnelles et à la libre circulation de celles-ci applicable au 25 mai 2018 (article 99.2). Il est exigé que les données personnelles et les traitements associés, fassent l'objet du consentement explicite et éclairé de la personne physique détentrice de celles-ci.

Nous vous sollicitons donc afin que vous puissiez nous fournir votre consentement pour l'utilisation et le traitement des informations saisies dans ce questionnaire pour l'élaboration d'un travail de thèse en Sciences de l'éducation et de la Formation. Veuillez noter que conformément aux articles n° 15, 16 et 17 vous disposez d'un droit d'accès, de modification et de retrait de votre consentement et des données personnelles concernées. Vous disposez également d'un droit à la limitation du/des traitement(s) (article 18) et d'un droit à la portabilité (article 20).

Vous pouvez exercer vos droits cités entre autres aux articles 15, 16 et 17 auprès de Margaux Aillères.

**En soumettant ce formulaire, j'accepte que les informations saisies dans ce formulaire soient utilisées, exploitées et traitées de manière anonyme pour l'élaboration de la thèse de doctorat de Margaux Aillères. \***

- J'ai lu et j'accepte les conditions concernant l'exploitation des informations saisies dans ce questionnaire.

## 2.3. Construction des variables d'analyse

- Variables « Positionnement dans l'espace universitaire »

Tableau 47 : Synthèse de la construction des variables "positionnement dans l'espace universitaire"

Code	Variabes finales	Modalités	Variabes initiales	Modalités
EXP	Expérience dans l'enseignement universitaire	1 : Importante 2 : Modérée 3 : Récente	Statut universitaire	1 : Professeur e des universités 2 : Maître sse de conférences 3 : Enseignant e non permanent e 4 : Enseignant e du second degré
			Ancienneté dans l'enseignement universitaire	1 : Début de carrière 2 : Milieu de carrière 3 : Fin de carrière
			Âge	1 : Moins de 36 ans 2 : 36 ans ou plus 3 : 43 ans ou plus
GENR	Genre déclaré	1 : Femme 2 : Homme 3 : Autre	Vous êtes :	1 : Une femme 2 : Un homme 3 : Autre



## Variable « CONTC »

Tableau 49 : Codage en classes à amplitude constante : construction de la variable CONTC

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	0,00	1,33	0,67	247,00	0,38
2	1,33	2,67	2,00	217,00	0,33
3	2,67	4,00	3,33	194,00	0,29

Légende : la classe 1 correspond à la modalité 3 de la variable CONTC ; la classe 2 correspond à la modalité 2 et la classe 3 à la modalité 1

- Variables « Conditions de travail »

Tableau 50 : Synthèse de la construction des variables "Conditions de travail de l'enseignant·e"

Code	Variation finales	Modalités	Variation initiales	Modalités	
SESGT	Service d'enseignement	1 : Petit service 2 : Service moyen 3 : Service important	Service d'enseignement en 2018/2019	Heures déclarées	
			Heures complémentaires effectuées en 2018/2019	1 : Pas ou peu 2 : Inférieures à 50% du service d'enseignement (ou inférieures à 96H pour les titulaires) 3 : Égales ou supérieures à 50% du service d'enseignement (ou égales ou supérieures à 96H pour les titulaires) 4 : Décharge d'enseignement	
NVX	Niveaux d'enseignement	1 : Plutôt en master 2 : Plutôt en licence 3 : Master et licence	Niveaux d'enseignement en 2018/2019	L1 (et/ou PACES)	1 : 2/3 du service ou plus 2 : 1/3 du service ou plus 3 : Moins de 1/3 du service 4 : Jamais
				L2 (et/ou DFGSM 2)	
				L3 (et/ou DFGSM 3)	
				M1 (et/ou DFASM 1)	
				M2 (et/ou DFASM 2)	
				DFASM 3	
				DES (internat de médecine)	
				Préparation aux concours (hors PACES)	
Formation d'adultes					
FINTER	Format des interventions	1 : Essentiellement TD 2 : Mélange TD et CM 3 : Essentiellement CM	Format des interventions	CM	1 : 2/3 du service ou plus 2 : 1/3 du service ou plus 3 : Moins de 1/3 du service 4 : Jamais
				TD	
				TP	
				Séminaire	
SATISG	Satisfaction générale vis-à-vis des missions professionnelles	1 : Beaucoup 2 : Moyenne 3 : Peu ou pas	Éprouvez-vous actuellement de la satisfaction dans vos missions	1 : Beaucoup 2 : Modérément 3 : Peu 4 : Pas du tout	

