



Pratiques de gestion des ressources humaines et intégration des innovations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français.

Patricia Pignier-Hondareyte

► To cite this version:

Patricia Pignier-Hondareyte. Pratiques de gestion des ressources humaines et intégration des innovations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français.. Gestion et management. Université de Pau et des Pays de l'Adour, 2021. Français. NNT : 2021PAUU2093 . tel-03300609

HAL Id: tel-03300609

<https://theses.hal.science/tel-03300609>

Submitted on 27 Jul 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

UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR

École doctorale ED 481 « Sciences Sociales et Humanités »

LIREM (Laboratoire de Recherche en Management)

Présentée et soutenue le 15 juin 2021

par **Patricia PIGNIER-HONDAREYTE**

pour obtenir le grade de docteur de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour

Spécialité : Sciences de gestion

**PRATIQUES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES ET
INTÉGRATION DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES
DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR FRANÇAIS**

MEMBRES DU JURY

RAPPORTEURS

- Géraldine SCHMIDT, Professeur des Universités, IAE, Université Paris 1
- Maurice THÉVENET, Professeur, CNAM, ESSEC Business School

EXAMINATRICES

- Emmanuelle CARGNELLO-CHARLES, Maître de Conférences, HDR, Université de Pau et des Pays de l'Adour
- Valérie FAUTRERO, Maître de Conférences, Université Toulouse Jean Jaurès

CO-DIRECTEURS

- Youssef ERRAMI, Professeur, Directeur de l'ESC PAU Business School
- Jacques JAUSSAUD, Professeur des Universités, Université de Pau et des Pays de l'Adour



« L'université de Pau et des Pays de l'Adour n'entend donner aucune approbation ni improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces écrits doivent être considérés comme propres à leur auteur »

REMERCIEMENTS

Au plaisir d'avoir débuté cette thèse de doctorat en 2017, se joint maintenant la satisfaction de l'avoir achevée...

Je remercie, tout d'abord, mes deux directeurs de thèse, Monsieur Jacques Jaussaud et Monsieur Youssef Errami, d'avoir accepté de m'accompagner dans ce projet de thèse. J'aimerais remercier tout particulièrement Monsieur Jaussaud, pour ses conseils avisés, sa grande disponibilité et son soutien continu tout au long de ce travail. Je tiens à remercier sincèrement Monsieur Errami de m'avoir permis de réaliser cette thèse dans de très bonnes conditions et pour la confiance qu'il m'a accordée.

Je remercie les membres du jury, les Professeurs Géraldine Schmidt et Maurice Thévenet, Rapporteurs, ainsi que Madame Emmanuelle Cargnello-Charles, Maître de Conférences, HDR et Madame Valérie Fautrero, Maître de Conférences, qui m'ont fait l'honneur d'examiner mon travail.

L'aboutissement de ce travail de recherche a été possible grâce à la participation des répondants aux questionnaires qui ont accepté de m'accorder du temps (ils se reconnaîtront). Je les en remercie chaleureusement. J'ai eu la chance, depuis, d'en recroiser certains et de sympathiser avec d'autres. De nouvelles amitiés sont nées : c'est une des vertus de ce travail doctoral.

J'exprime toute ma gratitude aux personnes de l'Université de Pau et des Pays de l'Adour qui ont contribué, par leur professionnalisme et leur bonne humeur constante, au bon déroulement de cette thèse. Mes amitiés s'adressent également à l'ensemble des membres du LIREM qui font preuve d'une disponibilité permanente et ne manquent jamais d'encourager les doctorants.

Je remercie mes collègues et amis(ies) de l'UPPA et de l'ESC PAU, et plus particulièrement : Nathalie, Catherine, Bruce, Jean-François. Vos encouragements et votre bienveillance ont été plus que précieux.

J'adresse ma pensée à ma famille et à mes amis qui, par leur présence et leur sincérité, m'ont apporté leur soutien.

Enfin, du fond de mon cœur, je remercie ma fille, Iona.

❖ Résumé ❖

Le phénomène de « la transformation digitale » bouleverse l'enseignement supérieur français depuis environ 15 ans d'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Cette thèse de doctorat étudie les comportements des enseignants-chercheurs face à l'intégration de la pédagogie par le numérique dans l'exercice de leur métier en contexte stable d'une part, et en contexte de crise sanitaire de la Covid-19 d'autre part, pendant la période de confinement. Le sujet de recherche est traité du point de vue de la gestion des ressources humaines, considérant la personne au travail dans le contexte organisationnel.

Les résultats mettent en évidence que les pratiques de mobilisation des ressources humaines sont susceptibles d'avoir un effet de levier sur le projet de déploiement des innovations pédagogiques. Cette étude se focalise ensuite sur le comportement agile en situation de crise. L'expérience en situation de Covid-19 constitue une rupture avec la logique antérieure. La période de confinement a favorisé l'expérimentation de l'enseignement à distance. Les résultats apportent un éclairage sur la perception renouvelée de la technologie à des fins pédagogiques dans l'exercice du métier.

Mots clés : enseignement supérieur, TICE, comportement, enseignant-chercheur, métier, innovations pédagogiques, gestion des ressources humaines, pratiques de mobilisation des ressources humaines.

❖ English abstract ❖

The phenomenon of "digital transformation" has disrupted the French Higher Education sector for the past 15 years, since the introduction of ICTE (Information and Communication Technologies for Education). This doctoral thesis studies the behaviors of teacher-researchers dealing with the integration of digital pedagogy in their profession, both in a stable context and in the crisis context of the Covid-19 pandemic during the period of lockdown. The research topic takes an approach from a Human Resources Management perspective, considering the human aspect of a person at work in the organizational context.

The results highlight the lever effect that Human Resources mobilization practices are likely to have on the deployment of pedagogical innovation and projects. The study then focuses on agile behavior throughout a crisis, and finds that the experience during the phase of Covid-19 lockdown breaks with the previous logic. The period of lockdown favored the experimentation of distance-learning courses and the results highlight a renewed perception of technology in the practice of the teaching profession.

Keywords: French Higher Education, ICTE, behavior, teacher-researcher, profession, pedagogical innovation, Human Resources Management, Human Resources mobilization practices.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	14
.1. Contexte initial de la recherche	14
.2. Problématique et intérêt.....	19
.3. Objet de la recherche.....	19
.4. Démarche méthodologique.....	21
.5. Contexte actuel de crise.....	21
.6. Recherche complémentaire	22
.7. Annonce du plan.....	23
 PARTIE 1 : REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE D'ÉTUDE	
THÉORIQUE	26
 CHAPITRE 1	28
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DIVERSITÉ ORGANISATIONNELLE	28
1. Université et École Supérieure de Commerce : zoom historique	28
1.1 Les universités françaises.....	28
1.2 Les Grandes Écoles de commerce françaises (GECF)	29
2. Les principes généraux du management public et ses dernières évolutions	30
3. Les principes généraux des établissements privés : Grandes Écoles de management	32
4. HCERES et CEFDG : l'évaluation des établissements.....	33
4.1 HCERES : Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur	33
4.2 CEFDG : Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion	34
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1	35
 CHAPITRE 2	36
LA CONFIGURATION DES ORGANISATIONS ET LE COMPORTEMENT DES ACTEURS	36
1. Les configurations organisationnelles.....	37
2. Les dispositifs organisationnels internes	38
3. La différenciation et l'intégration (Lawrence & Lorsch (1969)).....	38
4. Le comportement des acteurs.....	39
4.1 La notion de comportement.....	40
4.2 La théorie de l'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1977)	40
4.3 Le jeu des acteurs : choisir d'utiliser ou pas les outils pédagogiques numériques.....	41
4.4 L'acteur et la culture de l'organisation.....	42

4.5 L'acteur et son identité	44
5. Le changement, l'apprentissage et l'innovation technologique.....	46
5.1 Le comportement de résistance au changement	47
5.2 L'apprentissage organisationnel (Argyris & Schön, 1996)	50
5.3 L'acteur et les innovations technologiques	52
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2	54
CHAPITRE 3	56
LES RESSOURCES HUMAINES DANS LE PROJET DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES	56
1. Les principes et les fondamentaux des ressources humaines	56
1.1 La fonction gestion des ressources humaines : l'évolution de son rôle.....	56
1.2 La fonction stratégique des ressources humaines.....	59
2. La gestion des ressources humaines dans l'exécution du contrat de travail.....	62
2.1 Poste, métier, mission, fonction.....	62
2.2 Répartition du temps de travail dans le secteur public et privé	64
2.3 Contribution-rétribution dans la relation contractuelle.....	68
2.4 Reconnaissance individuelle et reconnaissance collective	69
3. La motivation au travail : éléments de définition et apports théoriques.....	71
3.1 Les apports de la théorie bi-factorielle d'Herzberg (1971)	74
3.2 Les apports de la théorie basée sur les attentes de Vroom (1964).....	78
4. L'appréciation du travail.....	80
4.1 L'évaluation du travail : un outil de gestion de carrière.....	80
4.2 L'évaluation et la justice organisationnelle	84
5. La formation des enseignants-chercheurs.....	86
5.1 Le droit à la formation continue	87
5.2 Le développement des compétences individuelles et collectives	89
6. Les apports des pratiques de mobilisation des ressources humaines	91
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3	96
SYNTHÈSE DE LA PARTIE 1.....	98

PARTIE 2 – ÉTUDE EMPIRIQUE : RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE ET EN CONTEXTE DE CRISE 106

CHAPITRE 4 110

LA STRATÉGIE D'INVESTIGATION ET LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR CONDUIRE LA RECHERCHE..... 110

1. Cadre de la recherche 110

2. Présentation de la méthodologie de la recherche..... 112

3. Opérationnalisation des critères de recherche : du théorique à l'empirique..... 113

4. Méthode de recherche : méthodologie qualitative..... 115

5. Etude de cas multi sites : intérêts et critères de choix..... 117

6. Design de la recherche..... 119

6.1 Nombre de cas 119

6.2 Sélection des cas..... 121

6.3 Critères d'échantillonnage théorique pour la sélection des cas : richesse des données des cas d'utilisateurs 123

6.4 Configuration du design de la recherche 124

7. Démarche de collecte des données : données primaires et secondaires 126

7.1 Données primaires : l'entretien semi-directif 126

7.2 Données secondaires (complémentaires)..... 129

7.3 Préparation du guide d'entretien pour les besoins de l'étude empirique..... 130

7.4 Guide d'entretien pour les enseignants-chercheurs..... 131

7.5 Guide d'entretien pour les personnels des services supports 133

7.6 Réalisation des entretiens 134

7.7 Triangulation des données..... 137

8. Analyse des données 137

8.1 Première phase d'analyse : lecture flottante..... 139

8.2 Deuxième phase d'analyse : analyse narrative et thématique pour chaque cas (infra cas) ... 139

8.3 Troisième phase d'analyse : analyse inter cas des quatre établissements 140

CHAPITRE 5 142

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE 142

1. Fondements de la position des acteurs..... 143

1.1 Les profils utilisateurs 143

1.2 La perception des outils pédagogiques numériques : typologie des freins qui génèrent le type de profil utilisateur 147

1.3 La perception des outils pédagogiques numériques : typologie des motivations qui génèrent le profil utilisateur	155
2. Management organisationnel dans le projet des innovations pédagogiques.....	163
2.1 Stratégie de l'établissement	163
2.2 Dispositif managérial	165
3. Pratiques de formation	168
3.1 Connaissance du dispositif de formation interne.....	169
3.2 Organisation et participation aux formations	171
3.3 Difficultés éprouvées par les personnels des services supports	173
4. Développement des compétences métiers.....	176
4.1 Utilisation et mobilisation des ressources	176
4.2 Mutualisation des compétences métiers : l'intégration des pôles de compétences	178
4.3 Développement des compétences individuelles	179
5. Conditions de l'exécution du contrat de travail.....	183
5.1 Le modèle des universités	183
5.2 Le modèle des écoles de management.....	186
5.3 Les outils d'évaluation du travail	189
6. Perception du métier par les acteurs	198
6.1 La liberté du métier	199
6.2 L'identité professionnelle.....	200
6.3 L'activité de recherche	200
6.4 La rémunération	201
6.5 La carrière.....	202
6.6 Le management	202
7. Apports et discussion : les pratiques de mobilisation des ressources humaines	206
7.1 Informer et former les acteurs	206
7.2 Cibler et mobiliser les compétences métiers	209
7.3 Inciter et reconnaître.....	212
7.4 Conclusion de nos résultats	213
8. Intérêt & limites des résultats	215
CHAPITRE 6	224
LE COMPORTEMENT DES ACTEURS EN SITUATION DE CRISE DE LA COVID-19	224
1. Design de la recherche et préparation du guide d'entretien	226
2. Démarche de collecte des données	227
3. Analyse et résultats de la recherche.....	229

3.1 Profils utilisateurs	230
3.2 Comportement agile : la réaction au changement	232
3.3 Accompagnement managérial au changement en situation de crise	237
3.4 Expérience collaborative : apprentissage organisationnel.....	240
3.5 Perception expérientielle du numérique	244
3.6 Limites des technologies numériques dans la pédagogie	250
4. Apports et discussion : l'impact d'une crise sur les comportements.....	257
4.1 Perception de l'utilité des outils pédagogiques numériques.....	257
4.2 Agilité des acteurs et des organisations.....	258
4.3 Conclusion de nos résultats	259
5. Intérêt & limites des résultats	260
CONCLUSION GÉNÉRALE	266
BIBLIOGRAPHIE	272
TABLE DES ANNEXES.....	294
LISTE DES FIGURES.....	306
LISTE DES TABLEAUX.....	307

TABLE DES ABRÉVIATIONS ET DES ACRONYMES

AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement)
AFNOR (Association Française de Normalisation)
ANR (Agence Nationale de la Recherche)
CCI (Chambre de Commerce et d'Industrie)
CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris)
CEFDG (Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion)
CESE (Conseil Économique, Social et Environnemental)
CEVU (Conseil des Études de la Vie Universitaire)
CGE (Conférence des Grandes Écoles)
ComUE (Communauté d'Universités et Établissements)
CNU (Conseil National des Universités)
CPP (Congé pour Projet Pédagogique)
CPU (Conférence des Présidents d'Université)
DGESIP (Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle)
DN (Direction Numérique)
DSI (Direction des Services d'Information)
EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur)
ENT (Espace Numérique de Travail)
ESCP (École Supérieure de Commerce Parisienne)
ESSEC (École Supérieure de Sciences Économiques et Commerciales)
FESIC (Fédération des Établissements d'Enseignement Supérieur d'Intérêt Collectif)
FNEGE (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises)
GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft)
GECF (Grandes Écoles de Commerce Françaises)
HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)

HDR (Habilitation à Diriger de la Recherche)

HEC (Hautes Études Commerciales)

IAE (Institut d'Administration des Entreprises)

ICP (Institut Catholique de Paris)

JORF (Journal Officiel de la République Française)

LMD (Licence Master Doctorat)

LOLF (Loi Organique relative à la Loi de Finances)

LRU (Loi Relative aux libertés et responsabilités des Universités)

MEN (Ministère de l'Éducation nationale)

MESR (Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche)

MESRI (Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation)

MOOC (Massive Open Online Course)

OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique)

PCP (Plan de Continuité Pédagogique)

PRES (Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur)

SI (Service Informatique)

SPOC (Small Private Online Course)

TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement)

UGEI (Union des Grandes Écoles Indépendantes)

UMR (Unité Mixte de Recherche)

UNR (Universités Numériques de Région)

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Cette thèse de doctorat étudie les comportements des enseignants-chercheurs face à l'intégration de la pédagogie numérique dans l'exercice de leur métier. La recherche, à visée exploratoire, est réalisée sur le terrain de l'enseignement supérieur français en universités et écoles d'enseignement supérieur. Elle a pour vocation première d'identifier des actions de gestion des ressources humaines initiées en faveur du déploiement des innovations pédagogiques¹ dans le métier d'enseignant-chercheur.

Après avoir exposé le contexte initial de notre recherche doctorale (1), la problématique dégagée ainsi que l'intérêt qu'elle suscite (2), nous présenterons l'objet et la question de recherche (3). Puis, nous présenterons la démarche méthodologique utilisée pour la réalisation de ce travail (4). Enfin, nous exposerons le contexte actuel de crise (5) qui nous a conduit à approfondir notre recherche (6). Le plan annoncera les deux parties de ce travail doctoral (7).

1. Contexte initial de la recherche

A partir des années 2000, des efforts constants ont été portés par les politiques publiques pour introduire le numérique dans les établissements d'enseignement supérieur français. Dans cette dynamique de modernisation de l'enseignement, entre 2000 et 2002, les premiers appels d'offres de type « Campus Numériques Français » ont été diffusés pour impulser les enseignements à distance avec l'appui des nouvelles technologies (Sidir, 2007). En 2006, les UNR (Universités Numériques de Région), par le biais de contrats, ont mis à disposition des étudiants, des personnels enseignants, chercheurs et administratifs, des infrastructures facilitant l'accès aux services et aux ressources numériques par le réseau sans fil Eduroam. Dans la continuité de vouloir développer le numérique, le gouvernement Fillon, dès 2008, a inscrit dans son plan « France numérique 2012 » l'idée que l'usage du numérique dans les universités contribue à la réussite des étudiants et à la qualité de la recherche, avec par exemple la conversion des documents pédagogiques en format numérique pour les étudiants (Cerisier, 2014, 2015). Ces actions émanant de l'État en faveur de la modernisation de l'enseignement supérieur, applicables dans les universités et dans les écoles d'enseignement supérieur, s'appuyaient sur une hypothèse commune et large de transformation pédagogique comprise comme la modification des dispositifs des pratiques pédagogiques (outils complémentaires au registre de la pédagogie par les cas, la méthode des cas ou encore les simulations) (Chevalier, Dejoux & Poilpot-Rocaboy, 2018).

¹ L'innovation désigne à la fois un processus et son résultat. D'après son étymologie, l'innovation signifie « introduire du nouveau ou une nouvelle chose » dans un contexte existant (Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle 2014).

Le CESE (Conseil Économique, Social et Environnemental) dans le Journal Officiel de la République française² (Mandature 2010-2015, séance du 24 février 2015, p. 8) précise qu'il est possible de parler de pédagogie numérique pour « désigner l'ensemble des moyens humains, technologiques et matériels dédiés à l'apprentissage de connaissances et de compétences qui intègrent les usages numériques que ce soit en présentiel ou à distance *via* Internet. C'est un domaine clé de l'innovation qui n'est pas seulement affaire de technique, mais porteur de nouvelles façons d'enseigner, d'apprendre et de travailler ». Les apprentissages restent cependant fondés sur des exigences académiques permettant d'attester de la maîtrise des savoirs et savoir-faire.