			professionnelles à l'université ?		
<b>RTT</b>	Répartition du temps de travail	1 : Consacré surtout à l'enseignement et à l'administratif 2 : Consacré surtout à l'enseignement et à la recherche 3 : Mélange enseignement, recherche, administratif	Vous consacrez le plus de temps de travail à :	De l'administratif	1 : Tout à fait d'accord 2 : Plutôt d'accord 3 : Plutôt pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord
				De la recherche	
				De l'enseignement	
				De la recherche	
				De l'enseignement	
<b>SATIST</b>	Satisfaction vis-à-vis des thématiques d'enseignement	1 : Tout à fait satisfait e 2 : Plutôt satisfait e 3 : Plutôt pas satisfait e	Vous êtes satisfait e de vos thématiques d'enseignement	1 : Tout à fait d'accord 2 : Plutôt d'accord 3 : Plutôt pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord	
<b>FORMA</b>	Participation à des formations sur l'enseignement	1 : A déjà fait des formations, souhaite en refaire 2 : N'a jamais fait de formation, souhaite en faire 3 : N'a jamais fait de formation, ne souhaite pas en faire	Participation effective à des formations	1 : Oui par envie 2 : Oui par obligation 3 : Non	
			Volonté de faire des formations	1 : Oui 2 : Non	

*Variable « SESGT »*

La variable service d'enseignement (SESGT) a été construite à partir des données relatives aux heures d'enseignement déclarées par les répondant·e·s enseignant·e·s non permanent·e·s (base de 192H obligatoire de service d'enseignement pour les titulaires) pondérées par les données relatives aux heures complémentaires (HC) déclarées par les répondant·e·s (correspondant aux HC déclarées ou aux décharges d'enseignement : pas ou peu d'HC = \*1 ; moins de 50% ou 96H = \*1,25 ; plus de 50% ou 96H = \*1,5). Ces heures de service d'enseignement ont été partagées en quatre classes (par calcul de la médiane et des quartiles) :

- Classe 1 = moins de 97h (entre 0 et 96h inclus)
- Classe 2 = entre 97H et 192H inclus
- Classe 3 = entre 193h et 240H inclus
- Classe 4 = 241H ou plus

Ces quatre classes ont ensuite été codées en classes optimales donnant la catégorisation finale de la variable :

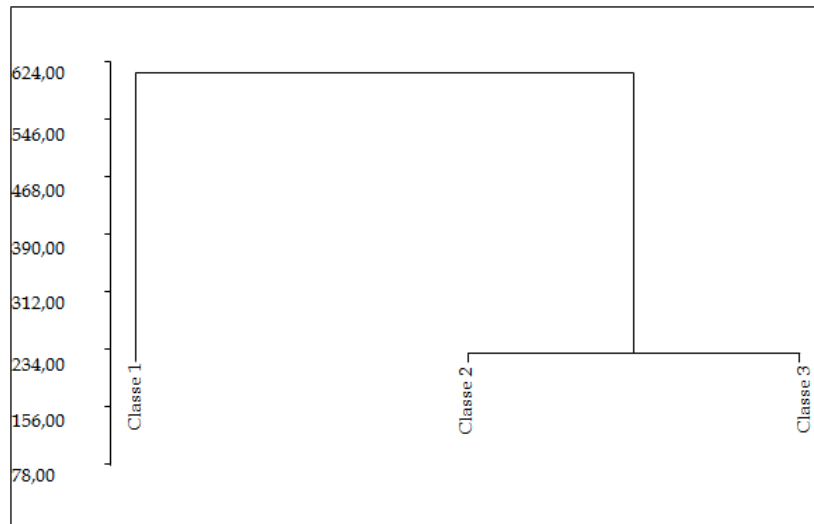
- 1 : Petit service d'enseignement (entre 0 et 63H)
- 2 : Service d'enseignement moyen (entre 63H et 173H)
- 3 : Service d'enseignement important (entre 173H et 1125H)



**Tableau 51 : Codage en classes optimales : Service d'enseignement**

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	0,000	63,000	31,500	58,000	0,084
2	63,000	173,000	118,000	177,000	0,258
3	173,000	1125,000	649,000	452,000	0,658

Variable « FINTER »

**Figure 67 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable FINTER****Tableau 52 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable FINTER**

Classe	ECM	ETD	ETPSEM
Classe1 (L11)	3,000	1,000	3,000
Classe2 (L44)	2,000	2,000	4,000
Classe3 (L110)	1,000	4,000	3,000

ECM : part du service d'enseignement effectuée en format cours ; ECM : 1 : moins de 1/3 du service ; ECM 2 : 1/3 du service ou plus ; ECM 3 : 2/3 du service ou plus ; ECM 4 : jamais ; ETD : part du service d'enseignement effectuée en format travaux dirigés ; ETD : 1 : moins de 1/3 du service ; ETD 2 : 1/3 du service ou plus ; ETD 3 : 2/3 du service ou plus ; ETD 4 : jamais ; ETPSEM : part du service d'enseignement effectuée en format travaux pratiques/ séminaire ; ETPSEM 1 : moins de 1/3 du service ; ETPSEM 2 : 1/3 du service ou plus ; ETPSEM 3 : 2/3 du service ou plus ; ETPSEM 4 : jamais

## Variable « FORMA »

Figure 68 : Dendrogramme des classes de la CAH : construction de la variable FORMA

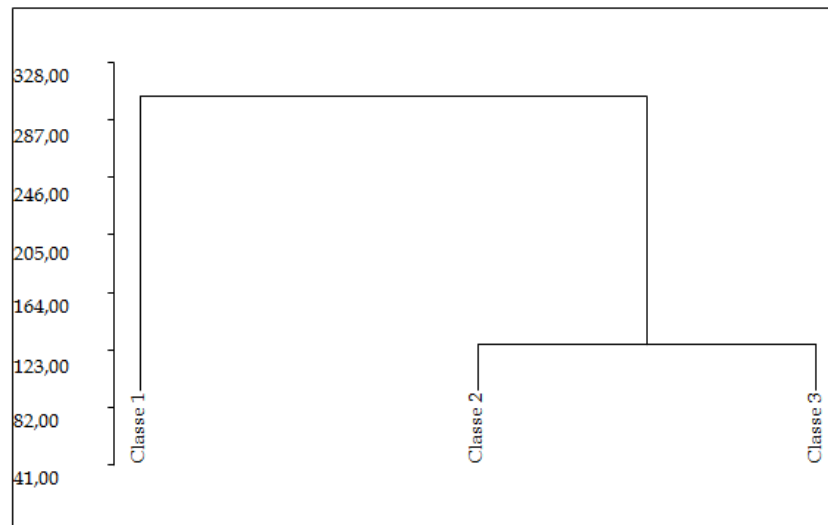


Tableau 53 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable FORMA

Classe	FORMA	VFORMA
Classe1 (n=159)	3,000	1,000
Classe2 (n=202)	3,000	2,000
Classe3 (n=297)	1,000	1,000

Légende : FORMA : a déjà participé à une formation à l'enseignement à l'université ; FORMA 1 : oui ; FORMA 3 : non ; VFORMA : souhaite faire une formation à l'enseignement à l'université ; VFORMA 1 : oui ; VFORMA 2 : non

La classe 1 correspond à la modalité 2 : n'a jamais fait de formation et souhaite en faire ; la classe 2 correspond à la modalité 3 : n'a jamais fait de formation, ne souhaite pas en faire ; la classe 3 correspond à la modalité 1 : a déjà fait une ou plusieurs formations, souhaite en refaire.