Ce phénomène de « transformation digitale » bouleverse l'enseignement supérieur depuis environ 15 ans d'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Les TICE font référence à l'ensemble des équipements technologiques tels que les ordinateurs et des logiciels pouvant servir de supports pédagogiques de présentation, production, communication et collaboration. Il s'agit, selon Duguet & Morlaix (2017, p. 7), de « l'ensemble des matériels, logiciels et services numériques pouvant être utilisés pour enseigner ». D'où l'extension « E », des TIC pour l'Enseignement. Selon le rapport de la FNEGE³ (Dudezert & Boughzala, 2018, p. 15), la transformation digitale se définit comme « l'exploration et l'exploitation de ces nouvelles opportunités offertes par les technologies numériques par les organisations ». Ce phénomène conduit les universités et les écoles d'enseignement supérieur à s'équiper d'une offre riche d'outils pédagogiques numériques générant ainsi une arrivée massive de logiciels intégrés et dédiés supposés venir renforcer les ressources traditionnelles de formation, « le bouquet pédagogique », selon Chevalier (2012) et Chevalier *et al.* (2018). L'introduction du numérique est vue comme un levier permettant la diversification des méthodes pédagogiques (Dubrac & Djebara, 2015). Elle est fondée sur l'usage de nouveaux outils audiovisuels et informatiques.

Progressivement, des travaux de recherche ont été réalisés pour interroger l'émergence des TICE dans le domaine éducatif, leur appropriation par les personnels enseignants et leur intégration dans leurs pratiques professionnelles. Ces recherches se sont progressivement développées et structurées dans les courants scientifiques des sciences humaines et sociales (sciences de l'éducation et de la formation, sciences de l'information et de la communication) et sciences de gestion. Ces travaux ont porté sur le concept d'usage (à partir de la sociologie des usages) dans l'appropriation de l'innovation technique et des incidences au travail à partir d'enquêtes menées auprès des utilisateurs et portant également sur la professionnalisation des personnels enseignants.

² JORF : Journal Officiel de la République Française. Le journal officiel publie les textes législatifs et réglementaires de la République française. Il est disponible sur le site : journal-officiel.gouv.fr

³ FNEGE : Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises. Le but de la FNEGE est de développer et d'améliorer la qualité des enseignements, formation et recherche en gestion des entreprises en France.

Nous avons exploré un ensemble de ces travaux, émanant essentiellement d'auteurs scientifiques, pédagogues ou ingénieurs des sciences de l'éducation et des sciences de l'information et de la communication. Nous avons étudié et référencé les articles les plus caractéristiques de l'intégration du numérique dans la pédagogie universitaire. La première période de publication, à partir des années 2000, porte sur la mise à disposition des premiers outils avec l'utilisation de l'ordinateur comme source de communication (audiovisuel, communication écrite pour le mail par exemple) et d'information avec un accent mis sur l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement multimédia et à distance. La deuxième période située de 2005 à nos jours et sur laquelle nous nous sommes essentiellement appuyée, porte, elle, sur l'émergence de l'hypermédia, un mode de communication coopératif qui résulte d'un partage d'information, un accès simultané à des données textes, images, sons et parfois un travail sur plusieurs écrans. Nous nous sommes également appuyée sur les enquêtes gouvernementales réalisées à partir de 2005 suite au lancement des campus numériques des années 2000 dans l'enseignement supérieur (Albero, 2004). En croisant ces ressources et en ayant repris les points revenant le plus fréquemment, les résultats révèlent une intégration plutôt mitigée de l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans les pratiques des enseignants-chercheurs.

En effet, les enseignants-chercheurs perçoivent ces outils plutôt comme un obstacle, non comme un canal de délivrance du savoir (Ben Youssef & Hadhri, 2009) et comme une tâche supplémentaire dans leur travail (Béchar, 2001 ; OCDE⁴ enquête, 2005). Les innovations pédagogiques sont présentées comme des ressources matérielles conçues pour améliorer et innover dans les situations d'apprentissage. Elles sont pourtant perçues comme un problème. Elles n'ont pas convaincu les acteurs de leur intérêt en tant que ressource complémentaire. La valeur pédagogique, c'est-à-dire leur utilité, est faiblement perçue ou non-perçue par les enseignants-chercheurs (Ben Youssef & Rallet, 2009 ; Charlier, 2011 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; JORF, 2015 ; Lameul, Peltier & Charlier, 2014 ; Michel, George & Garrot, 2007 ; OCDE enquête, 2005 ; Poteaux, 2013 ; Poyet, 2015). Les avancées en matière d'appropriation des TICE sont en général le résultat de quelques « intrapreneurs », isolés et intéressés, selon Isaac & Kalika (2007). L'usage est par conséquent limité (Poteaux 2013 ; Trestini, 2012).

Ces études mettent en évidence des facteurs importants qui freinent l'utilisation de ces TICE et qui contribuent à cette perception mitigée. Il existe des craintes concernant le risque de dévalorisation de la fonction enseignement du métier voire du métier lui-même (statut, identité professionnelle, positionnement dans la société française et la communauté de l'enseignement universitaire). La crainte de perspectives de suppression de postes d'enseignants est forte et celle d'une virtualisation complète de l'enseignement également (DGESIP, 2014⁵ ; Duguet & Morlaix, 2012 ; Endrizzi, 2012 ; JORF, 2015 ; Poteaux, 2014 ; TICE 2010). Les contours flous de la propriété intellectuelle concernant la protection des productions de contenus de cours sont aussi un frein au développement du numérique dans les

⁴ OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Économique. L'OCDE est une organisation internationale d'études économiques.

⁵ DGESIP : Direction Générale de l'Enseignement Supérieur et de l'Insertion Professionnelle.

pratiques de diffusion et de mise à disposition des supports dématérialisés (Fave-Bonnet, 2002 ; Isaac & Kalika, 2007 ; JORF, 2015 ; OCDE enquête, 2005).

Nous constatons également que les enseignants-chercheurs ressentent un manque de valorisation de la fonction enseignement (Wouters, Frenay & Parmentier, 2011) au profit de la recherche scientifique, ce qui influe leur choix de s'engager, ou pas, dans la pédagogie numérique (DGESIP, 2014 ; Duguet & Morlaix, 2012 ; Fave-Bonnet, 2002 ; Isaac, 2008 ; Isaac & Kalika, 2007 ; Livre blanc CGE, 2017 ; Paivandi & Espinosa, 2013). L'utilisation de ces différents outils, selon eux, leur demande un supplément de travail dans un modèle économique où la rémunération est au temps de travail présentiel (Béchar, 2001 ; Castillo-Mérino, Serradel-Lopez & Vilaseca-Requena, 2009 ; Côme, 2013 ; DGESIP, 2014 ; Duguet & Morlaix, 2012, 2017 ; Fave-Bonnet, 2002 ; Isaac & Kalika, 2007 ; JORF, 2015 ; Michel *et al.*, 2007 ; OCDE enquête, 2005 ; TICE 2010). Après toutes ces années de mise à disposition de matériel pédagogique numérique, les résultats escomptés par les mesures gouvernementales initiales d'une « modernisation de la pédagogie » sont alors plutôt superficiels et les pratiques restent encore marginales. Nous constatons que même si les TICE ont investi progressivement le quotidien professionnel, leur acceptation ne va pas de soi. De nombreux facteurs génèrent de la résistance à leur utilisation.

Les travaux de recherche des deux dernières décennies sur lesquels nous nous appuyons révèlent un ensemble de freins à l'utilisation des outils pédagogiques numériques générant des comportements qui ne vont pas dans le sens du déploiement du projet des innovations pédagogiques. Nous y trouvons des variables individuelles de l'ordre des valeurs, des motivations et pratiques individuelles et collectives ainsi que des variables rattachées aux fonctions et tâches.

Ce constat nous indique alors que « le processus créateur » d'Alter (2013) ne semble pas avoir été entamé. Selon lui, l'innovation est entendue comme la mise sur le marché d'une invention qui ne se diffuse que si son utilité est pleinement démontrée. Le « processus créateur » est le processus d'une appropriation par l'expérience des utilisateurs sur le terrain pour adapter l'innovation à des besoins réels et en trouver les usages. Les utilisateurs réalisent un tri selon des critères qui varient en fonction de leurs situations et de leurs expériences. Ce qui permet l'innovation n'est donc pas le potentiel abstrait représenté par la nouveauté mais la possibilité de lui affecter un usage. D'après son étymologie, l'innovation signifie « introduire du nouveau dans » quelque chose ou un milieu donné. Dans le sens commun, l'innovation est associée à la technologie où l'on va introduire un produit ou un procédé nouveau. Progressivement, des auteurs ont proposé d'ouvrir le concept d'innovation à ce qui n'est pas de nature technologique, permettant la distinction entre des innovations techniques et des innovations administratives selon Damanpour (1984, cité par Le Roy, Marc & Giuliani, 2013a, 2013b). Selon Lison, Bédard, Beaucher & Trudelle (2014), qui ont travaillé sur l'innovation en tant que processus dynamique selon une perspective éducative (et non technologique), une innovation exploite toujours une invention (novation dans le texte, p. 3). Béchar (2001) nous indique que l'innovation est « une activité délibérée qui tend à introduire

de la nouveauté dans un contexte donné et elle est pédagogique parce qu'elle cherche à améliorer substantiellement les apprentissages des étudiants [...] ». Il montre alors qu'une innovation technique n'implique pas, de fait, une innovation pédagogique et surtout, selon Poyet (2015), qu'il s'agit plus précisément d'innovation techno-pédagogique.

Par définition, l'usage est le fait de se servir de quelque chose, de l'employer de par sa fonction, sa destination ou l'emploi qu'on peut en faire, selon le dictionnaire Larousse (2018). Nous pouvons, pour éclaircir la notion d'usage, nous appuyer sur les travaux de De Vaujany (2005, 2006a, 2006b, 2007) qui a travaillé sur l'appropriation des outils de gestion⁶. De Vaujany (2007, p. 35), du point de vue de l'appropriation, à l'instar des travaux d'Alter (2010a, 2010b, 2013) sur « l'appropriation de l'innovation », a travaillé sur le processus d'appropriation des outils de gestion. Il nous dit que l'outil de gestion est marqué par son caractère instrumental : il est finalisé, relatif à une activité, il n'existe que par l'usage qui en est fait ainsi que par son caractère contextuel (c'est-à-dire la diffusion dans l'organisation avec des transformations par lesquelles il est approprié par les acteurs). De Vaujany considère alors les ressources des acteurs c'est-à-dire les différents registres d'interprétations mobilisés par les acteurs qui peuvent, soit entrer en conflit, soit entrer en complémentarité selon les situations et les perceptions de chacun. En 2007, De Vaujany a réalisé une étude concernant la mise à disposition d'une plateforme d'e-learning en économie-gestion et ses résultats indiquent que les utilisateurs l'ont adaptée ou bricolée, tant côté étudiant que côté professeur. La plateforme s'est « remplie des usages » (De Vaujany, 2007, p. 35). Et comme l'indique Trestini (2012, p. 15), « les TICE n'ont pas vocation à structurer les usages mais ce sont plutôt les TICE qui sont modelées par les pratiques des usagers ». Ce qui laisse voir une distance entre la prescription initiale, l'usage en situation (usage, peu d'usage ou pas d'usage) et l'organisation qui dépend à la fois de « l'innovation » elle-même et de l'état particulier de l'organisation qui s'apprête à l'adopter. L'usage est le résultat d'une activité humaine. Et nous sommes encore éloignés des usages tel que Plantard (2014, p. 206) les définit : « Nous définissons les usages comme des ensembles de pratiques socialisées qui construisent des normes d'usage dans, avec et par les processus et les dispositifs sociotechniques qui "composent" la galaxie numérique. »

Ces écrits, sans être exhaustifs, ont été sélectionnés selon la pertinence des objets de recherche des auteurs (freins et leviers à l'appropriation pédagogique des TICE). Ils nous permettent de nous appuyer sur un socle valide de connaissances par la complémentarité des recherches des champs disciplinaires. Ils ont aussi largement contribué à notre réflexion. Les innovations pédagogiques affectent les établissements et les principaux utilisateurs que sont les enseignants-chercheurs, ce qui place la variable humaine « au cœur des préoccupations mettant ainsi en lumière le capital humain et intellectuel, c'est-à-dire les ressources humaines » et la façon dont elles sont gérées (Autissier & Simonin, 2009, p. 49). A partir de

⁶ De Vaujany (2005, p. 83) définit l'appropriation comme le « processus par lequel des individus vont rendre un objet au début forcément inconnu voire hostile, propre à un usage quotidien. » Il insiste, dans ses travaux, sur le caractère processuel de l'appropriation.

là, dans ce contexte de promotion constante du numérique dans l'enseignement supérieur français, s'est profilée la question de poursuivre la recherche à visée exploratoire et compréhensive. Le constat, ainsi que les typologies de freins relevés, permettent d'ouvrir une voie à l'étude de ce phénomène dans le champ de la gestion des ressources humaines (GRH). Ils ont favorisé l'émergence d'une problématique et l'intérêt attribué à notre projet de recherche : approfondir ce sujet de la difficulté de l'intégration de la pédagogie numérique dans le métier des enseignants-chercheurs, en nous positionnant du point de vue des ressources humaines et en nous intéressant plus particulièrement à la mission d'enseignement des acteurs.

.2. Problématique et intérêt

Le projet des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur français est un sujet d'actualité : il a été traité et il est encore traité mais surtout pour sa partie pédagogie dans les sciences de l'éducation et de la formation. Il n'est que très peu abordé en gestion des ressources humaines. Il y a en effet, un quasi-vide théorique sur la problématique des pratiques de gestion des ressources humaines dans le phénomène récurrent de la difficulté de l'intégration des innovations pédagogiques numériques dans la fonction enseignement du métier des enseignants-chercheurs. Il y a alors « matière » à explorer ce phénomène sur le terrain pour mieux connaître les facteurs individuels et collectifs susceptibles de motiver les enseignants-chercheurs à intégrer l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans leurs pratiques traditionnelles de formation. La problématique sera alors d'identifier les pratiques de gestion des ressources humaines qui peuvent favoriser ou au contraire freiner l'utilisation de ces outils dans la fonction enseignement des enseignants-chercheurs.

Nous considérons qu'il mérite d'être approfondi dans le sens où la gestion des ressources humaines, par ses activités, tente d'établir une adéquation entre la personne au travail et ses apports d'une part, et d'autre part, l'organisation et ses attentes. Cela nous permet aussi de fiabiliser notre projet de production de nouvelles connaissances sur ce sujet et de positionner cette thèse de doctorat en sciences de gestion.

.3. Objet de la recherche

L'objet de notre recherche portera sur l'introduction des activités pédagogiques numériques et sera envisagé sur l'axe de la pratique des enseignants-chercheurs (Allard-Poesi & Maréchal, 2007). Nous chercherons à comprendre les comportements des acteurs dans le contexte défini ici dans le but de dégager les blocages et des pistes de solutions rattachés à la gestion des ressources humaines. Nous tenterons ainsi de répondre à la question guide de recherche suivante :

En quoi la gestion des ressources humaines pourrait-elle contribuer à lever certains obstacles à la diffusion des activités pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français ?

Parler de « ressources humaines » consiste à avoir une approche fondée sur la théorie des ressources qui considère que la réussite d'un projet repose sur les compétences techniques et les comportements des acteurs (en tant que variable explicative susceptible d'avoir un impact sur le projet). On considère ici que le métier constitue « la matière première » des projets (Garel, Giard & Midler, 2001). La question de la nécessaire évolution des compétences métiers dans la fonction pédagogie mérite alors d'être posée.

De Vaujany (2005), dans ses travaux portant sur les outils de gestion, a montré qu'il ne suffit pas seulement de mettre à disposition la technologie pour qu'elle fonctionne. Il existe selon lui un écart entre la prescription initiale et l'usage en situation (usage, peu d'usage ou pas d'usage), écart qui dépend à la fois du changement envisagé et de l'état particulier de l'organisation (op. cit.). Des formations à l'utilisation sont requises pour que chacun s'approprie cette technologie. La formation doit (ou devrait) répondre aux évolutions du métier et au développement des compétences (Autissier & Simonin, 2009). Chaque technologie transforme les métiers et les compétences : l'adaptation de chaque personne demande un investissement dans la formation (Peretti, 2013, 2015a). La formation, en tant qu'élément de base au service de l'utilisation des outils pédagogiques numériques, doit (ou devrait) permettre à chaque acteur de l'organisation de s'adapter aux changements (techniques et pédagogiques) générés par le projet des innovations pédagogiques numériques (Duguet & Morlaix, 2018).

Nous savons également que des recommandations et des mesures pour le développement de la pédagogie numérique ont émergé dès 2005 (DGESIP, 2014 ; MEN/MESRI⁷, 2018 ; OCDE enquête, 2005 ; TICE 2010), concernant notamment le besoin de formation des acteurs. A notre connaissance au moins, il n'y a pas de recherche portant sur le déploiement des formations réunissant les enseignants-chercheurs et les acteurs chargés de les accompagner et de les former. Ainsi, nous avons fait le choix d'étudier la question de la mise en œuvre de ces formations afin de mieux connaître la réalité organisationnelle, les moyens et les actions initiées pour mobiliser les acteurs.

Ces mutations technologiques affectent les établissements d'enseignement supérieur et les acteurs eux-mêmes dans leur quotidien. Nous constatons, en tout cas avant les bouleversements introduits par la pandémie de la Covid-19, une faible perception de la valeur ajoutée portée par les outils pédagogiques numériques, générant peu ou pas de motivation à les utiliser et un usage loin d'être homogène. Pour cela, notre objectif de recherche sera d'identifier les facteurs individuels et organisationnels susceptibles de motiver et/ou freiner l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans la logique ressources humaines de contribution-rétribution (articulation des activités de recherche, d'enseignement et administratives ; modèle de temps de travail et de rémunération). Cela supposera de bien

⁷ Ministère de l'Education nationale / Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'innovation.

connaître la réalité organisationnelle du déploiement de ces outils pédagogiques numériques (les conditions de mise en œuvre). Il s'agira sur cette base de connaître, du point de vue de la gestion des ressources humaines, les moyens et les actions qui sont et pourraient être déployés.

.4. Démarche méthodologique

Nous faisons le choix d'un travail qualitatif afin d'étudier la question de la mise en œuvre du projet des innovations pédagogiques numériques en allant « sur le terrain » ; il s'agira pour nous, de nous appuyer sur les discours des acteurs qui nous permettront de connaître les fondements de leur position et de leur perception (Hlady Rispal, 2002). Nous avons sélectionné quatre cas (deux universités et deux écoles d'enseignement supérieur) et préparé un guide d'entretien pour aller à la rencontre des enseignants-chercheurs exerçant en droit, économie et gestion (De Ketele & Roegiers, 2015 ; Yin, 2003, p. 89-90). Aller sur le terrain nous donne l'occasion de connaître la réalité organisationnelle, c'est-à-dire les moyens et les actions qui sont initiés dans une logique ressources humaines (RH) de contribution-rétribution pour conduire les acteurs. Nous « interrogerons » le comportement des acteurs dans la pratique de leur métier et les conditions d'exécution du contrat de travail. La méthodologie qualitative permet de cerner les comportements et d'obtenir des descriptions des situations favorisant la compréhension des phénomènes (Miles & Huberman, 2003). La gestion des ressources humaines étant à la croisée de plusieurs disciplines, et afin de structurer notre recherche, nous nous appuierons sur les piliers théoriques des configurations des organisations, de l'articulation différenciation-intégration, du comportement de l'acteur stratégique et du changement ainsi que de la motivation au travail.