• Variables « Caractéristiques du cours »

Tableau 54 : Synthèse de la construction des variables "Caractéristiques du cours"

Code	Variables finales	Modalités	Variables initiales	Modalités	
DCS	Durée moyenne d'une séance de cours	1 : Court 2 : Moyen 3 : Long	Durée moyenne d'une séance de cours	En heures	
DCI	Durée moyenne d'un cycle de cours	1 : Court 2 : Classique 3 : Long 4 : Non renseigné	Durée moyenne d'un cours intégral	En heures	
DTHE	Diversité des thématiques d'enseignement	1 : Forte 2 : Moyenne 3 : Faible	Nombre de cours différents effectués en 2018/2019		
			Caractérisation des thématiques d'enseignement	1 : Très diversifiées 2 : Plutôt diversifiées 3 : Plutôt spécifiques 4 : Très spécifiques	
LER	Lien entre l'enseignement et la recherche	1 : Fort 2 : Plutôt oui 3 : Peu ou pas	L'enseignement nourrit la recherche	1 : Tout à fait d'accord 2 : Plutôt d'accord 3 : Plutôt pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord	
			La recherche nourrit l'enseignement		
EVOLC	Évolution du contenu de cours d'une année sur l'autre	1 : Importante 2 : Plutôt importante 3 : Peu ou pas	Le contenu de vos enseignements est globalement le même chaque année	1 : Tout à fait d'accord 2 : Plutôt d'accord 3 : Plutôt pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord	
CCOURS	Contenu du cours	1 : Savoir 2 : Compétence 3 : Connaissance	Dans vos cours vous présentez surtout	1 : Des théories, des concepts, des auteur-ice-s 2 : Des cas pratiques, des exercices, des mises en situations 3 : Des manières de construire des points de vue à partir d'apports théoriques	
RESSC	Quantité de ressources utilisées pour la construction du cours	1 : Beaucoup 2 : Moyen 3 : Peu	Ressources utilisées pour la construction du cours	Manuel	1 : Oui 2 : Non
				Ouvrage	
				Recherches numériques	
				Travaux scientifiques personnels	
TRESS	Type de ressources utilisées pour la construction du cours	1 : Autant de ressources issues d'un travail collectif que d'un travail personnel 2 : Ressources surtout issues d'un travail personnel	Ressources issues d'un travail collectif de construction des savoirs à enseigner	Manuel	1 : Oui 0 : Non
				Ouvrage	
				Cours de collègue	
				Polycopié de l'UF	
			Ressources issues d'un travail personnel de construction des savoirs à enseigner	Cours personnel	1 : Oui 0 : Non
				Travaux scientifiques	
				Travaux scientifiques personnels	
				Recherches numériques	
REDAC	Rédaction du cours	1 : Oui 2 : Peu 3 : Non	Généralement, lorsque vous préparez un cours vous :	1 : Le rédigez intégralement ou presque 2 : En rédigez quelques éléments 3 : Ne rédigez pas vos cours	

<b>MAJC</b>	Mise à jour des cours d'une année sur l'autre	1 : Beaucoup 2 : Peu 3 : Pas	Si vous conservez un cours d'une année sur l'autre, que faites-vous généralement ?	1 : Vous réorganisez une partie considérable du cours 2 : Vous mettez à jour quelques éléments de l'actualité sociale, politique 3 : Vous mettez à jour quelques éléments de l'actualité scientifique 4 : Vous ne changez rien, ou presque	
<b>OUPED</b>	Outils utilisés en séance	1 : Traditionnels 2 : Plutôt traditionnels 3 : Mélange traditionnels et innovants	Outils pédagogiques traditionnels	Diaporama Tableau / craie Exercices applicatifs	1 : Très fréquemment 2 : Régulièrement 3 : Rarement 4 : Jamais
			Outils pédagogiques « innovants »	Boitier de vote Classe inversée Tableau numérique MOOC Quizz	
<b>DIFE</b>	Diffusion des supports du cours aux étudiant·e·s	1 : Beaucoup 2 : Moyenne 3 : Peu ou pas	Supports de cours diffusés aux étudiant·e·s	La bibliographie Le plan Le syllabus Des ressources complémentaires Des quizz Le photocopié de votre cours Vous ne leur diffusez rien	1 : Oui 2 : Non
<b>EEE</b>	Évaluation des enseignements par les étudiant·e·s	1 : Oui 2 : Non mais souhaite le faire 3 : Non et ne souhaite pas le faire	A des retours des étudiant·e·s sur ses enseignements		
			Si non, souhaite avoir un retour des étudiant·e·s sur les enseignements		
<b>TYPEEE</b>	Type d'évaluation des enseignements par les étudiant·e·s	1 : organisée par l'UF 2 : organisée personnellement 3 : n'effectue pas d'EEE	A des retours des étudiant·e·s sur ses enseignements	1 : Oui 2 : Non	
			A des retours par une évaluation de la formation organisée par l'UF	1 : Oui 2 : Non	
			A des retours par une évaluation organisée personnellement sur une séance	1 : Oui 2 : Non	
			A des retours par des discussions informelles avec les étudiant·e·s	1 : Oui 2 : Non	
<b>ADAPT</b>	Adaptation des enseignements suite aux EEE	1 : Très fréquemment 2 : Régulièrement 3 : Pas ou peu	Adaptation du format des enseignements suite aux EEE	1 : Très fréquemment 2 : Régulièrement 3 : Rarement 4 : Jamais	
			Adaptation du contenu des enseignements suite aux EEE		