.5. Contexte actuel de crise

Dès le mois de janvier 2020, soit un an après l'obtention de nos principaux résultats de recherche, l'information sur la dangerosité de la propagation du virus coronavirus, en France et à travers le monde, a soulevé de nombreuses inquiétudes. Courant février 2020, le gouvernement français envisageait alors une fermeture des établissements scolaires au cas par cas, en fonction de la propagation du virus. Ainsi, la majorité des établissements ont poursuivi leurs activités sans forcément se préparer à une éventuelle ordonnance de fermeture. Mais rapidement, au fil des jours, l'état sanitaire s'est aggravé, en France et un peu partout dans le monde. La propagation de l'épidémie de coronavirus s'est transformée en pandémie mondiale⁸. Les politiques se sont alors accordés pour ordonner une mise en quarantaine

⁸ La Covid-19 est la maladie infectieuse causée par le dernier coronavirus qui a été découvert en décembre 2019. Elle a provoqué un confinement à domicile des populations à l'échelle mondiale sur le début de l'année 2020, dont une mise en place du 17 mars 2020 au 11 mai 2020 en France.

(appelée période de confinement) de l'ensemble de la population française pour stopper l'épidémie en voie de propagation rapide et dangereuse. Cette situation a été qualifiée de « crise sanitaire » dénommée « Crise de la Covid-19 » puisque, selon le dictionnaire Larousse (2020) nous étions dans une « situation de déséquilibre des écosystèmes, menaçant la survie des êtres vivants qui les peuplent ».

Ainsi, le 12 mars 2020, le gouvernement français a ordonné la fermeture des établissements d'enseignement supérieur à partir du lundi 16 mars 2020. En quelques jours, tous les acteurs de l'enseignement supérieur (et de l'ensemble de tous les niveaux d'enseignement) ont basculé dans un contexte de crise⁹ où la priorité devait être donnée aux enseignements dans le cadre du Plan de Continuité Pédagogique (PCP), avec un objectif : ne pas rompre le processus d'apprentissage en basculant les cours en ligne¹⁰. La technologie est alors devenue « le lien » capable de maintenir cette continuité pédagogique. Ainsi, le confinement en situation de crise a contraint les enseignants-chercheurs à trouver des solutions en un temps record pour poursuivre leurs enseignements à distance. Dès lors, en quelques jours à peine, l'ensemble du corps enseignant de l'enseignement supérieur français a dû faire preuve d'une réactivité immédiate et envisager un apprentissage accéléré des fonctionnalités de base des outils pédagogiques de formation à distance pour maintenir les cours programmés. La priorité a été donnée à l'installation des outils de visioconférence permettant la projection de supports pour animer le cours à distance.

.6. Recherche complémentaire

Dans ce contexte de crise, la question de l'expérience collaborateur de l'usage des outils pédagogiques numériques pouvait être reposée. Comment les enseignants-chercheurs ont-ils réagi à l'annonce du Plan de Continuité Pédagogique ? Quel comportement ont-ils adopté ? Comment les équipes se sont-elles mobilisées dans ce contexte inédit pour poursuivre l'activité de formation ? Certains freins ont-ils été levés ? L'intérêt porté à la pédagogie par le numérique s'en trouve-t-il modifié ? Les résultats obtenus par les acteurs sont-ils satisfaisants ? Les questions étaient nombreuses dans ce contexte de changement brutal où chacun s'est retrouvé à son domicile, seul ou en famille, pour continuer à exercer son métier.

Afin d'enrichir nos résultats obtenus dans notre recherche initiale, nous nous sommes alors interrogée sur le comportement des enseignants-chercheurs face à cette injonction de « faire de l'enseignement à distance ». Nous avons abordé la question de la réaction au changement dans la mise en pratique des innovations pédagogiques numériques en contexte de crise (Morin, 1994), de l'expérience collaborative et de l'intérêt porté aux technologies pour l'enseignement dans le métier. À l'instar de notre recherche initiale, nous avons reconduit une

⁹ Le mot « krisis » en latin désigne le point critique où une maladie peut évoluer vers la guérison ou vers la mort.

¹⁰ Plan de Continuité Pédagogique (PCP) 2020. MESRI/DGESIP. <https://services.dgesip.fr/fichiers/Fiches-PlanContinuitePedagogique-DGESIP.pdf> - Consulté le 17 juin 2020.

série d'entretiens auprès des enseignants-chercheurs des mêmes établissements, de façon à pouvoir nous appuyer sur leurs discours et de connaître les fondements de leur position et de leur perception dans ce contexte bien particulier (Hlady Rispal, 2002, op. cit.). Nous avons obtenu des résultats riches d'enseignement sur le comportement agile en situation de crise, l'importance de la qualité de la collaboration entre personnes dans la réussite d'un projet commun, l'acceptation de la technologie¹¹ et la satisfaction au travail.

.7. Annonce du plan

Notre travail doctoral se partage en deux parties. Nous présenterons, en première partie, le cadre conceptuel et les fondements de la recherche à partir d'une revue de la littérature liée à notre sujet dans les deux grands champs disciplinaires du management des organisations et des ressources humaines (chapitres 1, 2 et 3).

Dans une seconde partie, nous présenterons la recherche empirique avec la démarche méthodologique de l'étude de cas que nous avons choisi d'utiliser et les résultats obtenus autour des points abordés ainsi que la discussion de ces résultats (chapitres 4, 5 et 6). Ce travail de thèse se terminera par une conclusion générale.

Ces deux parties, composées de 6 chapitres, sont schématisées dans la figure 1, de manière à illustrer la structuration de cette recherche doctorale.

¹¹ L'acceptation est définie ici comme « le déploiement d'un ensemble de conduites réelles d'adoption mises en œuvre par l'individu et/ou un collectif, dans le cadre des activités au sein de l'organisation » (Bobillier-Chaumon & Dubois, 2009, p. 362).

INTRODUCTION		
Contextes, intérêt, piliers théoriques et méthodologie mobilisée		
PARTIE 1- REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE D'ÉTUDE THÉORIQUE		
Chapitre 1 La diversité organisationnelle des établissements d'enseignement supérieur Le contexte organisationnel et managérial	Chapitre 2 La configuration des organisations et le comportement des acteurs	Chapitre 3 Les ressources humaines dans le projet des innovations pédagogiques numériques
PARTIE 2 – ÉTUDE EMPIRIQUE : RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE ET EN CONTEXTE DE CRISE		
Chapitre 4 La stratégie d'investigation et du choix méthodologique pour conduire la recherche Le design de la recherche, la démarche de collecte et d'analyse des données	Chapitre 5 Les résultats de la recherche : Freins et motivations, développement humain, mutualisation des compétences et des métiers, conditions d'exécution du contrat de travail Pratiques de mobilisation des RH dans le projet d'intégration de la pédagogie numérique Intérêt, limites et perspectives	Chapitre 6 La démarche de collecte et d'analyse des données Les résultats de la recherche : Impact d'une crise sur le comportement des acteurs : agilité, apprentissage organisationnel, satisfaction et motivation Intérêt, limites et perspectives
CONCLUSION		

Figure 1 –Structuration de la recherche doctorale

PARTIE 1

**REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE D'ÉTUDE
THÉORIQUE**

Notre contexte, problématique et question de recherche nous ont conduit à un travail de lecture et d'analyse de la littérature pendant toute la période de réalisation de cette thèse de façon à l'enrichir progressivement (Dumez, 2011). Dans un premier temps, nous avons mobilisé la littérature portant sur les fondamentaux du management des organisations qui nous explique, par des théories et des modèles, le fonctionnement des organisations permettant ainsi de mettre en relief des situations et de les rattacher à la nôtre (chapitres 1 et 2). Puis, nous avons mobilisé divers travaux en ressources humaines en tant que fonction stratégique dans l'organisation (chapitre 3). Ainsi, à partir de ce cadre théorique et des notions opératoires mobilisées, nous avons procédé à un cadrage empirique. La figure 2 schématise la structuration de la partie 1.

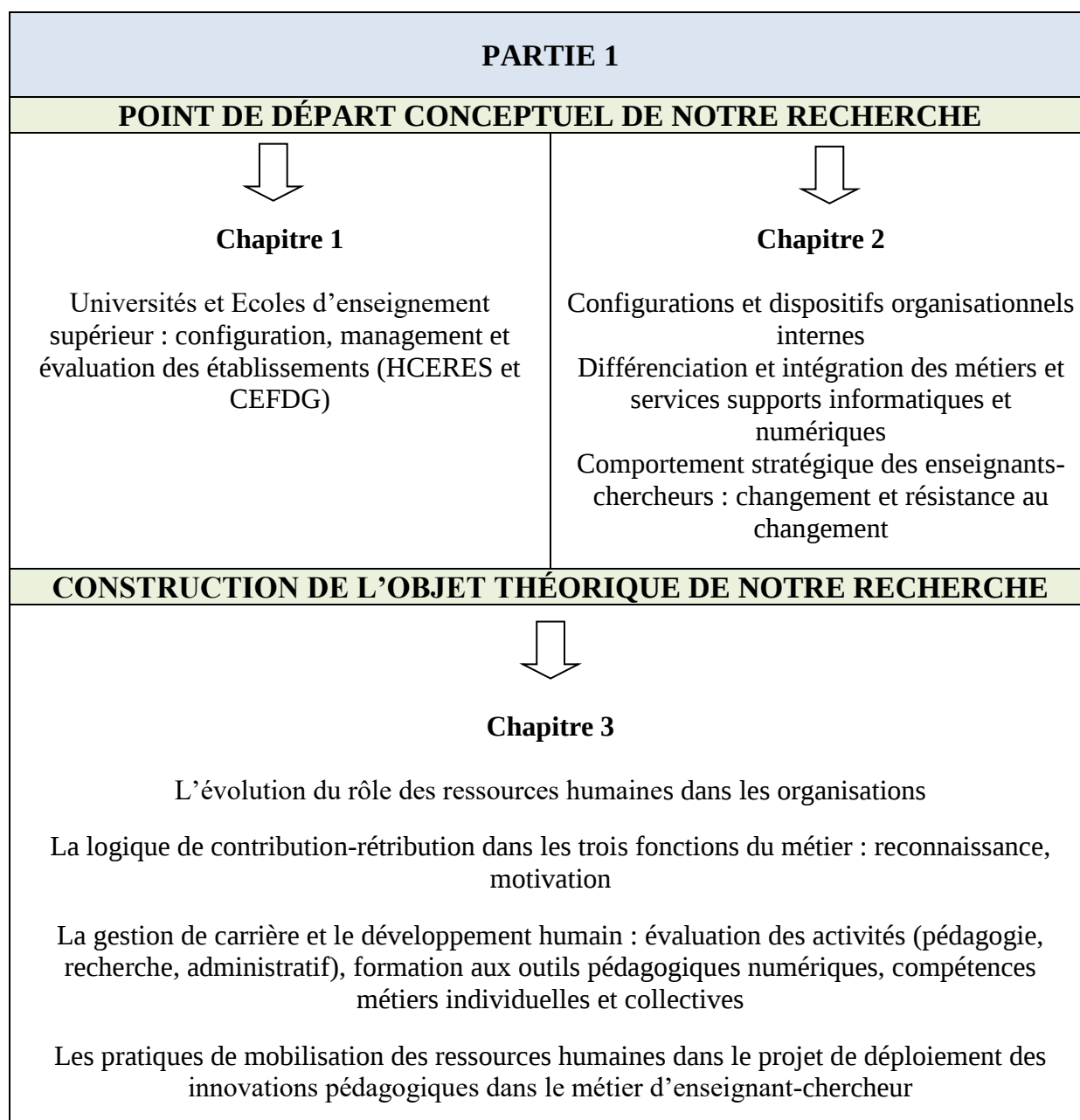


Figure 2 - Organisation de la revue de littérature et des concepts théoriques

CHAPITRE 1

L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DIVERSITÉ ORGANISATIONNELLE

Dans ce premier chapitre, nous allons présenter la littérature consacrée à l'histoire des universités françaises et des écoles de management (section 1). Nous présenterons ensuite les principes généraux qui régissent ces établissements (sections 2 et 3) et les conditions d'évaluation auxquelles ils sont soumis (section 4).

1. Université et École Supérieure de Commerce : zoom historique

1.1 Les universités françaises

Selon la CPU (Conférence des Présidents d'Université)¹², on compte en France aujourd'hui, environ un million six cent mille étudiants, soit près des deux-tiers des effectifs de l'enseignement supérieur (l'autre tiers des étudiants est réparti dans des établissements d'enseignement supérieur privés ou semi-public), et quatre-vingt-dix mille enseignants-chercheurs. Ces chiffres (2019) permettent de considérer que l'université est la principale institution de formation supérieure et de recherche en France (CPU, 2020). La forme des universités actuelles s'inspire du modèle du début du XIX^{ème} siècle sous Napoléon, où naissent les cinq ordres de facultés dépendantes de l'Université impériale¹³.

Après les événements de mai 68, la Loi Faure donne une véritable identité aux universités en proposant un cadre organisationnel incluant la participation d'un ensemble d'acteurs, notamment de l'enseignement¹⁴. Puis, la Loi Savary de 1984 a renforcé la notion de « service public d'enseignement supérieur » en rapprochant notamment les cursus des universités et des grandes écoles et avec l'arrivée des UFR (Unité de Formation et Recherche)¹⁵, en remplacement des facultés. Les universités sont administrées par des conseils élus. Dès lors, plusieurs universités peuvent être créées dans la même académie, à condition qu'elles soient toutes pluridisciplinaires. La fin du XX^{ème} siècle est essentiellement marquée par une augmentation sans précédent du nombre d'étudiants, issus de milieux sociaux de plus en plus

¹² CPU (2020). Histoire des universités. Site officiel : <http://www.cpu.fr/>

¹³ L'Université impériale est composée des facultés de : théologie, droit, médecine, sciences mathématiques et physiques, lettres (Décret impérial portant organisation de l'Université du 17 mars 1808). <http://www.cpu.fr/>

¹⁴ SENAT (2020). Loi Faure. Site officiel : <https://www.senat.fr/rap/106-372/106-3722.html>

¹⁵ SENAT (2020). Loi Savary. Site officiel : <https://www.senat.fr/rap/106-372/106-3723.html>

variés. Pour répondre à ce phénomène, de nouvelles universités sont créées, d'abord lors de la mise en œuvre de la Loi Faure au début des années 70 (ibid.), puis au tournant des années 90. Un autre phénomène marquant de cette période est la structuration de la recherche universitaire. Dans les années 90, apparaissent les UMR (Unités Mixtes de Recherche) qui sont une contractualisation pour 4 ans (aujourd'hui 5 ans) entre l'État, les universités et les organismes partenaires. Ces UMR coexistent avec les unités de recherche propres aux universités. A partir de 2006, naissent des Pôles de Recherche et d'Enseignement Supérieur (PRES). Le début des années 2000 voit également les universités renforcer leur dimension internationale et inscrire leur cursus dans le processus de Bologne par la reconnaissance de trois niveaux de diplômes, licence, master, doctorat (LMD), afin de favoriser la mobilité entrante et sortante des étudiants et des jeunes chercheurs¹⁶. En 2007, la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU)¹⁷ donne aux universités une forte autonomie, notamment en leur transférant la gestion complète de leur budget et éventuellement de leur patrimoine pour celles qui en font le choix (JORF, 2013 ; MESRI, 2012a). Elles restent néanmoins fortement sous contrôle de l'État qui habilite les formations délivrées et les unités de recherche. L'autre évolution notable inscrite dans la loi est l'obligation faite aux universités d'une même académie de se regrouper soit en fusionnant, soit par association des établissements concernés à une des universités qui joue alors un rôle de chef de file, soit au sein d'une Communauté d'universités et établissements (ComUE).

Dans les années 50 sont créés les IAE (Institut d'Administration des Entreprises) rebaptisées Écoles universitaires de management en 2014 qui ont pour mission de développer la recherche et la formation en sciences de gestion dans les universités. Elles s'inspirent du modèle des Business Schools anglo-saxonnes. Le fonctionnement d'un IAE peut être assimilé à une école de management. On compte trente-cinq IAE en France en 2019, répartis sur l'ensemble du territoire, selon son site officiel IAE France (2020)¹⁸.

1.2 Les Grandes Écoles de commerce françaises (GECF)

Dès sa création en 1903, la CCIP (Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris) se pose la question de développer un enseignement commercial (De Fournas, 2007). Et sur le plan pédagogique, le projet d'« Académie du commerce » s'oriente vers la pratique et la mise en situation, même si le cursus comporte des enseignements magistraux (De Fournas, 2007). La moitié du XIX^{ème} siècle est une période de fort développement économique où l'on peut assister à l'expansion progressive de l'industrie et du commerce. Les écoles parisiennes, ESCP (École Supérieure de Commerce Parisienne) et HEC (Hautes Études Commerciales), sont alors rattachées à la CCIP et l'ESSEC (École Supérieure de Sciences Économiques et

¹⁶ Processus de Bologne et conférence ministérielle de Paris 2018. Site officiel : Enseignementsup-recherche.gouv.fr

¹⁷ LOI LRU (2007). Loi Pécresse (Loi n°2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000824315/2020-10-02/>.

¹⁸ IAE France (Institut d'Administration des Entreprises). Site officiel : <https://www.iae-france.fr/>

Commerciales) à l'ICP (Institut Catholique de Paris). Mais selon De Fournas (2007) et De Fournas, Mottis, Riveline & Veltz (2008), ces écoles recrutent essentiellement des étudiants dont les familles sont en capacité de s'acquitter des frais de scolarité et n'intègrent pas forcément des candidats de niveau. Elles vont alors rapidement manquer de reconnaissance académique et se rapprocher de l'État pour y trouver une reconnaissance institutionnelle. Dès 1958, début de la période de la société de consommation, les directeurs d'HEC et d'ESSEC vont réformer les écoles, s'appuyant sur la vague du besoin « de formation des jeunes cadres français » et du modèle américain des Business Schools composées d'un corps professoral et d'un campus (avec un renfort de la pédagogie par l'introduction de la méthode des cas par exemple). La sélection par la voie des écoles préparatoires est en place (Redon, 2016). Malgré ces efforts, les débuts sont aux balbutiements et les écoles de commerce peinent à s'aligner avec les écoles d'ingénieurs reconnues dès le début des années 1900. Elles acquièrent en 1968, le statut de Grande École.

La Loi Savary de 1984, en rapprochant les cursus des universités et des grandes écoles contribuera à renforcer la légitimité de ce statut. Côté académique, au cours des 20 ou 30 dernières années, toujours selon De Fournas *et al.* (2008), les Grandes Écoles de management se sont améliorées tant sur le plan académique que scientifique. A partir de là, public et privé seront présents sur la place de l'enseignement supérieur en France.

2. Les principes généraux du management public et ses dernières évolutions

Le développement des universités est imposé par la loi française et leur organisation n'est pas soumise à la rentabilité ni au profit. L'organisation hiérarchique est essentiellement verticale et les actions procèdent de décisions politiques. Le financement est soumis à des arbitrages financiers sur proposition du gouvernement (Santo & Verrier, 1993). Les réformes¹⁹, par les lois et les décrets, apportent des éléments nouveaux qui font autorité et s'imposent aux établissements qui devront les appliquer. Trois réformes importantes des années 2000 de l'enseignement supérieur français ont marqué l'environnement professionnel des universités (et des écoles d'enseignement supérieur).