## Variable «DCS»

Tableau 55 : Durée moyenne d'une séance de cours : Codage en classes optimales

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	55,000	115,000	85,000	166,000	0,253
2	115,000	125,000	120,000	332,000	0,505
3	125,000	360,000	242,500	159,000	0,242

## Variable «DCI»

Tableau 56 : Durée moyenne d'un cycle de cours : Codage en classes optimales

Classe	Borne inf.	Borne sup.	Centre	Effectif	Fréq. rel.
1	4,00	14,50	9,25	119,00	0,21
2	14,50	23,00	18,75	207,00	0,37
3	23,00	72,00	47,50	229,00	0,41

- Variables « Conceptions des enseignant·e·s »

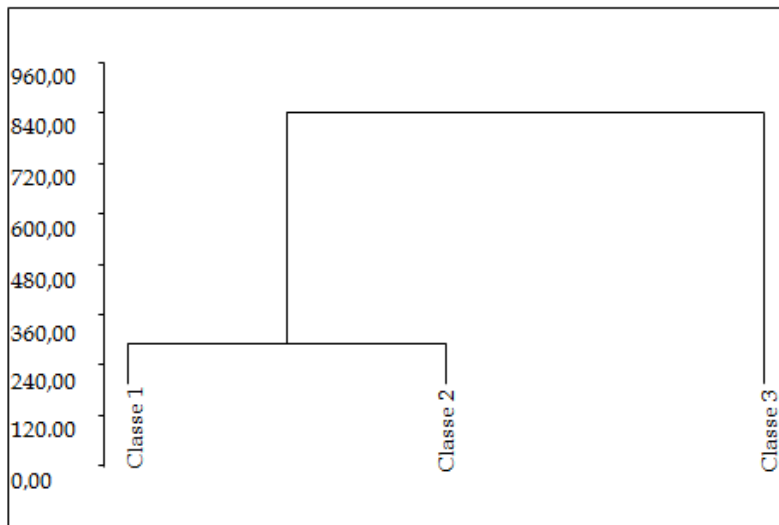
Tableau 57 : Synthèse de la construction des variables « conceptions des enseignant·e·s »

Code	Variables finales	Modalités	Variables initiales	Modalités	Code
FUNIV	Finalité allouée à l'université	1 : Savoir 2 : Compétence 3 : Connaissance 4 : Non renseigné	Ce que l'université permet avant tout aux étudiant·e·s	Choix classé en premier	A : « Être mieux préparé·e·s à sa vie professionnelle future » B : « Approfondir ses connaissances dans une discipline » C : « Se positionner de façon critique par rapport à ce qui les entoure » D : « Saisir la démarche scientifique d'une discipline »
				Choix classé en second	
FCOURS	Finalité du cours	1 : Savoir 2 : Compétence 3 : Connaissance 4 : Non renseigné ou non qualifiable	Lorsque vous préparez un cours, l'important pour vous est :	1 : « Que les étudiant·e·s puissent avoir accès aux éléments incontournables correspondants à la thématique du cours » 2 : « Que les étudiant·e·s soient préparé·e·s à leur vie professionnelle future sur les aspects traités par le cours » 3 : « Que les étudiant·e·s soient initié·e·s à une ou plusieurs façons de traiter les questions abordées par la thématique du cours » 4 : Autre	