La première est la loi LRU (op. cit.), appelée aussi Loi Pécresse, mise en place par le décret consolidé du 2 septembre 2014 et le décret du 31 août 2015 relatif au CNU (Conseil National des Universités). Elle a étendu le champ des missions du service public de l'enseignement supérieur à l'orientation et l'insertion professionnelle, ainsi qu'à sa participation à la construction de l'EEES (Espace Européen de l'Enseignement Supérieur) et de la recherche prévue dans le processus de Bologne signé en 1999 (selon une architecture commune de

¹⁹ Selon le dictionnaire Le Petit Robert (2014), «une réforme représente un changement profond apporté dans la forme d'une institution afin de l'améliorer, d'en obtenir de meilleurs résultats». En ce sens, la réforme est liée à un retour en arrière ou bien à un rétablissement (ajustement) de l'ordre établi.

référence appelée « LMD » : licence, master, doctorat). La loi LRU prévoit également pour 2013 que toutes les universités accéderaient à leur autonomie budgétaire et à la gestion de leurs ressources humaines (et qu'elles pourraient également devenir propriétaires des biens immobiliers).

La seconde réforme porte sur le statut des enseignants-chercheurs²⁰ qui acte la double mission de recherche et d'enseignement des enseignants-chercheurs (JORF, 2009).

La troisième réforme concerne l'évaluation de la recherche (Loi de programme pour la recherche, 2006)²¹. Elle édicte le contenu de l'organisation de la recherche (le pilotage de la recherche, la coopération entre les acteurs de la recherche, et l'évaluation des activités de recherche)

Ces réformes ne sont cependant pas totalement nouvelles dans le sens où elles confirment des tendances telles que l'affirmation des stratégies d'établissements ainsi que le renforcement du pouvoir du président (pour les universités) et l'évaluation de la recherche (pour les universités et les écoles). La conférence de Louvain en 2009 a annoncé la poursuite du processus de Bologne jusqu'en 2020 et fixé les priorités de l'enseignement supérieur pour la décennie à venir. Parmi ces priorités figurent la formation centrée sur l'étudiant et la mission d'enseignement supérieur avec le projet de Loi Fioraso présenté en 2013 (loi relative à l'enseignement supérieur et à la recherche) (Côme, 2013 ; Gatignol, 2014).

L'université subit maintenant de fortes pressions pour rendre compte de ses activités de recherche, d'enseignement et d'insertion professionnelle. Le financement dépend de son poids sur le territoire où les collectivités locales renforcent leur attractivité par l'université et ses activités de recherche. Selon Mailhot & Schaeffer (2009, p. 34) : « L'université doit démontrer, aujourd'hui beaucoup plus qu'avant, sa légitimité sociale et économique. » Son financement dépend alors autant de son offre de formation et de sa recherche (avec l'ANR, l'Agence Nationale de la Recherche, par exemple)²² que des dirigeants financeurs. On se rapproche alors d'un modèle de gestion qui s'apparente à celui d'un modèle plutôt « industriel » (Mailhot & Schaeffer, 2009). En effet, les universités françaises peuvent alors devenir « gestionnaires » de leurs emplois et masses salariales (Balme, Cytermann, Reffet & Verhaeghe, 2012).

On parle alors de New Public Management²³ c'est-à-dire une volonté de modifier le management des organisations en s'appuyant sur des bases d'indicateurs tel que cela se pratique en management privé. En France, en 2001, une première traduction a vu le jour par la Loi Organique relative à la Loi de Finances (LOLF). Son entrée en vigueur en 2006 est un

²⁰ Décret n° 2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant les dispositions statutaires communes applicables aux enseignants-chercheurs.

²¹ Loi de programme n°2006-450 du 18 avril 2006 pour la recherche.

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000000426953/2020-10-02/>

²² ANR : Agence Nationale de la Recherche. Site officiel : anr.fr

²³ New public management, terme initialement utilisé par Hood (1991, 1995).

tournant important puisque cette réforme budgétaire a pour objectif de modifier le fonctionnement de l'allocation de ressources nécessaires à une structure qualifiée de bureaucratique et de se diriger vers un fonctionnement basé sur une logique de résultat (Forest, 2008).

La généralisation du New Public Management a ainsi conduit les universités à être plus autonomes, à mettre en place un système d'auto-évaluation et à respecter des procédures de contrôle de la qualité de la formation et de la recherche.

3. Les principes généraux des établissements privés : Grandes Écoles de management

Les Grandes Écoles retenues ici sont les écoles supérieures de commerce délivrant le grade de master (MESRI, 2019a, 2019b). Dans un contexte de forte concurrence, les CCI²⁴ étant de moins en moins en capacité de financer une partie des établissements de formation (dits consulaires), certains de ces établissements sont passés (de gré ou de force) sous statut associatif, générant des fusions d'établissements entre 1998 et 2009 avec une forte accélération entre 2012 et 2013. Le tout conduisant les écoles à mobiliser et gérer leurs propres ressources financières générant une augmentation des frais de scolarité, un développement de la formation initiale par le Bachelor (qualifié par le visa de l'école) et un développement de la formation continue avec les Mastères Spécialisés (MS) ou encore les Master of Business Administration (MBA) qui sanctionnent une formation consacrée aux affaires²⁵. A ce jour (2020), certains établissements peuvent être (encore) financés de façon variable par les pouvoirs publics : les subventions d'État par les CCI par exemple.

La plupart des écoles supérieures de commerce sont affiliées à deux fédérations ou unions :

- la Fédération des Établissements d'enseignement Supérieur d'Intérêt Collectif (FESIC),
- l'Union des Grandes Écoles indépendantes (UGEI).

La CGE (Conférence des Grandes Écoles)²⁶ est une association loi 1901 qui regroupe les Grandes Écoles, toutes reconnues par l'État et délivrant un diplôme de grade master. En 2016, la CGE dénombrait quarante écoles de management. En septembre 2019, la CGE

²⁴ CCI (Chambre de Commerce et d'Industrie).

²⁵ Écoles de commerce (2019). Histoire des écoles de commerce. Site officiel : <https://www.ecoles-commerce.com/>

²⁶ CGE (Conférence des Grandes Écoles). Site officiel : <https://www.cge.asso.fr/>

comptabilise trente-deux écoles référencées par académie et qui confèrent le grade de master²⁷.

4. HCERES et CEFDG : l'évaluation des établissements

La valeur est au centre de la pensée économique. Elle est mobilisée pour asseoir et légitimer une mesure en la présentant comme une valeur admise (Côme & Rouet, 2016). L'évaluation est l'action d'évaluer et de déterminer la valeur de quelque chose. Elle est présente dans l'ensemble de nos systèmes organisationnels et repose sur la culture de la performance selon le triptyque : ressource, mesure et performance. Elle concerne donc les organisations et les acteurs (Condomines & Pennaforte, 2015). L'évaluation des établissements est faite par rapport à leur activité et par deux organismes habilités.

4.1 HCERES : Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

L'AERES (Agence d'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement), en tant qu'autorité administrative, a vu le jour en 2007. Puis, l'HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur)²⁸ a pris le pas dès 2014 (HCERES, 2014). « Le Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur est l'autorité administrative indépendante chargée d'évaluer l'ensemble des structures de l'enseignement supérieur et de la recherche, ou de valider les procédures d'évaluations conduites par d'autres instances. Par ses analyses, ses évaluations, et ses recommandations, il accompagne, conseille et soutient la démarche d'amélioration de la qualité de l'enseignement supérieur et de la recherche en France. » Il est chargé de l'évaluation des établissements d'enseignement supérieur et de recherche, des organismes de recherche, des unités de recherche, des formations et diplômes d'enseignement supérieur, ainsi que de la validation des procédures d'évaluations de leurs personnels.

Le HCERES est l'organisme indépendant français qui produit des rapports d'évaluation des équipes de recherche, des formations universitaires et des établissements qui sont utilisés par le Ministère de l'enseignement supérieur pour les accréditations. Le HCERES évalue :

- les coordinations territoriales,
- les établissements,

²⁷ Etablissements dispensant des formations supérieures initiales diplômantes conférant le grade de master.
Enseignementsup-recherche.gouv.fr : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid24598/etablisements.html>

²⁸ HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur). Site officiel : <https://www.hceres.fr/fr>

- les entités de recherche,
- les formations et les écoles doctorales.

L'évaluation est omniprésente dans les universités et la notion de classement (« les ranking »²⁹) est devenue incontournable selon Charle (2009). Cette instance s'inscrit dans le contexte actuel de mondialisation, impactant les établissements alors que jusque-là, la compétition se limitait essentiellement à l'espace national.

4.2 CEFDG : Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion

La CEFDG (Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion)³⁰ est la seule instance nationale compétente pour l'évaluation des écoles de commerce et de gestion, reconnue par l'État (CEFDG, 2020). Elle garantit leur qualité de formation : niveau Bac + 3 à Bac + 5 dont le diplôme est visé par le ministère chargé de l'enseignement supérieur. Les diplômes de niveau Bac + 5 qu'elles délivrent peuvent, le cas échéant, conférer le grade de master à leurs titulaires. Les principaux critères pour l'évaluation de la formation sont :

- le corps professoral permanent,
- le taux de couverture des enseignements par les enseignants permanents,
- la recherche,
- l'ouverture internationale,
- l'ouverture de nouveaux sites de formation en France ou à l'étranger,
- le recrutement en dernière année d'un cursus conférant le grade de master.

Les établissements peuvent être autorisés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, après évaluation par la CEFDG, à délivrer des diplômes visés. Ce visa, qui donne lieu à un arrêté ministériel, est le gage de la qualité de la formation concernée (le Bachelor par exemple). Certains de ces diplômes visés donnent lieu à la délivrance du grade de master.

²⁹Academic Ranking of world universities (Consulté en 2019). Site officiel : <http://www.shanghairanking.com/>

³⁰ CEFDG (Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de gestion). Site officiel : <https://www.cefdg.fr/>

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1

Dans ce premier chapitre, nous avons répertorié les principaux points historiques qui fondent l'existence des universités et des écoles de management. Nous avons mentionné les dernières évolutions conséquentes des mesures gouvernementales qui structurent le contexte professionnel de l'enseignement supérieur français.

Le contexte professionnel dans lequel se déroule la carrière des enseignants-chercheurs des universités et des écoles d'enseignement supérieur a connu ces dix dernières années de profondes mutations incarnées essentiellement par le processus de Bologne en 1999, la loi relative aux libertés des universités en 2007 et la réforme du statut des enseignants-chercheurs en 2009 ainsi que la réforme touchant à l'évaluation de la recherche en 2006. L'université a été replacée au centre de cette gestion, comme les écoles d'enseignement supérieur. Elle se voit attribuer un rôle plus important dans la gestion des parcours professionnels des individus.

Les établissements d'enseignement supérieur du privé et du public sont soumis à des évaluations et donc à une obligation de résultat qui implique une mise en perspective des objectifs en amont du processus d'évaluation au travers d'indicateurs déterminés, par le HCERES pour les établissements publics et par la CEFDG pour les établissements privés. Les résultats sont déterminants pour le positionnement de l'établissement.

Nous pouvons souligner une évolution de l'environnement des universités sur plusieurs décennies ouvrant une place importante à l'élaboration d'une stratégie propre à chacun. Selon Gatignol (2014), l'université se rapproche progressivement du modèle et des pratiques de management du privé par une prise de responsabilités élargies en matière, par exemple, de gestion de la masse salariale, de décisions de promotions ou encore de recrutements.

CHAPITRE 2

LA CONFIGURATION DES ORGANISATIONS ET LE COMPORTEMENT DES ACTEURS

Une organisation est composée d'un groupe d'êtres humains. Une organisation est créée et structurée pour mener à bien des actions avec des objectifs auxquels chaque acteur est supposé concourir (Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruere, Raulet-Croset & Roland-Levy, 2003). Les formes peuvent être diverses, de statut privé ou public. La notion de structure désigne « l'ensemble des moyens formels et informels qui constituent les ressources de l'action » dans l'organisation selon Autissier & Simonin (2009, p. 121)³¹. Mintzberg (2004) considère l'organisation comme « une action collective » à la poursuite de la réalisation d'une mission commune ». Selon lui : « La structure d'une organisation peut être définie simplement comme la somme totale des moyens employés pour diviser le travail entre tâches distinctes et pour ensuite assurer la coordination nécessaire entre ces tâches. » (Mintzberg, 2004, p. 188). Ces définitions ont en commun de définir l'organisation comme une instance composée et structurée par un ensemble de moyens et d'hommes.

Dans ce chapitre, nous allons présenter la littérature consacrée à l'identification des différentes formes organisationnelles et ses composantes internes qui lui permettent de fonctionner (sections 1 à 3). Et nous présenterons ensuite la littérature consacrée aux comportements des acteurs dans l'organisation (sections 4 et 5). Nous nous appuierons sur des auteurs de la psychologie des organisations (branche de la psychologie du travail) qui s'intéressent aux problèmes posés par les différents types d'organisations hiérarchiques et de division du travail dans l'entreprise et à leur influence sur la motivation et la satisfaction des travailleurs (Alexandre-Bailly *et al.*, 2003). Nous nous appuierons également sur les apports des travaux de la sociologie des organisations qui aident à mieux comprendre les comportements individuels et collectifs au sein de ces groupes humains constitués (Foudriat, 2011, p. 3).

³¹ Selon Foudriat (2011, p. 63), le cadre formel comprend toutes les activités définies de la manière la plus précise possible et il vise à prescrire les comportements (et réduire les incertitudes). Les aspects informels sont les comportements et les relations qui se développent en marge du cadre formel.

1. Les configurations organisationnelles

Mintzberg (1982, 2004) s'inscrit dans la perspective de l'école sociologique de la contingence. L'école de la contingence tente de rendre compte de la manière dont se structure les organisations à travers l'influence des variables de contexte sur les caractéristiques qu'elles peuvent avoir³², à la différence du management scientifique de Taylor (1856-1915), essentiellement normatif, qui considérait que l'organisation était une « sphère » de dispositifs organisationnels qui devait être agencée le plus rationnellement possible (Alexandre-Bailly, Bourgeois, Gruere, Raulet-Croset & Roland-Levy, 2013, p. 65). Des travaux de Mintzberg (1982), émergent une typologie de « configurations structurelles » pour qualifier les organisations (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 73 ; Mintzberg, 1982) :

- la structure simple (de petite taille avec une supervision directe),
- la structure basée sur la bureaucratie mécaniste avec une standardisation des procédés,
- la bureaucratie professionnelle caractérisée par une décentralisation,
- la bureaucratie divisionnaire découpée en unités plutôt autonomes,
- et la structure adhocratique fondée sur l'ajustement mutuel.

Les organisations se structurent en lien avec leur environnement extérieur (le système socio-politique, les clients, les fournisseurs...) et pour assurer la cohérence interne. Selon l'auteur, certains éléments qu'elles ne contrôlent pas forcément vont influencer l'entreprise et contribuer à sa structuration : c'est ce qu'il appelle les facteurs de contingence. Toujours selon Mintzberg (2004), plus on est amené à répartir le travail et plus il faut se coordonner. La division du travail (horizontale ou verticale, spécialisation ou décentralisation) nécessite alors des modes de coordination par la supervision directe ou l'ajustement mutuel ou encore la standardisation³³. Les travaux de Mintzberg (1982, 2004) proposent une synthèse des théories de l'organisation ainsi que la construction de types théoriques : les configurations organisationnelles (les diverses formes que peut prendre l'entreprise tout au long de son cycle de vie). Cette typologie est encore utilisée aujourd'hui pour qualifier les organisations. Les établissements d'enseignement supérieur sont souvent caractérisés de bureaucratiques et divisionnaires (Weber, 1920, cité par Robbins & Decenzo, 2004)³⁴.

³² La théorie de la contingence (ou approche situationnelle) affirme qu'il n'existe pas une méthode idéale qu'il suffirait d'appliquer, mais que les types d'approches ou de solutions envisagées dépendent toujours du contexte et de la situation rencontrée (Robbins & Decenzo, 2004, p. 21).

³³ La standardisation peut être celle des procédés, des résultats ou des normes (Mintzberg, 2004, p. 188-191). Dans la pratique, les organisations intègrent un ou plusieurs modes de coordination.

³⁴ La bureaucratie est un modèle théorique d'organisation défini par Weber. Il est caractérisé par la division du travail et la mise en place d'une hiérarchie clairement définie, de règles et de normes précises, ainsi qu'un mode de relation impersonnel (Robbins & Decenzo, 2004, p. 8).

2. Les dispositifs organisationnels internes

Pour assurer leur fonctionnement, les organisations vont mettre en place des dispositifs organisationnels qui correspondent à un ensemble de moyens structurant ce fonctionnement et la cohérence des actions de chacun (Foudriat, 2011, p. 36). On y trouve des installations (matériel, locaux) et des systèmes d'information. A partir de là, sont instaurées des règles définissant la façon dont sont partagés : le travail (organigramme, fiche de poste, planning par exemple), les décisions, les contrôles (modes opératoires et responsabilités), les procédures (elles reprennent l'ensemble des prescriptions de l'organisation, elles doivent être visibles et officielles) et les processus (les actions corrélées qui permettent d'arriver à un résultat). Nous y trouvons aussi des outils de management de la performance. Et des outils de gestion des ressources humaines tels que les méthodes de recrutement et de gestion des effectifs et des compétences, des règles d'évolution des carrières, un ou des systèmes de rémunération (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 55-56). Ces outils sont indispensables au fonctionnement de l'action collective (Dietrich & Pigeyre, 2016).

3. La différenciation et l'intégration (Lawrence & Lorsch, 1969)

Lawrence & Lorsch (1969) sont les auteurs à l'origine de la théorie de la contingence. Pour eux, une organisation doit prendre en compte les contraintes extérieures émanant de son environnement (les variables économiques du marché) lorsqu'elle s'organise en interne. Ce postulat de départ leur permet alors de parler de l'ajustement de l'organisation (organisation et environnement) et de la cohérence interne (organisation interne). Ces auteurs ont étudié les relations qui peuvent exister entre les techniques, les conditions économiques et les modèles d'organisation qui conduisent aux meilleures performances économiques d'une organisation, à partir de la question fondamentale qui se posait alors dans toutes les théories des organisations de l'époque, à savoir : « Quelle sorte d'organisation doit-on choisir en fonction des variables économiques et des conditions de marché ? ». Ces auteurs ont travaillé dans un premier temps dans deux entreprises du secteur industriel. Ils ont ensuite étendu leur recherche à six entreprises au total à partir de la question de base suivante : « Quelles sont les caractéristiques organisationnelles qui permettent aux entreprises de s'adapter aux différents types et rythmes de changement d'environnement et tout particulièrement ce qui concerne la technologie et les marchés ? » (Lawrence & Lorsch, 1969).

Ils ont alors pu relever les intérêts et les limites des deux grands courants dominants de l'époque. Tout d'abord, les théories classiques qui cherchaient à dégager la meilleure organisation possible : elles tendent à s'appliquer à des environnements relativement stables. Et ensuite, les théories du courant des relations humaines qui étudiaient de plus près les fonctionnements internes entre les individus dans des environnements (ou situations) plutôt dynamiques. Lawrence & Lorsch (1969, p. 172) ont alors dégagé une théorie relativiste des

organisations en intégrant les deux théories traditionnelles dans une théorie plus large qui prend forme graduellement. Deux points clés ont émergé de leurs travaux : la différenciation et l'intégration.

La différenciation n'est pas seulement le fait du fractionnement et de la spécialisation : elle dépend des différentes attitudes et comportements de l'individu qui se trouve dans tel ou tel département de l'organisation et orientera ses choix, ses décisions et ses réponses en fonction de son orientation cognitive et affective. Par exemple, il peut y avoir un conflit d'intérêts entre un responsable de production qui a des objectifs (de production) à tenir et un responsable des ventes qui a lui aussi ses objectifs (de vente) à tenir. Et selon ces auteurs, les personnalités de chacun et les contacts entre eux influencent aussi les décisions de l'individu. Ils en concluent que les dirigeants doivent être capables de faire coexister des points de vue spécialisés et des comportements spécifiques tout en pouvant œuvrer ensemble pour que les objectifs globaux de l'organisation puissent être atteints. Un haut niveau de différenciation et des processus efficaces de « liquidation de conflits » conduisent à une bonne intégration et c'est l'ensemble de ces conditions qui permet aux organisations dans un type d'environnement d'être compétitive (Lawrence & Lorsch, 1969, p. 87). Leurs résultats ont montré que les entreprises à haut niveau de différenciation et d'intégration ont une performance plus élevée et elles obtiennent les meilleurs résultats (p. 129). Quant à l'intégration, les auteurs insistent sur l'importance de la qualité de la collaboration entre les départements d'une organisation où les acteurs doivent unir leurs efforts pour satisfaire aux demandes de l'environnement (Lawrence & Lorsch, 1969, p. 28-29). Nous reviendrons plus en détail et développerons les apports de la différenciation et de l'intégration dans notre contexte de recherche au chapitre 5.

4. Le comportement des acteurs

Le travail de contextualisation de notre sujet que nous avons vu au chapitre 1, les approches théoriques des configurations organisationnelles (sections 1 et 2 de ce chapitre) ainsi que les apports des travaux portant sur l'approche entre services et personnes (section 3 de ce chapitre) nous permet de poser les bases théoriques sur lesquelles nous pouvons nous appuyer pour poursuivre notre revue de littérature portant sur le comportement des acteurs. En effet, le projet politique qui impose des règles de fonctionnement et ses intérêts dans le modèle bureaucratique des universités et des écoles est en grande partie porté par les acteurs (Béchar, 2001). Le contexte organisationnel va inévitablement influencer voire orienter les comportements des acteurs.

4.1 La notion de comportement

Un comportement est un ensemble de réactions objectivement observables. Le comportement renvoie aux activités d'un organisme qui peuvent être observées par un autre organisme. Il est le résultat d'une réponse. Selon Alexandre-Bailly *et al.* (2013), le comportement d'un individu dépend de deux éléments principaux : sa personnalité et les contraintes de la situation dans laquelle il se trouve. Selon Festinger (1957), si l'individu est cohérent, son attitude (la prédisposition à agir) et son comportement (qui correspond à la réponse) se situent dans une relation de cause à effet directe que l'on peut prévoir³⁵. La chaîne logique peut cependant être contrariée et obliger l'individu à infléchir son comportement. Le comportement peut alors ne pas traduire fidèlement les valeurs ou les croyances profondes qui sous-tendent les attitudes de la personne (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013). Festinger (1957) appelle la « dissonance cognitive » cet état contradictoire que l'individu va tenter de réajuster en rationalisant son attitude pour mettre en conformité son comportement. Tout individu a tendance à réduire cet état psychologique déplaisant (Peretti, 2004, p. 3).

Expliquer un comportement, c'est lui donner une signification en parvenant à une compréhension d'un ensemble de motifs à mettre en relation. Il s'agit de mettre par exemple en relation des comportements, des attitudes avec des caractéristiques de la position occupée par un acteur (nature et contrainte de la tâche) ou avec des propriétés de cet acteur (son sexe, âge, type et niveau de formation). Le tout, dans un contexte organisationnel dont nous avons fait état au chapitre 1. Nous parlerons, dans cette thèse, de la manière d'agir et de la relation de cause à effet du comportement et non pas du comportement comme une variable à expliquer. Il s'agira de mettre en relation des réponses et des données à traiter.

4.2 La théorie de l'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1977)

Les travaux de Crozier & Friedberg du début des années 1970 ont porté sur le comportement stratégique des acteurs. Ce courant de recherche s'attache aux stratégies de pouvoir déployées par les acteurs des organisations en vue de maintenir leurs intérêts. Crozier & Friedberg (1977) considèrent qu'une organisation est composée d'acteurs qui disposent de ressources qui leurs confèrent un certain pouvoir. Selon eux, le pouvoir devient alors l'étendue de la zone d'incertitude contrôlée. Friedberg (1977) soutient que la zone d'incertitude dépend étroitement de la position occupée par un acteur et des responsabilités liées à ce poste.

Selon Crozier & Friedberg (1977), pour rendre compte des comportements, les chercheurs doivent se situer dans la recherche systématique des régularités observées dans les

³⁵ L'attitude est la prédisposition de l'individu à agir en réaction à un stimulus. Le stimulus est un facteur qui entraîne une réaction comportementale.

comportements et ils doivent être réinterprétés dans le cadre du modèle de l'acteur stratégique dont nous présentons les principaux éléments théoriques. Le comportement de l'acteur s'ajuste au comportement possible avec une liberté relative (les auteurs parlent de rationalité limitée) qui lui permet des écarts par rapport aux règles. Selon eux, le comportement est entendu comme l'expression d'une stratégie rationnelle pour accroître ses gains c'est-à-dire contraindre les autres membres (stratégie offensive) et protéger sa marge de liberté (stratégie défensive). Les acteurs mettent en œuvre des stratégies afin de bénéficier d'avantages, de réduire ou d'échapper aux inconvénients en fonction des situations et des enjeux (c'est-à-dire les conséquences).

Les auteurs conseillent d'analyser une organisation en se penchant sur les jeux de pouvoir qui la structurent et rendent les comportements des acteurs intelligibles. Il faut faire intervenir la notion de zone d'incertitude qui correspond par exemple aux règles, aux défaillances techniques, ou aux pressions économiques qui empêchent le déroulement des objectifs de l'organisation. Selon ces auteurs, pour comprendre l'articulation entre les jeux d'acteurs et le système d'action concret, il faut utiliser deux modes de raisonnement : stratégique (partir de l'acteur pour découvrir le système) et systémique (l'ordre qui émane du système).

4.3 Le jeu des acteurs : choisir d'utiliser ou pas les outils pédagogiques numériques

La théorie de l'acteur stratégique nous dit qu'étant donné qu'on ne peut résumer le jeu des acteurs comme déterminé par la cohérence du système ou par les contraintes environnementales, on doit chercher en priorité à comprendre comment se construisent les actions collectives à partir de comportements et d'intérêts individuels (parfois contradictoires entre eux). Cette théorie appréhende le construit humain. C'est en cela une démarche qui situe les déterminants causaux comme allant principalement de l'individu vers la structure (l'individualisme méthodologique) et non la structure vers l'individu (structuralisme). On se focalise ici sur les stratégies et le jeu de pouvoir des acteurs. Alors que Mintzberg (2004) considèrerait que ce ne sont pas les rivalités de pouvoir qui régulent le système mais la cohérence entre les sous-systèmes qui s'organisent pour maintenir certaines caractéristiques de l'organisation.

Enfin, Crozier & Friedberg (1977) insistent sur le fait que la résistance au changement est l'expression légitime d'un comportement par l'analyse rationnelle des risques encourus par les individus lors d'un changement. Elle se doit d'être alors analysée pour être comprise. Les enseignants-chercheurs choisissent d'utiliser ou pas les outils pédagogiques numériques. Nous aborderons ce point du comportement stratégique des acteurs dans notre recherche.

4.4 L'acteur et la culture de l'organisation

« Le concept de culture a été développé en anthropologie et en sociologie pour rendre compte des systèmes de valeurs, des croyances, des éléments de modes de vie communs aux membres d'une société ou d'un groupe. Elle s'exprime par une vision spécifique du monde, composée d'opinions et de valeurs qui permettent d'assurer une maîtrise cognitive de l'environnement en servant de référentiel pour les actes et les conduites à tenir. » (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 21). Notre objectif est d'éclaircir cette notion afin de nous aider à comprendre la logique des comportements des acteurs « ancrés » dans leur « contexte culturel » d'enseignement supérieur. La culture a de l'intérêt pour accroître la connaissance de la réalité du contexte de l'organisation. En effet, elle aide à comprendre la collectivité qui se crée un patrimoine de références qui sont le résultat de son expérience. De plus, la culture est une source d'orientation des comportements des acteurs (Thévenet, 2017). Notre objectif n'est pas d'utiliser cette notion, aussi large que complexe, à laquelle chacun peut faire référence, de façon très générale ou marginale, pour expliquer un comportement. Et nous ne développerons pas non plus les travaux des auteurs portant sur l'usage utilitariste de la culture en management, ni ceux du processus d'acculturation qui nous éloignerait de notre sujet et de notre question de recherche.

Il existe une culture de l'entreprise c'est-à-dire un ensemble de valeurs, de représentations sociales³⁶, et de mécanismes psychiques partagés par les membres ou du moins compatibles avec chacun d'eux. Elle procure une base de vie en commun, selon Schein (1985, cité par Taskin & Dietrich, 2016) qui introduira la notion de valeur dans son ouvrage « Organizational culture and leadership » (Schein, 1992). Drucker-Godard, Fouque, Gollety & Le Flanchec (2013, p. 5) proposent la définition de la valeur, selon le psychologue Milton Rokeach (1973) : « Une valeur est la croyance stable qu'un mode spécifique de conduite ou qu'une visée d'un état particulier de vie est, personnellement ou socialement, préférable au mode de conduite ou à la visée opposée ou inverse. Un système de valeurs, c'est une organisation stable - au long d'un continuum d'importance relative - de croyances portant sur les modes de conduite ou les visées d'un état de vie préférables aux autres. »

Selon Mintzberg (2004), chaque organisation active est composée de cinq parties (la stratégie, la hiérarchie, le centre opérationnel, la technostructure et les fonctions supports) et d'une sixième qui est l'idéologie (entendu par le mot culture, plus largement utilisé dans la littérature). Selon lui, l'idéologie est alimentée par les traditions et les croyances ce qui permet à l'organisation d'exister en tant que telle. Elle fait partie du système. Et toujours selon cet auteur (p. 390), il faut entendre « un système riche, développé et profondément enraciné de valeurs et de croyances qui distingue une organisation particulière de toutes les autres ». La culture n'a pas d'essence initiale. C'est l'activité humaine qui lui donne naissance. La culture implique l'invention de règles et la création de valeurs communes permettant l'identification. Les valeurs représentent un élément principal dans la culture

³⁶ Les représentations sont sociales parce qu'elles sont partagées ; concept développé par Moscovici en 1976.

organisationnelle selon Tremblay, Chenevert, Simard, Lapalme & Doucet (2005). On y trouve des valeurs dites « productivistes » telles que le rendement ou l'efficacité. On y trouve également des valeurs dites « humanistes » telles que la confiance ou le respect. Ces dernières influencent positivement les comportements selon Tremblay *et al.* (2005). La culture de l'organisation est une réalité dans laquelle l'individu évolue. Son importance dans le champ de la théorie des organisations est relativement récente et a donné lieu à des définitions nombreuses et convergentes (Thévenet, 2015b).

L'organisation est un lieu structuré par des règles et qui procède de croyances et de critères (la façon dont l'organisation va réussir par exemple). La culture d'entreprise est « un système structuré de valeurs fondamentales, de codes, et de représentations. Elle constitue une structure immatérielle de socialisation » selon Peretti (2019, p. 54). Thévenet (2015b, p. 43) considère la culture d'entreprise comme : « Un ciment qui relie des composantes de l'entreprise, une explication fondamentale de ce qui s'y déroule ; le produit d'une histoire et pas seulement d'un instantané, un patrimoine de savoir-faire, d'agir, de penser... un mode de description de l'organisation. »

Ces valeurs et ces représentations s'expriment au travers de multiples codes : les spécificités du langage (le jargon technique par exemple), les façons de s'adresser la parole (ou ce qu'il est correct de dire), de se vêtir, de pratiquer des rites sociaux à l'occasion de cérémonies... (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 56 ; Thévenet, 2017). Les « ingrédients » ou « matériaux » de base qui composent la culture d'une organisation se structurent notamment à partir de son histoire (les fondateurs, l'histoire des premiers services ou produits...), sa structure (les espaces, les événements...), ses métiers (liés à l'activité, au savoir-faire, aux façons de faire), ses valeurs (déclarées, apparentes, opérationnelles), ses signes verbaux et non-verbaux, ses symboles comme les logos (Thévenet, 2017).

Selon Pettigrew (1979, p. 574) qui a travaillé le concept de culture dans le changement, « la culture est un système de significations acceptées publiquement et collectivement et qui sont opérantes pour un groupe particulier à un moment donné. Ce système, en termes, formes, catégories et images interprète la situation d'une personne pour elle-même ». Ce qui fait de la culture un cadre de référence partagé (individuel et collectif) et opératoire puisqu'il va guider les comportements dans l'organisation (Taskin & Dietrich, 2016, p. 184). C'est « un système de représentations et de valeurs partagées par tous les membres de l'entreprise » et en cela, la culture est un système structurant qui oriente les comportements (Lemaître, 1985). « La culture évoque alors ce qui est « relativement stable » et permanent et évolue lentement » (Thévenet, 2017, p. 81). Elle évoque également des représentations, des visions et modes de perception de la réalité (Thévenet, 2017).

Selon la CPU (2020), « L'université est à la fois une collectivité intellectuelle, porteuse d'une culture savante, une communauté humaine, et une institution juridique. La spécificité de l'université, et le cœur de son identité, est que l'enseignement y est adossé à la recherche ». Et selon De Fournas (2007), les écoles supérieures de commerce « parisiennes » qui se sont

déployées sur l'ensemble du territoire, ont construit leur légitimité dans l'enseignement supérieur à partir du lien avec la tutelle des CCI et de la reconnaissance académique par l'État. Les écoles supérieures de commerce se sont alors imprégnées de cette culture de l'enseignement et de la recherche. Chaque établissement s'est bâti sur une histoire avec des hommes et des femmes qui véhiculent des valeurs communes que l'on retrouve dans la manière d'être et de faire de chacun, avec des modes de fonctionnements rationnels. Selon le rapport de la DGESIP (2014), le renouvellement des pratiques et l'instauration de nouveaux modes de formation passent par une évolution des représentations des différents acteurs.

4.5 L'acteur et son identité

La personnalité sert à cerner les caractéristiques de la personne de l'extérieur tandis que l'identité concerne la manière dont la personne elle-même se définit et se reconnaît³⁷. L'identité, selon Sveningsson & Alvesson (2003), peut être définie comme la réponse donnée à la question « Qui suis-je ? » (cités par Pezé, 2013, p. 2). L'identité est alors individuelle et personnelle. L'individu constitue et confirme son identité, faite de multiples éléments (Alexandre-Bailly *et al.*, 2003, 2013, p. 8) :

« Des éléments corporels, biologiques et physiologiques qui relèvent de l'espèce humaine et qui conditionnent ses apparences, ses potentialités physiques et intellectuelles ;

Des éléments culturels historiques : origines, histoire, système de valeurs, intérêts ;

Des éléments factuels : les compétences particulières, des aptitudes et des connaissances. »

L'identité est le caractère fondamental de quelqu'un, qui fait son individualité et sa singularité. Elle est donc ce qui nous différencie. Elle se distingue des identités sociales selon des catégories d'appartenances collectives et partagées auxquels la personne peut se référer pour s'identifier dans un groupe ou une communauté (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013). Selon Foudriat (2011) ou Alexandre-Bailly *et al.* (2013, p. 44), « l'organisation est un groupe humain structuré par une ou des actions communes. Elle est pourvoyeuse de statut social. Elle attribue des places sur une échelle de responsabilité et de hiérarchie, et bien souvent, sur une échelle de prestige. De surcroît, si elle est connue, ses collaborateurs peuvent se sentir investis du prestige de leur organisation. L'individu puise dans son appartenance à l'organisation et à ses sous-ensembles (une équipe, une catégorie de collaborateurs), des raisons de se rassurer sur sa propre valeur en tant qu'être humain et en tant que professionnel ».

³⁷ A la différence du mot « identité » au sens administratif et légal du terme : une carte d'identité ou pièce d'identité qui déclare un individu unique et identifiable (Drouin-Hans, 2006).

Nous ne pouvions éluder la question de l'identité de la personne ; elle est importante pour comprendre les comportements des acteurs. Sainsaulieu (1996), dans les années 70 et en prolongation des recherches de Crozier & Friedberg (1977), a développé des travaux montrant comment les jeux de pouvoir dans l'organisation sont à l'origine d'un façonnement identitaire par un apprentissage culturel. Dans le cours du travail quotidien, les individus engagent constamment des interactions avec d'autres et avec lesquels ils sont en interdépendance. De par les résultats de son travail d'observation sur le terrain, l'auteur montre que la culture au travail résulte de l'expérience professionnelle et que « la masse » est une force qui permet d'accéder à la reconnaissance et à l'identité. Sainsaulieu (1996), a insisté sur le lien entre reconnaissance et identité (nous développerons cette notion de reconnaissance au chapitre 2). Au-delà des typologies qu'il a identifiées et des logiques de comportements associées dans un contexte de travail des années 70 en pleine transformation, les travaux de Sainsaulieu (1996) sont largement utilisés, notamment en sciences de gestion, et nombreux sont les chercheurs qui ont recours à ses apports pour renforcer la compréhension des comportements. Et la littérature l'admet en tant que pionnier de « l'identité professionnelle ».

L'identité professionnelle n'est qu'un cas particulier de l'identité sociale ou culturelle (celle qui permet aux individus distincts de partager une identité collective qui se construit de manière additive). Elle est « comme une collection d'individus jugés au moins partiellement semblables » tel que nous l'indique Drouin-Hans (2006, p. 19). Appartenir à un groupe est nécessaire pour définir son identité et pour se situer dans la vie professionnelle (Bernoux, 2004). Elle est liée à la reconnaissance d'appartenir à un groupe. L'appartenance à un groupe donne les points de repère qui permettent à l'individu de s'y référer, de se comparer et de valider ses modes de pensée, ses attitudes et ses opinions. Les groupes sociaux, selon Baudry & Juchs (2007) se font à l'échelle des individus, de leurs stratégies et de leurs identités. Et c'est à la fin des années 80, toujours selon Baudry & Juchs (2007, p. 164) que l'on va considérer que les constructions sociales reposent « sur l'identification de ceux qui en sont membres ». La norme personnelle est alors fonction de la norme sociale et recouvre ce que l'entourage estime qu'il est bien de faire et elle se constitue autour d'un métier et/ou d'une organisation. Elle se caractérise par des éléments symboliques (croyances, références historiques...), et des éléments plus matériels (formations, diplômes, pratiques, tenues vestimentaires...). S'approprier ces éléments permet de se reconnaître mais aussi de se différencier des autres. « L'identité professionnelle fonde ainsi l'appartenance à un groupe professionnel et donne sens au travail accompli » selon Dahan & Mangematin (2010, p. 16).