<b>TR</b>	Transformations ressenties dans le métier d'universitaire	1 : Essentiellement dans la recherche 2 : Dans la recherche et l'enseignement 3 : Essentiellement dans l'enseignement	Transformations ressenties dans les missions d'enseignant e	Professionnalisation	1 : Oui 2 : Non
				Réussite	
				Pédagogie innovante	
				Numérique	
				Internationalisation	
				Indicateurs de performance	
				Financement par projets	
		Autre	Texte libre		
		Transformations ressenties dans les missions de chercheur se	Professionnalisation	1 : Oui 2 : Non	
			Réussite		
			Pédagogie innovante		
			Numérique		
			Internationalisation		
			Indicateurs de performance		
Financement par projets					
Autre	Texte libre				
<b>PLAISE</b>	Plaisir d'enseigner	1 : Beaucoup 2 : Moyen 3 : Peu ou pas	Vous prenez du plaisir à enseigner	1 : Pas du tout d'accord 2 : Plutôt pas d'accord 3 : Plutôt d'accord 4 : Tout à fait d'accord	
			Votre satisfaction professionnelle provient de l'enseignement		
<b>EETUD</b>	Estime des étudiant e s	1 : Très bonne 2 : Moyenne 3 : Mauvaise	Concernant les étudiant e s de votre formation, vous estimez qu'iels... :	... ont un bon niveau	1 : Tout à fait d'accord 2 : Plutôt d'accord 3 : Plutôt pas d'accord 4 : Pas du tout d'accord
				... sont curieux-ses	
				... sont assidu-e-s	
				... sont attentif-ve-s	
				... sont motivé-e-s	

Variable « FUNIV »

Figure 69 : Dendrogramme des classes : construction de la variable FUNIV



*Tableau 58 : Observations centrales des classes de la CAH : construction de la variable FUNIV*

<b>Classe</b>	<b>1<sup>er</sup></b>	<b>2<sup>ème</sup></b>
Classe1 (n=178)	3,000	4,000
Classe2 (n=171)	1,000	3,000
Classe3 (n=296)	3,000	2,000

Légende : 1<sup>er</sup> : 1<sup>er</sup> choix effectué ; 2<sup>ème</sup> : 2<sup>ème</sup> choix effectué ; pour les deux variables : 1 : « d'être mieux préparé·e·s à leur vie professionnelle future » ; 2 : « d'approfondir leurs connaissances dans une discipline » ; 3 : « de se positionner de façon critique par rapport à ce qui les entoure » ; 4 : « de saisir la démarche scientifique d'une discipline ».

## Résumé et mots-clés

---

### « Faire son cours » à l'université

Approche anthropo-didactique des pratiques des enseignant·e·s du supérieur en France

Margaux Aillères

**Résumé :** La marchandisation de l'enseignement supérieur rendue efficiente par le processus de Bologne et les réformes successives en France, participe depuis une vingtaine d'années à la transformation du modèle universitaire. Dans ce contexte inédit où l'université est entrée dans un processus d'uniformisation des pratiques et des formations, les processus de diffusion des savoirs sont peu étudiés du côté de celles et ceux qui les mettent en œuvre : les enseignant·e·s du supérieur. La thèse propose de s'y consacrer, dans le contexte français. Il s'agit de décrire (pour tout à la fois comprendre et expliquer) ce que font les universitaires lorsqu'elles et ils « font leur cours », de la question de la répartition de leurs enseignements au sein d'une équipe pédagogique à celle de la préparation et de la mise en œuvre de leurs cours, en tenant compte de leur inscription dans un ensemble de mutations structurelles mais aussi axiologiques et praxéologiques de l'université.

**Mots-clés :** pratique ; université ; marché de la connaissance ; pédagogie



## Summary and keywords

---

### « Teaching » at the university

Anthropo-didactical approach to the practices of higher education teachers in France

Margaux Aillères

**Summary:** The commercialisation of higher education, as a consequence of the Bologna model and the successive reforms in France, accelerated the transformation of the university model in the last twenty years. In this unprecedented context, where the university has entered a process of standardizing practices and training, the practices of dissemination of knowledge are not well studied from the point of view those who implement it : teachers in higher education. The thesis proposes to devote oneself to it, in the French context. This is to describe (for both understand and explain) what university teachers do when they "teach", from the question of how teaching is shared and distributed within a teaching team to how are the lectures prepared and delivered, while considering their inclusion in a set of structural but also axiological and praxeological mutations of the university.

**Keywords:** practice ; university ; knowledge market ; pedagogy