La loi n° 84-52 du 26 janvier 1984 (ou Loi Savary) a procédé à une refonte de la législation de l'enseignement supérieur et a qualifié le métier d'enseignant dans le supérieur « d'enseignant-chercheur permanent », termes reliés par un trait d'union. Les missions n'étaient plus seulement l'enseignement mais aussi la recherche (Fave-Bonnet, 2002, 2003). Et comme l'indique Poteaux (2013), la valeur du trait d'union « reliant les mots enseignant et chercheur » est importante : l'enseignant-chercheur est enseignant et chercheur.

Avoir un métier, c'est appartenir à « un corps de métier » et s'inscrire dans une tradition où chacun va porter un regard avec une forme d'honorabilité. L'identité professionnelle n'est donc pas la description de son contenu métier que l'on va communiquer tel une fiche de fonction par exemple. Cette identité est permanente et évolutive pouvant comprendre des moments de ruptures, de réajustements en fonction des étapes de la vie professionnelle (Le Boterf, 2018). Selon le modèle de Pratt *et al.*, (2006, cité par Dahan & Mangematin, 2010), l'identité professionnelle est susceptible d'évoluer en fonction des parcours ou des engagements de chacun dans le parcours pour un même métier. Cette sensibilité particulière au métier, cernée par les travaux de la psychologie du travail, alimente à son tour la littérature de la gestion des ressources humaines (nous développerons la notion de métier au chapitre 3). Et selon Bernoux (2004, p. 169) « c'est le travail qui – au moins aujourd'hui – donne un statut social ; il confère à l'individu le sentiment de sa dignité et amène les autres à le respecter [...] ». L'identité professionnelle est la façon dont « un professionnel habite son métier » et le sens qu'il lui donne. L'identité et la culture vont développer le sentiment d'appartenance et d'identification à l'établissement et à la tâche (Maugeri, 2013). Les cultures de métier se constituent à partir d'expériences cumulées et historicisées de capacités stratégiques selon Amblard, Bernoux, Herreros & Livian (1996). Selon Côme & Rouet (2016), l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs repose sur leur liberté pédagogique et sur leur autonomie ce qui leur permet en particulier d'exercer leur fonction métier de chercheur en toute liberté académique. En ce sens, la transformation de la pédagogie *via* le numérique dans les établissements d'enseignement supérieur est aussi une transformation culturelle et potentiellement identitaire.

5. Le changement, l'apprentissage et l'innovation technologique

Selon Alexandre-Bailly *et al.* (2003, 2013, p. 284) introduire un savoir, une démarche, un outil ou faire évoluer sa culture peut s'inscrire dans une réelle volonté d'innovation ou bien par l'influence d'effets de mode ou encore de mimétisme, engendrés par d'autres organisations du même secteur. « L'évocation du mot changement n'appelle pas une définition univoque. » selon Lison *et al.* (2014, p. 2). Globalement le changement est une modification ou une transformation de quelque chose, le passage d'un état à un autre qui génère une rupture d'un rythme, d'une habitude et qui bouleverse l'ordre établi selon le dictionnaire Larousse (2018). Depuis les années 60, les modèles, les approches (plutôt théoriques, portant sur les mécanismes du changement ou plutôt pragmatiques, portant sur les outils de conduite du changement) pour aborder cette question, impliquant de nombreuses variables, se sont développés, tant la problématique du changement interroge les organisations (Autissier, Vandangeon-Derumez & Vas, 2010 ; Balogun, Hope-Hailey & Viardot, 2005 ; Robbins & Decenzo, 2004). Nous retiendrons ce qu'il est convenu d'appeler le changement organisationnel, c'est-à-dire une transformation d'une ou plusieurs dimensions d'une organisation (un système d'information par exemple) qui va impacter un ou des dispositifs de l'organisation qui structurent les activités des individus (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p.

286). Nous aborderons cette question du changement à partir du comportement des acteurs en situation de changement dans leur organisation et en tant que porteur du changement³⁸. Nous avons mobilisé un ensemble de travaux d'auteurs que nous avons sélectionnés et qui en ont fait leur objet d'étude spécifique pour améliorer la compréhension du changement et son opérationnalisation (Autissier *et al.*, 2010 ; Balogun *et al.*, 2005).

5.1 Le comportement de résistance au changement

Dès 1948, Coch & French soulignent que sans la contribution des acteurs, l'organisation ne peut pas changer car un changement requiert la modification des comportements, des habitudes et des façons de travailler³⁹. L'habitude est une force stabilisante mais elle est aussi une force de résistance. Crozier & Friedberg (1977, p. 375) dans le chapitre consacré au changement nous indique qu'un problème qui est posé aux hommes par le changement des conditions de leur activité ne signifie pas qu'on puisse en conclure qu'ils vont nécessairement y répondre par un changement particulier. De Vaujany (2005) comme nous l'avons cité en introduction, dans ses travaux portant sur l'appropriation des outils de gestion, a montré qu'il ne suffit pas seulement de mettre à disposition la technologie pour qu'elle fonctionne. Il existe selon lui un écart entre la prescription initiale et l'usage en situation (usage, peu d'usage ou pas d'usage), écart qui dépend à la fois du changement envisagé et de l'état particulier de l'organisation. Pris sous cet angle, le changement de nature pédagogique et technologique n'est que peu entamé au regard des résultats des recherches que nous avons présentées. Les acteurs ont exprimé des freins dans le périmètre de leur métier ce qui nous conduit à nous interroger sur la notion de résistance au changement pour aller plus loin dans notre démarche de recherche. Selon Helfer, Kalika & Orsoni (2000), nous trouvons des freins au changement quand un point d'équilibre s'en trouve perturbé. Selon Kalika (1991) ou encore Robbins & Decenzo (2004, p. 198), il peut y avoir des freins individuels aux changements en fonction du poids du passé, des acquis qui peuvent être bouleversés et la crainte de l'avenir. Et il peut y avoir les freins à la réactivité de l'organisation qui va réagir aux perceptions des signaux extérieurs de l'environnement, à des décisions et à la mise en œuvre de ces décisions (Kalika, 1991).

La résistance au changement est un concept reconnu et accepté dans le langage scientifique, et ce, depuis au moins 50 ans maintenant. L'expression a été introduite par Lewin entre 1940 et 1950⁴⁰, pour caractériser les forces opposées au changement par certains acteurs d'un groupe attachés à des habitudes (cité par Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 285 ; Autissier, Johnson & Metais-Wiersch, 2018, p. 47). Les acteurs sont alors considérés comme les agents du

³⁸ Le porteur ou l'agent du changement est un individu qui sert de déclencheur et favorise ainsi la ou les modification(s) induite(s) par le changement.

³⁹ Coch & French (1948) ont fait émerger l'idée selon laquelle les individus acceptent mieux le changement lorsqu'ils participent à sa conception.

⁴⁰ Kurt Lewin (1947) proposait un processus évolutif du changement en trois phases : la remise en question de l'habitude, l'initiation à la nouvelle façon de faire et l'intégration de cette nouvelle façon de faire.

changement. L'expression « résistance au changement » est alors utilisée pour désigner l'opposition d'une personne ou d'un groupe de personnes face à un changement et caractérise une réaction (Autissier *et al.*, 2018)⁴¹.

Coch & French, en 1948, dans la Revue Human Relations « Overcoming resistance to change », présentaient la résistance comme un phénomène individuel. Nombreux sont les ouvrages de gestion qui y consacrent des chapitres entiers s'appuyant essentiellement sur des réactions individuelles négatives des acteurs. Selon Dolan, Lamoureux & Gosselin (1996), la résistance au changement est « l'attitude individuelle ou collective, consciente ou inconsciente, qui se manifeste dès lors que l'idée d'une transformation est évoquée » et elle représente une « attitude négative des employés lorsque des modifications sont introduites dans le cycle normal de travail ».

Selon Collerette, Delisle & Perron (1997), l'approche classique concerne les réactions au changement organisationnel et repose alors sur des réactions d'insécurité, de crainte, de peur, d'appréhension, d'hostilité, d'intrigue, de polarisation, de conflits ou d'impatience. Et à chaque fois qu'il est question de réaction du destinataire, on parle de résistance au changement (Bareil, 2008, 2010). Selon Bareil (2008, p. 91), les manifestations de la résistance au changement se regroupent autour de comportements où l'on trouve notamment : « les refus, la critique immédiate, les plaintes, les revendications, les pratiques parallèles, l'indifférence, le blocage de l'information, les rumeurs et l'obéissance aveugle ». Et nombre d'auteurs s'entendent sur des manifestations comportementales de la résistance au changement.

Dès 1977, Crozier & Friedberg insistaient sur le fait que la résistance au changement est l'expression légitime d'une analyse rationnelle des risques encourus par les individus lors d'un changement et qu'elle doit d'être alors analysée pour être comprise (op. cit.). Et selon Bernoux (2004), il n'y a pas de résistance « naturelle » mais seulement des résistances « stratégiques ».⁴² La diversité des réponses comportementales au changement est importante et cette approche (par les réponses des acteurs) a progressivement été approfondie et revue pour en permettre une meilleure compréhension. Le changement implique du temps et des coûts cognitifs (apprendre, réapprendre, s'adapter) et des coûts sociaux (s'investir dans des relations). Le comportement résistant de l'individu par sa réaction au changement a très souvent été étudié à partir d'une approche limitée à un comportement réactif d'opposition de la part de l'acteur. Sachant que la résistance peut survenir dès l'annonce d'un changement, pendant le cours de sa mise en œuvre ou bien plus tard dans son implantation. Bareil (2008) propose d'introduire la notion de préoccupation des individus à l'égard de tout changement : chacun vit des inquiétudes qui sont normales et il existe une tension entre le désir de changer et son besoin de sécurité⁴³. Et la nouveauté ici est de penser le changement non plus

⁴¹ Etymologiquement, « résister » renvoie au latin « resistere », issu de « sistere », « s'arrêter ».

⁴² Les travaux sur les stratégies d'acteurs ont tenté de montrer qu'il n'existe pas de résistance au changement mais seulement des acteurs qui ne perçoivent pas l'intérêt qu'ils auraient à changer (Thévenet, 2017, p. 108).

⁴³ Le modèle a été mis au point par Bareil en 2004 dans l'objectif de mieux gérer les changements. L'auteur s'est inspirée du modèle de Hall & Hord (1987 ; 2001).

simplement comme une opposition mais par des préoccupations qui génèrent ou inspirent une opposition à la règle⁴⁴.

Bareil (2008, p. 94-95 ; 2009, p. 33 ; 2010) a identifié sept phases tel un processus allant d'aucune préoccupation à l'amélioration continue du changement :

- aucune préoccupation,
- préoccupation centrée sur : le destinataire, l'organisation, le changement, l'expérimentation, la collaboration avec autrui,
- et préoccupation centrée sur l'amélioration continue du changement.

Nous portons notre attention où l'auteur nous dit que ce n'est qu'une fois rendu à la phase de préoccupation centrée sur l'expérimentation que le destinataire est ouvert à l'apprentissage et à la formation c'est-à-dire qu'il est disposé à faire des efforts pour changer ses habitudes, qu'il est plus flexible, sachant qu'il aura passé la phase de doute, d'inquiétude face aux conséquences organisationnelles, à la qualité de la mise en œuvre, en sa capacité d'y faire face, et en la capacité de trouver des occasions d'échange.

Nous avons relevé deux travaux portant sur la mise en œuvre du changement dans notre contexte d'enseignement supérieur. En 2011, Vas & Lejeune ont mené une enquête portant sur la mise en œuvre du processus de Bologne à l'université. Ces auteurs, s'appuyant sur les discours des acteurs pour en comprendre les interprétations, indiquent que la détection et la compréhension des sources d'ambivalence au changement paraissent importantes afin d'aider les gestionnaires à mieux appréhender les situations organisationnelles dans un contexte de changement. En 2013, Soparnot a publié un article portant sur la fusion des écoles de management dans un contexte d'alignement stratégique afin de maintenir l'équilibre. Il préconisait alors d'identifier les principales sources potentielles de résistance et de définir une stratégie de changement selon les sources de résistance les plus probables.

Parmi les causes de résistances connues, on peut aussi relever celles de la qualité de la mise en œuvre et de la gestion du changement où peuvent être relatées des déficiences par rapport aux communications, à la formation, ou à la structure du pilotage et sa légitimité. D'autres causes peuvent empêcher la construction d'un système organisé différemment de celui existant ; on peut y trouver par exemple des facteurs émanant de la culture d'entreprise en cas de valeurs divergentes, un historique négatif ou bien la répétition des changements avec l'absence de confiance envers la gestion⁴⁵ (Autissier, Bareil, Giraud & Johnson, 2014). Il peut y avoir des causes relevant du rythme et du temps d'adaptation ou encore des causes

⁴⁴ Une préoccupation est une inquiétude qui reflète des activités mentales composées de questions, de besoins, de pensées, d'analyses et d'anticipations des conséquences de l'implantation d'une innovation (Bareil, 2010, chapitre 7).

⁴⁵ *Le syndrome du changement répétitif*, un concept étroitement lié à celui de saturation, est développé dans les travaux d'Abrahamson (2004).

rattachées aux ressources disponibles. On peut alors trouver une faible capacité organisationnelle à soutenir les changements et une inertie organisationnelle forte causée par la structure en place. D'autres causes relèvent d'une dimension plus sociale et politique : la perte de droits acquis, des jeux de pouvoir ou encore des groupes d'intérêts. Ce qui interroge alors l'organisation de consentir elle aussi « à des dons » : le soutien, la reconnaissance et la formation (Alter, 2010a, 2010b).

Les auteurs insistent sur l'importance de l'expression des ressentis des acteurs, de leurs préoccupations afin de les prendre en compte dans le projet d'initier le changement dans l'organisation. Et ils interrogent également la capacité (ou la volonté) de l'organisation à initier et soutenir le changement.

5.2 L'apprentissage organisationnel (Argyris & Schön, 1996)

Pour approfondir la question du changement, nous nous sommes intéressée aux travaux d'Argyris & Schön (2002) publiés en 1996. Ces auteurs ont travaillé sur l'apprentissage organisationnel dans lequel ils définissent ce que l'on entend par apprentissage (p. 23) à savoir, « l'apprentissage en tant que produit appris et qui répond à la question "Qu'avons-nous appris ? " et le processus permettant d'obtenir ce produit, faisant référence à l'acte même d'apprendre ». Ils proposent le schéma suivant :

- le produit d'apprentissage (contenu d'information),
- le processus d'apprentissage (acquérir, traiter et stocker l'information),
- l'apprenant (à qui le processus d'apprentissage profite).

A partir de là, Argyris & Schön identifient deux formes d'apprentissage :

- *en simple boucle* : il s'inscrit dans les pratiques de l'acteur qui va adapter ses modes opératoires et ses stratégies d'actions, sans remettre en cause le cadre dans lequel il agit, ainsi que les principes et les règles opératoires selon lesquels il agit,
- *en double boucle* : il modifie les savoirs existants de l'acteur et remet en question des habitudes, des normes, des règles, ou encore des valeurs. Ce qui induit un changement.

Cette deuxième forme d'apprentissage permet tout à la fois à l'individu et à l'organisation d'apprendre. Selon eux, il sera possible de parler d'apprentissage organisationnel dès l'observation d'un changement concret de comportement, même si le comportement peut être modifié par d'autres facteurs comme la détérioration, l'oubli ou des variations au hasard. Argyris & Schön (2002) considèrent que les individus et leurs actions sont à la source de l'apprentissage de l'organisation. Et l'organisation qui apprend repose sur l'acquisition des

connaissances. Ainsi, l'acquisition de connaissances nouvelles fait évoluer l'organisation. Potentiellement, les acteurs sont alors les acteurs d'un changement qui peuvent ébranler la stabilité organisationnelle (Dechamp, Goy, Grimand & De Vaujany, 2006). Le tout dans une structure organisationnelle qui possède ses canaux de communication, son système d'information, son environnement spatial, ses procédures et routines qui guident l'investigation individuelle et interactive, ainsi que le système de rétribution qui influence le désir et la volonté d'investiguer. Nous reviendrons sur cette notion de rétribution au chapitre 3.

Selon Raynal & Rieunier (2005, p. 228), une méthode désigne « une organisation codifiée de techniques et de moyens ayant pour but de faciliter l'action éducative ». Alors, les méthodes « rassemblent les acteurs et définissent les caractéristiques matérielles, cognitives et sociales d'une pratique pédagogique » selon Morandi & La Borderie (2006, p. 126). Les méthodes qualifiées de traditionnelles reposent sur un processus par lequel un savoir est directement donné aux élèves sensés l'enregistrer (Bru, 2006). L'emploi du terme « traditionnel » est courant dans les écrits des chercheurs. Nous parlons ici de « nouvelles méthodes pédagogiques » ou bien de « nouvelles pratiques pédagogiques » qui incluent, dans notre sujet, des méthodes (ou des pratiques) faisant appel à l'usage des outils pédagogiques numériques, induisant des supports des TICE et s'inscrivant alors dans un continuum de méthode(s) ou pratique(s).

Il sera dès lors intéressant de se poser la question du changement dans l'usage des outils pédagogiques numériques du point de vue de l'acteur. Par exemple, l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne de type Moodle⁴⁶ pour la diffusion de supports de cours aux étudiants s'appuie sur le même principe d'utilisation que celui du mail. Et le changement de plateforme pour envoyer les documents ne demandera qu'un simple apprentissage technique qui ne bouleversera pas les pratiques ni les habitudes des acteurs. C'est alors un apprentissage en *simple boucle* pour reprendre ici, Argyris & Schön (2002) : les valeurs ne sont pas modifiées. Si ces valeurs l'ont été, c'était au moment de l'utilisation progressive du mail pour l'envoi de documents dans l'ensemble des organisations des années 1990, devenu progressivement le principal canal de communication et de diffusion. Par contre, il y a un changement plus profond quand il s'agit d'utiliser des fonctions plus avancées pour le passage par exemple, d'un TD (travaux dirigés) en face à face à un TD en ligne à faire avec une date limite d'envoi et une note à la clé. Nous sommes alors dans le cas d'un travail qui passe du présentiel au non présentiel. Il y a alors une rupture avec ce qui se faisait auparavant : nous sommes alors en situation d'apprentissage en *double boucle* selon Argyris & Schön (2002).

⁴⁶ Moodle : plateforme d'apprentissage en ligne distribuée sous la licence publique générale GNU (General Public License).

5.3 L'acteur et les innovations technologiques

Le modèle d'acceptation de la technologie TAM (ou Technology Acceptance Model) étudie les facteurs qui influencent l'utilisation de l'ordinateur (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989, p. 985). Il s'inspire du courant psychologique du modèle TRA (Theory of Reason Action)⁴⁷ développé en 1975 et 1980 par Ajzen & Fishbein (cités par Baudet & Lebraty, 2018, p. 112). Le modèle TAM s'appuie également sur les premiers travaux de la théorie de la diffusion de l'innovation de Rogers publiés en 1962 (travaux réédités en 1983). Il questionne les raisons pour lesquelles un acteur accepte ou refuse d'utiliser la technologie dans son activité.

Davis *et al.* (1989) ont largement contribué au courant de l'usage des systèmes d'informations par leur volonté de comprendre pourquoi l'acteur accepte ou refuse d'utiliser l'ordinateur : « the computer usage behavior » (Davis *et al.*, 1989, p. 983⁴⁸). Les auteurs prennent alors en compte les attentes comportementales des acteurs s'appuyant sur la question de la motivation (Baudet & Lebraty, 2018, p. 110). Ils considèrent que l'acceptation est influencée par deux facteurs : la perception de l'utilité et la perception de la facilité d'utilisation (variables perceptuelles). Selon eux, ces deux facteurs influencent positivement l'intention d'utilisation. Les dimensions du TAM s'articulent entre elles selon les préconisations de Davis *et al.* (1989). Ces travaux ont alimenté les travaux de recherche sur les innovations et ont contribué à la compréhension de la question de l'acceptation. De Vaujany (2009, p. 57-58) s'est largement inspiré des travaux réalisés à partir du TAM pour renforcer la dimension de conseil auprès des DSI (Direction des Services d'Information). Et nous retrouvons notamment dans ses préconisations, l'importance de la formation des utilisateurs ainsi que de la communication des apports de la technologie.

Rogers, en 1962, a abordé le champ théorique de la diffusion des innovations. Ces apports ont été réédités en 1983 et en 1995 avec une quatrième édition (Rogers, 1995). Il s'est intéressé au processus de diffusion des innovations dans les organisations en intégrant les perceptions des acteurs sur les attributs de l'innovation technologique. Il a intégré les variables :

- des avantages relatifs à la nouvelle technologie de ce qu'elle peut apporter,
- de la compatibilité des systèmes de valeurs sociales existantes (qui incluent les expériences passées et le besoin potentiel),
- de la facilité d'essai,
- et de l'observabilité (les avantages).

⁴⁷ Le modèle s'appuie sur l'intention d'utilisation à partir de l'attitude, de l'influence sociale et de la motivation individuelle.

⁴⁸ Article réalisé, en partie, à partir des travaux de thèse de doctorat de Davis en 1986.

Le modèle DOI (Diffusion Of Innovation) de Rogers (1995) est global puisqu'il intègre la personne, l'organisation et la dimension sociétale et il met en mouvement la diffusion de la technologie. En effet, selon lui, « la diffusion est le processus par lequel une innovation est communiquée à travers certains canaux au fil du temps parmi les membres d'un système social. Il s'agit d'un type de communication particulier dans la mesure où les messages portent sur des idées nouvelles. La communication est un processus dans lequel les participants créent et partagent des informations les uns avec les autres afin de parvenir à une compréhension mutuelle ».⁴⁹

Puis, Tornatzky & Fleischer (1990) ont élaboré le modèle TOE (contexte Technologique, Organisationnel et Environnemental ou Technological, Organizational and Environmental context) pour l'adoption, basé sur la théorie de la contingence des organisations. Ils ont intégré trois dimensions pour compléter le modèle DOI :

- le contexte technologique,
- le contexte organisationnel,
- le contexte environnemental.

Ces auteurs invitent alors à prendre en compte ces trois déterminants clés dans l'étude du processus d'adoption : la façon dont la technologie est caractérisée et disponible, les caractéristiques de l'organisation (sa taille, ses ressources humaines...) et l'environnement de l'organisation (les facteurs externes qui présentent des opportunités et des menaces). La théorie de la diffusion de l'innovation (DOI) est l'une des principales théories qui est combinée avec le modèle TOE (Arpaci & Turetken, 2012). Ces modèles d'acceptabilités, TAM et DOI procurent de bonnes explications des intentions d'utilisation face à la technologie dans les projets. Ils mettent aussi en perspective que la volonté est un moteur du comportement. Même si, selon Bobillier-Chaumon & Dubois (2009, p. 361), ils ne permettent pas d'analyser « le processus d'acceptation déployé effectivement en termes d'utilisation et d'appropriations réelles ». Le modèle DOI a été enrichi par les trois variables technologiques, contextuelles et environnementales du TOE de Tornatzky & Fleischer (1990).

Enfin, selon Orlikowski (1999), pour que les dispositifs fonctionnent et révèlent tout leur potentiel, il est indispensable que les acteurs s'approprient ces outils numériques. La qualité de l'appropriation va influencer sur ces dispositifs. Et pour optimiser les investissements que cela demande, il faut encourager les acteurs à intégrer progressivement ces outils dans le quotidien.

⁴⁹ Extrait : « the diffusion is the process by which an innovation is communicated through certain channels over time among the members of a social system. It is a special type of communication in that the messages are concerned with new ideas. Communication is a process in which participants create and share information with one another in order to reach a mutual understanding ».

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2

Dans ce second chapitre, nous nous sommes appuyée sur les travaux de Mintzberg (1982, 2004) qui, pour comprendre le fonctionnement des organisations, envisage les phénomènes complexes dans leur totalité en intégrant la temporalité et les conditions environnementales. Ce qui nous renvoie à notre sujet où le projet de modernisation de la pédagogie dans l'enseignement supérieur émane d'une décision d'État. Elle s'applique aux niveaux de l'ensemble des établissements répartis sur le territoire qui doivent alors prendre en charge et déployer « l'injonction institutionnelle ». Ce qui laisse supposer une régulation individuelle, par les acteurs, et collective, par les établissements, avec des ajustements pour expliquer le rapport de l'établissement à son environnement.

Nous avons ensuite identifié les principales composantes qui structurent (et conditionnent) les comportements des acteurs dans l'organisation. Nous avons, avec les travaux de Crozier & Friedberg (1977) en particulier, contextualisé le comportement des acteurs et leur(s) stratégie(s) potentielle(s) en nous appuyant essentiellement sur les notions de culture (Thévenet, 2015b, 2017) dans le changement (Pettigrew, 1979) et d'identité (Sainsaulieu, 1996) pour nous aider à comprendre la logique des comportements des acteurs dans leur « contexte culturel » d'enseignement supérieur. La culture de travail émerge de l'activité de travail continue au sein des lieux de travail. La culture se repère ainsi à travers la construction de règles issues en partie de la situation d'action et en partie des représentations des relations entre acteurs. Et selon le rapport de la DGESIP (2014), le renouvellement des pratiques et l'instauration de nouveaux modes de formation passent par une évolution des représentations des différents acteurs (op.cit.). Pris dans ce sens, la transformation pédagogique est aussi une transformation culturelle car elle impacte les représentations de la communauté de l'enseignement supérieur. Nous verrons alors dans notre recherche, dans quelle mesure le projet de développer la pédagogie par l'intégration des innovations pédagogiques numériques impacte la représentation de l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs.

Ensuite, nous avons approfondi les notions de changement et résistances au changement en tant qu'expression légitime d'une analyse rationnelle des risques encourus, selon Crozier & Friedberg (1977, op. cit.). Aujourd'hui, le changement est dans tous les discours managériaux considérant que les organisations vivent le changement en permanence et dans un contexte temporel plutôt accéléré. Il est d'une plus ou moins grande ampleur et il peut même être considéré comme un facteur de succès par les organisations qui sauront s'adapter au contexte mouvant de la mondialisation. Le terme est aujourd'hui valorisé car il incarne le progrès et la rupture avec les traditions et il peut même être considéré comme une opportunité d'amélioration (Autissier *et al.*, 2010). « Sur le papier », il incarne effectivement la modernité telle que la transformation ou la digitalisation numérique dans l'enseignement supérieur.

En « creusant » la question de ce changement concernant la transformation numérique qui dure depuis environ 15 ans, par la littérature que nous avons tenté de sélectionner au mieux en introduction ainsi que celle que nous venons de développer, nous retenons que cette question du changement mérite d'être abordée du point de vue de l'acteur en tenant compte du contexte managérial organisationnel. En effet, une organisation peut vouloir changer de bâtiment ou d'outils par exemple. Mais si elle veut réellement évoluer, alors les acteurs devront changer leurs comportements (Balogun *et al.*, 2005). Nous retenons que les principales causes « agissantes de la résistance » (Bareil, 2008), en tant que variable explicative, proviennent notamment de la perception du changement lui-même (Oreg, 2006), du contenu du changement (Self & Schraeder, 2009, cités par Bareil, 2010) mais aussi de la qualité (ou capacité) du management du changement (Alter, 2010b).

Aussi, nous considérons que la question des freins des utilisateurs qui génèrent un comportement de résistance dans leur contexte organisationnel mérite d'être approfondie. Nous commencerons ce questionnement à partir de l'usage des outils pédagogiques numériques de chacun (Dechamp *et al.*, 2006 ; De Vaujany, 2005, 2006a, 2006b) en tant que réponse à un apprentissage en *simple* ou *double boucle* selon l'expression d'Argyris & Schön (2002). Nous nous placerons ainsi du point de vue des acteurs qui vivent le changement pour comprendre leur comportement (Crozier & Friedberg, 1977) dans les apprentissages que génèrent les pratiques numériques (Argyris & Schön, 2002). Nous nous intéresserons, en complément à ce que nous avons relevé en introduction de cette thèse, aux raisons qui conduisent les acteurs à utiliser ou pas les technologies (Davis *et al.*, 1989 ; Rogers, 1995). Et nous chercherons également à connaître, tenant compte des caractéristiques contextuelles, les moyens et les actions (mis en œuvre par les institutions) pour accompagner ce changement, qui influencent et/ou orientent les acteurs (Balogun *et al.*, 2005, p. 53 ; Orlikowski, 1999 ; Tornatzky & Fleischer, 1990).

CHAPITRE 3

LES RESSOURCES HUMAINES DANS LE PROJET DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES

Nous proposons, dans ce troisième chapitre, de revenir sur les fondamentaux historiques qui expliquent la progression et le positionnement actuel de la gestion des ressources humaines dans une organisation (section 1) et ensuite, de mettre en perspective son rôle et ses actions contributives (sections 2 à 6).

1. Les principes et les fondamentaux des ressources humaines

Globalement, la gestion des ressources humaines tente d'établir une adéquation entre la personne et ses apports d'une part, l'organisation et ses attentes d'autre part. Par ses activités, elle s'occupe de la gestion du travail et des personnes. La gestion des ressources humaines est positionnée comme une fonction stratégique dans l'organisation. Son rôle est de contribuer au projet de l'organisation.

1.1 La fonction gestion des ressources humaines : l'évolution de son rôle

De l'après-guerre aux années 1970, pendant la période des Trente Glorieuses (période située entre 1946 et 1975, ainsi nommée par l'économiste Jean Fourastié), le modèle productif fordien, lui-même inspiré du modèle taylorien, se caractérise par une production de masse dans un contexte de reconstruction du pays. Il s'appuie sur une main d'œuvre peu qualifiée, avec des procédés de parcellisation des tâches visant la meilleure rentabilité possible par personne. Ce modèle est fondé sur la logique d'occupation et de rentabilisation d'un poste de travail. Le compromis fordiste (appelé également compromis fordien), référence historique de l'échange salarial, se situe dans ce contexte de développement de la production, du cadre réglementaire des organisations et de la société de consommation naissante des années 50. A partir de là, un compromis entre un mode de production et de gestion de la main d'œuvre a émergé (Cadin, Guerin & Pigeyre, 2007 ; Dietrich & Pigeyre, 2016), favorisant alors un élargissement de ce qui était communément appelé la gestion du personnel ou la gestion des hommes au travail (Peretti, 2013, 2015a, 2019). La communication interne prend progressivement sa place (Nicolas, 1996), la notion de motivation émerge, la culture d'entreprise se développe. Le succès des entreprises ne repose plus seulement sur le travail.

Le courant intellectuel des relations humaines s'implante alors progressivement à partir des travaux des principaux auteurs de références tels que Mayo (Le mouvement des relations humaines, 1932), Lewin (La dynamique des groupes, 1944) ou encore Maslow (La pyramide des besoins, 1954)⁵⁰. L'approche humaniste va alors prêter attention aux besoins et à l'appartenance des personnes à l'organisation (Robbins & Decenzo, 2004 ; Tremblay *et al.*, 2005). De ces courants émergent « un management plus humain fondé sur l'écoute et la participation, l'enrichissement et l'élargissement des tâches [...] » (Maugeri, 2013, p. 45). Ainsi, les résultats de ce courant humaniste alimenteront la littérature consacrée à la fonction de la gestion des ressources humaines dans l'organisation.

Dans les années 80, suite aux deux chocs pétroliers de 1973 et 1979, commence la période d'une quête plus systématique de la performance pour les organisations. La fonction RH se professionnalise entre 1975 et 2000, selon Peretti (2013, 2015a, 2019). Il faut alors gérer la durée du travail hebdomadaire, les âges, les rémunérations, et les premières mesures pour l'emploi. Le modèle de la recherche d'efficacité et de performance se maintient. Mais les compétences des hommes vont progressivement être considérées comme une ressource. Nous sommes alors dans une logique de compétence avec une responsabilisation des salariés où l'on prône l'adaptation, en particulier du fait de la diffusion de la méthode des flux tendus (Jaussaud & Kageyama, 1991 ; Jaussaud, 1993). L'homme devient un objet de gestion (où il s'agit toujours de tirer « le meilleur parti de la ressource humaine » selon Maugeri (2013, p. 50). Ainsi, dans les années 80, la gestion du personnel caractérise un champ de pratiques, tel que le mot « gestion » l'indique. La gestion désigne, selon Chanlat (1999) « un ensemble de pratiques et d'activités fondées sur un certain nombre de principes qui visent une finalité : la poursuite de l'efficacité » tandis que le management renvoie plutôt à des personnes (cité par Chevalier *et al.* (2018, p. 11). La fonction personnel ou administration du personnel, profondément ancrée, change son identité : elle devient ressources humaines (Autissier & Simonin, 2009, p. 52 ; Dietrich & Pigeyre, 2016, p. 55 ; Taskin & Dietrich, 2016). Le gestionnaire s'intéressera alors à la manière dont cette GRH pourra contribuer à la performance de l'organisation (Dietrich & Pigeyre, 2016). La représentation est alors plutôt fonctionnelle. Les ressources humaines y tiennent encore un rôle d'exécutant (dans le courant de la pensée classique) dans le prolongement de la logique de processus de production (méthode, tâche, contrôle). Et selon Galambaud en 2011 (p. 157), « les relations humaines paraient d'abord sur les vertus de la motivation des salariés, alors que les ressources humaines parient d'abord sur celles de l'optimisation de l'usage de la ressource ».

Les ressources humaines (formule qui traduit une vision progressive du développement de la fonction personnel) sont une expression valorisante, en lieu et place de la gestion du personnel. Elles véhiculent l'idée de la bonne manière de gérer le travail. Elles s'appuient progressivement, dans l'exercice de leur fonction, sur des indicateurs qui contribueront à « asseoir » sa fonction et sa légitimité, tels que les obligations légales de l'employeur (recrutement, contrat, rémunération...) et l'ouverture au dialogue social avec les partenaires

⁵⁰ L'essentiel de ces travaux et de leurs apports sont présentés, par exemple, au chapitre 4 de l'ouvrage de Foudriat (2011, p. 107-134).

sociaux. On considère alors l'humain comme une ressource et non plus seulement comme un objet de gestion (Thévenet, 2015a). Ce qui induit de faire de l'homme un actif de l'entreprise et de gérer les collectifs de travail (avec la nécessité d'instaurer un ordre disciplinaire) en respectant les obligations légales et réglementaires.

Ulrich (1996), consultant de métier, est un des premiers à avoir associé une réflexion stratégique sur la gestion des ressources humaines. Il a cartographié la fonction RH en quatre rôles principaux qui se combinent entre eux :

- le partenaire stratégique (avec une vision sur le long terme : la GRH aligne les stratégies RH sur la stratégie de l'organisation),
- l'acteur ou l'agent du changement (avec une vision opérationnelle : la GRH développe la capacité au changement),
- l'expert administratif (c'est-à-dire la partie processus : la GRH conçoit des processus efficaces),
- et le champion des salariés ou employés (c'est-à-dire les personnes : la GRH gère les attentes et les problèmes des personnes).

Le modèle « de la valeur ajoutée des ressources humaines », proposé ici par Ulrich en 1996, s'inscrit dans une logique de résultat partagée par la communauté professionnelle (Taskin & Dietrich, 2016, p. 132). En 2005, ce modèle a évolué avec une fonction supplémentaire, celle de leader, lui permettant ainsi un positionnement auprès des cadres et des directions (Ulrich, 2005). Ulrich (1996) reste un auteur de référence qui a fortement contribué à positionner et promouvoir le positionnement de la fonction RH dans le développement de la stratégie d'une organisation (Peretti, 2019, p. 34).

A partir de l'ensemble de ce volet historique d'implantation de la fonction des ressources humaines dans l'organisation, de nombreux auteurs se sont attachés à vouloir trouver une définition de la gestion des ressources humaines. Il n'est pas aisé d'en sélectionner une plutôt qu'une autre, sur la base de critères difficiles à sélectionner, tant elles sont multiples et au final, se recoupent assez étroitement. Nous en avons alors sélectionné deux. La première date des années 90 et se voulait être la plus complète possible. Elle est plutôt large et ambitieuse. Elle est proposée par Brabet (1993), qui considère la gestion des ressources humaines comme : « Une discipline des sciences sociales consistant à créer et à mobiliser des savoirs variés utiles aux acteurs et nécessaires pour appréhender, comprendre, négocier et tenter de résoudre les problèmes liés à la régulation du travail humain dans les organisations. » (cité par Cadin *et al.*, 2007, p. 20). La seconde, selon Cadin *et al.* (2007, p. 5), se veut être plus concise, puisqu'il s'agit de trouver une définition simple et explicite (non empruntée). Ils définissent la gestion des ressources humaines comme : « L'ensemble des activités qui permettent à une organisation de disposer des ressources humaines correspondant à ses besoins en quantité (effectif) et en qualité (compétences). » Nous avons fait ce choix car nous

les avons retrouvées dans de nombreux ouvrages ou revues académiques et qu'elles sont mentionnées par des auteurs tels que Peretti (2013) ou encore Taskin & Dietrich (2016). Nous considérons que la seconde, plus récente, reflète, en quelques mots, la réalité de la fonction des ressources humaines dans les organisations.

Ainsi, les ressources humaines s'occupent de la gestion de l'entrée des salariés dans l'organisation (recrutement) et de la gestion du déroulement du temps de cheminement de la personne (évaluation, formation et rémunération) (Dietrich & Pigeyre, 2016). Selon Peretti (2015b, 2019), la gestion des ressources humaines a pour mission de gérer :

- l'emploi et les compétences (recrutement et carrière),
- la rémunération,
- le développement humain (formation, compétences, santé, temps de travail, communication, dialogue social).

La fonction de la GRH se positionne alors comme une discipline de gestion et de management c'est-à-dire ayant pour objet le management des personnes et du travail au sein des organisations. Elle recouvre alors la gestion des personnes (recrutement, gestion de l'exécution du contrat de travail, gestion de carrière, formation, rémunération), l'organisation du travail et la gestion stratégique c'est-à-dire la contribution de la fonction à la réalisation de la stratégie de l'entreprise (Taskin & Dietrich, 2016, p. 56).

Ces pratiques de gestion désignent des activités opérationnelles : recruter, évaluer, former, rémunérer et mobiliser les salariés (Dietrich & Pigeyre, 2016). Elles obéissent à des choix qui dépendent de la ou des stratégies et sont donc plus ou moins développées. En effet, la GRH se compose de toute la partie fonction support et de la partie politique sociale. Ce qui laisse entendre des activités et des enjeux stratégiques (Dietrich & Pigeyre, 2016). La fonction ressources humaines est « un des acteurs de la mise en œuvre de la stratégie de l'organisation » : elle est partie prenante de la vie de l'organisation (Autissier & Simonin, 2009, p. 50). Gérer les ressources humaines c'est aussi faire adhérer les acteurs vers un objectif commun selon Autissier & Simonin (2009, p. 51). La fonction est désormais reconnue comme une fonction stratégique selon Peretti (2019).

1.2 La fonction stratégique des ressources humaines

« Manager, c'est obtenir d'autrui qu'il adopte un comportement professionnel qu'il n'adopterait pas spontanément » selon Dietrich & Pigeyre (2016) qui s'appuient sur Galambaud (2002). Le management est une activité qui vise à stimuler les comportements, animer des groupes ou des individus, et à conduire les activités de l'organisation. Il s'intéresse au pilotage des activités et à la conduite des hommes en situation de travail pour atteindre un niveau de performance. La gestion fait plutôt référence à l'allocation optimale de

ressources (Miralles & Plane, 2005, p. 74). Le management des RH fait, quant à lui, référence à ces êtres vivants dont les comportements produisent de l'incertitude auxquels il faut donner des moyens tenant compte de « l'indocile liberté du travail, la dignité à laquelle chacun aspire, le besoin de reconnaissance avec une justice organisationnelle fiable » (Dietrich & Pigeyre, 2016 ; Taskin & Dietrich, 2016).

La fonction RH tend à plus d'autonomie et à une plus grande intégration de la stratégie d'une organisation. La notion de stratégie est associée à la gestion des ressources humaines car les ressources humaines mettent en œuvre une partie de la stratégie (en adaptant les effectifs ou les compétences par exemple) avec une portée des actions prises (Thévenet, 2015a ; Wood, 2009, p. 55). Cela implique qu'elle soit capable de planifier et de mettre en œuvre des actions cohérentes entre elles et bien sûr, d'en contrôler les résultats. Dans son périmètre d'action, il peut s'agir, selon Peretti (2015a, 2015b, 2019) :

- de gérer les salariés (adapter les effectifs et/ou les compétences par exemple),
- de motiver le salarié (rétribuer les personnes par exemple),
- de développer les ressources humaines (former les personnes par exemple).

Ce qui nécessite alors une implication des ressources humaines dans la stratégie pour que le management des ressources humaines accompagne la stratégie de l'organisation et « crée de la valeur pour les collaborateurs » (Reale, 2018, p. 17).

« Parler de management des ressources humaines » c'est alors avoir une vision stratégique. Le management des ressources humaines traduit le fait que la fonction adopte une vision dynamique et multidisciplinaire dans la mise en œuvre de la stratégie :

- organisation (répartition du travail en activités) ;
- gestion (analyse, décision et contrôle) ;
- compréhension des comportements humains et des relations interpersonnelles (domaine des sciences sociales) ;
- accompagnement au changement (ou gestion de la transformation) ;
- actions de favorisation de la motivation et de développement de l'engagement des salariés.

(Sources : Autissier & Simonin, 2009 ; Peretti, 2019 ; Taskin & Dietrich, 2016).

La stratégie RH doit tenir compte des impératifs de la stratégie globale pour la soutenir efficacement. La stratégie globale doit analyser le champ des possibles ouverts par la stratégie RH ou, en d'autres termes, adopter une approche fondée sur la « théorie des ressources ». La fonction RH devient alors un acteur du changement et un partenaire stratégique de la

direction. Tremblay *et al.* (2005) nous indique également que la direction du service des ressources humaines ne peut être à elle seule « l'agent dépositaire exclusif » et qu'elle a besoin de compter sur le soutien de la direction pour adopter un profil mobilisateur.

« Parler de ressources humaines » consiste à avoir une approche fondée sur la théorie des ressources qui considère que la réussite d'un projet repose sur les compétences techniques et les comportements des acteurs (Garel *et al.*, 2001). On considère ici que le métier constitue « la matière première » des projets. Le projet suppose, selon Soparnot (2005, p. 69), la mobilisation de compétences et expertises diverses, et nécessite une certaine coopération entre les acteurs « qui doivent travailler ensemble ».

Un projet est une forme d'organisation productive avec trois catégories de contraintes (le temps, les ressources et les spécifications techniques). La norme X50-105 de l'AFNOR (Association Française de Normalisation, créée en 1929⁵¹) est « une démarche spécifique qui permet de structurer méthodiquement et progressivement une réalité à venir ». Le projet d'entreprise est la synthèse des priorités économiques et sociales. En théorie, il se matérialise par une charte. Le projet d'entreprise est un document de référence écrit dans une forme compréhensible par tous. Il doit être ambitieux, collectif et valorisant pour chaque personne. Il doit susciter l'adhésion, avec l'affirmation de ce qu'est l'entreprise, de ce qu'elle veut être et ce qui fonde ses stratégies, ses décisions, et ses modes de fonctionnement. Le projet d'entreprise est porteur d'un message pour faire face à un problème, et (surtout) pour mobiliser le personnel (Lièvre, Lecoutre & Kaba Traore, 2006, p. 183).

Peretti (2015a) nous rappelle qu'un projet d'entreprise doit susciter l'adhésion et mobiliser les parties. Le souhait des personnes d'une participation directe et officielle dans le cadre de l'évolution ou du projet, demande d'explorer la réalité organisationnelle actuelle et d'ajuster les conditions de travail dans le cadre de l'évolution de l'activité. Cela engage des relations entre l'individu et ceux avec et pour lesquels il travaille. Et pour ceux qui travaillent ensemble, il s'agit d'élaborer et de stabiliser des règles pratiques de travail acceptées par tous (Autissier & Simonin, 2009 p. 104). Ce qui suppose également des règles qui structurent et organisent le travail et aménagent les modalités de coopération également. Un collectif de travail est toujours constitué autour de règles communes. La visée est également sociale dans la mesure où elle organise « le vivre ensemble ».

A partir de la considération de l'homme en tant que ressource, du positionnement progressif de la fonction RH et des prémisses à ses actions dans le projet de l'organisation dont nous venons de faire état, nous présenterons, dans les sections suivantes de cette revue de littérature, les deux points suivants :

- la gestion des ressources humaines qui prend en charge la dynamique de l'homme dans l'organisation : le métier et les missions, le temps de travail, la rémunération, la reconnaissance du travail, l'évaluation et la carrière des personnes,

⁵¹ AFNOR (Consulté en 2019). Association Française de Normalisation. Site officiel : afnor.org

- le développement humain : la formation, avec les actions de formation et ses résultats, et le développement des compétences.

(Source : Peretti, 2013, 2015a, 2019, p. 48).

2. La gestion des ressources humaines dans l'exécution du contrat de travail

Les acteurs des organisations mettent à exécution leur contrat de travail à partir d'un cadre défini par le poste occupé, le métier, les missions et les fonctions rattachées. Ce cadre est régi par un ensemble de règles qui contribuent à la bonne exécution du contrat et à la bonne relation contractuelle avec l'employeur, dans la logique de contribution-rétribution.

2.1 Poste, métier, mission, fonction

Le poste de travail se définit comme le couple emploi-localisation. Il qualifie une situation de travail individuelle et localisée. Il peut être décrit en termes d'activités. La notion de poste a été introduite dans l'organisation scientifique du travail par Taylor (1856-1915), pour décrire l'ensemble des tâches accomplies sur un même lieu de travail dans lequel les règles qui définissent le travail visent à réduire l'imprévisibilité des comportements individuels et collectifs dans l'organisation (Robbins & Decenzo, 2004). C'est une invention taylorienne selon Peretti (2019, p. 173) qui s'inscrit dans la logique taylorienne. Elle est prescriptive, procédurale et individuelle. Cette notion est largement utilisée en GRH où l'on parle de poste de travail, de description de poste ou encore de formation à un poste (Peretti, 2019). L'évolution du modèle taylorien a cependant conduit à reconsidérer la notion de poste (de travail), tout en conservant la dénomination et à favoriser l'émergence des notions de métier, mission et fonction dans un contexte d'employabilité que nous allons présenter.

Le métier est un ensemble de savoir-faire professionnels acquis pour la réalisation des tâches par l'apprentissage (métier de base) ou par l'expérience (qui peut donner aussi l'aptitude à tenir un second métier). Le métier se définit effectivement comme une somme de capacités techniques de travail que possède l'individu. Il est, au sens plus large, un ensemble d'acquis, de connaissances et d'habiletés appliqué à la transformation d'un produit ou à la fourniture d'une prestation (Peretti, 2015a, 2019). Avoir un métier ne signifie pas avoir un emploi mais posséder un ensemble de capacités reconnues. Les métiers sont un gage de compétitivité (Peretti, 2019, p. 174). Le métier exige des connaissances techniques théoriques qui permettent l'exercice du métier pratiqué dans la fonction. Il exige également des connaissances pratiques qui découlent d'une expérience concrète de l'environnement, des

produits ou des prestations (Boyer & Equilbey, 2003, p. 223 ; Peretti, 2013, 2015a, p. 166). La maîtrise du métier et des savoir-faire techniques devient un avantage compétitif essentiel. La référence au métier est essentielle pour l'identité au travail (Sainsaulieu, 1996), le bien-être et l'implication des salariés (Peretti, 2019, p. 175)⁵². Le métier confère incontestablement une identité à un salarié : « L'homme de métier est celui qui détient des savoirs et des savoir-faire reconnus dans la société et valorisés sur le marché du travail grâce à une position dans une grille de classification et de salaire. » (Boyer, 2011, p. 137 ; Boyer & Equilbey, 2003 ; Taskin & Dietrich, 2016, p. 46). El Akremi, Sassi & Bouzidi (2009, p. 665) empruntent la définition de Demazière & Dubar (1997) : « L'identité est un processus de construction et de reconnaissance d'une définition de soi à la fois satisfaisante pour le sujet lui-même et validée par les institutions qui l'encadrent et l'ancrent socialement en le catégorisant. » L'identité peut alors se définir à partir de son diplôme (j'ai obtenu une thèse de doctorat en sciences de gestion par exemple), ce dernier étant le garant d'un niveau de savoir et de savoir-faire. Il est utilisé dans les organisations pour réglementer la rémunération avec les grilles de salaire dans le but de garantir l'équilibre et l'équité. L'identité peut aussi se définir par son travail (je suis enseignant-chercheur et mon travail consiste à...), ses réalisations (j'ai écrit trois articles en revues classées...), ou bien ses projets professionnels, etc. L'approche est alors plutôt personnelle, en regard croisé avec « l'autre » qui va l'ancrer socialement. Présenté ainsi, le métier est reconnu comme contributif dans la société. Le cadre identitaire ici est stable : on y retrouve l'identité du soi et l'identité par les autres (Fray & Picouneau, 2010).

Les missions des enseignants-chercheurs sont prévues par le cadre réglementaire qui régit leur métier. D'après le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 modifié le 1^{er} septembre 2009 fixant leur statut (JORF, 2017), les enseignants-chercheurs assurent une triple mission de service public :

- enseignement,
- recherche,
- gestion administrative.

« Les fonctions des enseignants-chercheurs (enseignement incluant formation initiale et continue, tutorat, orientation, conseil et contrôle des connaissances ; recherche ; diffusion des connaissances et liaison avec l'environnement économique, social et culturel ; coopération internationale ; administration et gestion de l'établissement) s'exercent dans les domaines énumérés par le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant 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. ».

La fonction est une donnée organisationnelle. Déterminer une fonction, c'est isoler un rôle dans un système de travail. Elle se définit comme un ensemble de tâches connexes. Un salarié peut donc exercer plusieurs fonctions et une même fonction peut être exercée par plusieurs salariés (Peretti, 2015a, 2019, p. 172). Et selon Cadin *et al.* (2007, p. 237), le terme fonction

⁵² L'implication est la relation tissée entre son travail, l'organisation et son milieu.

désigne un ensemble « d'activités prescrites relevant davantage du domaine des responsabilités » souvent utilisé pour les cadres.

La fonction enseignement des enseignants-chercheurs se compose essentiellement de :

- la préparation et la prestation du cours (c'est-à-dire les moments où l'enseignant est dans la salle de cours et dispense le cours),
- l'évaluation (réalisation de la structure de la progression, de la correction et de l'évaluation),
- la supervision des activités des étudiants : travaux de recherche en master, travaux de recherche des doctorants (et autres) pour les HDR, habilités à diriger des recherches,
- les activités d'enseignement dites délocalisées (à distance).

La fonction recherche se caractérise par l'ensemble des activités professionnelles d'un chercheur. Elle se compose essentiellement de la lecture d'articles scientifiques, d'activités de recherche du terrain et de recherche sur le terrain. Elle consiste à construire puis réaliser un projet de recherche, rédiger, exploiter et diffuser les résultats (suivi de la phase d'évaluation et de valorisation scientifique). A cette activité s'ajoute aussi la recherche de financements pour les projets de recherche.

Le troisième volet concerne la fonction administrative. Les enseignants-chercheurs doivent concourir au bon fonctionnement de l'institution. Ils peuvent dans ce cadre, diriger des parcours ou des diplômes, un département ou un laboratoire par exemple (Dahan & Mangematin, 2010).

Il n'existe pas de référentiel métier de l'enseignant-chercheur à vocation normative ni réglementaire. Les activités et les missions s'en réfèrent à l'article L952-3 du code de l'éducation (JORF, 2008), au décret N°84-431 du 6 juin 1984 (JORF, 2017) et à la loi N°2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche (JORF, 2013). Seul un document de travail du MESRI (Version du 11 avril 2018 en ligne, soumise à concertation du Ministère de l'enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation) est proposé à des fins utiles « aux futurs candidats enseignant-chercheur qui y trouveront les informations sur les différentes facettes du métier » (MESRI, 2018b, p.1.).

2.2 Répartition du temps de travail dans le secteur public et privé

Le calcul de la rémunération du métier d'enseignant-chercheur, comme nous l'avons cité en introduction, se base sur le temps de travail présentiel (DGESIP, 2014 ; Isaac & Kalika, 2007 ; JORF, 2015 ; OCDE enquête, 2005 ; TICE 2010).

Dans le secteur public les enseignants-chercheurs (maîtres de conférences et professeurs des universités) ont le statut de fonctionnaire (statut élaboré en 1946). Ils ont une obligation de service de 128h/an soit un équivalent de 192h TD (1h de cours équivaut à 1h30 de TD) ou TP (travaux pratiques) ou toute autre combinaison équivalente en formation initiale, continue, à distance (JORF, 2017 ; MESRI, 2012b).

Le temps de travail

« Conformément aux dispositions de l'article 7 du décret n° 84-431 du 6 juin 1984 fixant 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, le temps de travail dont sont redevables les enseignants-chercheurs est le temps de travail applicable dans la fonction publique de l'État, soit 1 607 heures de travail effectif annuel. Il est composé pour moitié d'une activité d'enseignement correspondant à 128 heures de cours magistraux ou 192 heures de travaux dirigés ou pratiques, ou toute autre combinaison équivalente à 192 heures de travaux dirigés ou pratiques, et pour moitié d'une activité de recherche. Les enseignants-chercheurs recrutés en cours d'année (procédure dite « au fil de l'eau »), en dehors du calendrier commun de recrutement, ont vocation à être nommés et affectés dans les universités à tout moment en cours d'année universitaire. Leur service est fixé par le président ou le directeur de l'établissement public d'enseignement supérieur au prorata de la période d'enseignement qui reste à courir ». La circulaire DPE A2 n° 891 du 7 novembre 2001 définit les heures complémentaires selon la méthode calendaire : tout enseignement effectué au-delà du service statutaire est un enseignement complémentaire et doit être rémunéré, selon sa nature, au taux de la séance de cours, de travaux dirigés ou de la séance de travaux pratiques.

La modulation et les équivalences horaires

« Certaines activités, préalablement recensées par l'établissement, permettront à l'enseignant-chercheur de remplir ses obligations de service d'enseignement. Une délibération fixant les règles de répartition des services est adoptée à cet effet par le conseil d'administration de l'établissement, en cohérence avec l'arrêté du 31 juillet 2009 approuvant le référentiel national d'équivalences horaires établi (JORF, 2017). Cette délibération permet d'attribuer à certaines tâches des équivalences horaires qui se traduisent par la reconnaissance de diverses activités dans le temps de travail. Les heures reconnues au titre du référentiel sont juridiquement équivalentes à des heures d'enseignement pour l'élaboration du tableau de service de l'enseignant-chercheur. À titre d'exemple, la délibération prise par le conseil d'administration d'une université fixant les règles de répartition des services mentionne l'activité de direction d'une école doctorale et lui attribue une équivalence de 20 heures de travaux dirigés ou pratiques annuel. L'enseignant-chercheur dont le service est fixé à 192 heures de travaux dirigés et qui dirige une école doctorale, est redevable de 172 heures de travaux dirigés ou pratiques. Ce dispositif, contrairement à la modulation, n'est pas plafonné par le décret du 6 juin 1984 précité (JORF, 2017) ». Le conseil d'administration de l'établissement peut

toutefois, lors de l'adoption des principes généraux de répartition des services entre les différentes fonctions des enseignants-chercheurs, prendre une délibération selon laquelle tout enseignant-chercheur doit effectuer un minimum d'enseignement en présence des étudiants.

L'attribution de primes

- Une prime de recherche et d'enseignement supérieur est attribuée à tous les enseignants-chercheurs en activité dans un établissement d'enseignement supérieur et accomplissant l'intégralité de leurs obligations statutaires de service (PRES, Prime de Recherche et d'Enseignement).

- Une prime d'encadrement doctoral et de recherche peut être attribuée à ceux qui conduisent des recherches (PEDR, Prime d'Encadrement doctoral et de Recherche).

- Une prime de charges administratives (PCA) : cette prime peut être perçue si l'enseignant-chercheur exerce des responsabilités administratives au sein de l'établissement. Dans chaque établissement, le président ou le directeur de l'établissement arrête ou modifie, au début de chaque année universitaire, après avis du conseil d'administration, la liste des fonctions pouvant ouvrir droit au bénéfice de cette prime. Les décisions individuelles d'attribution de cette prime ainsi que ses montants individuels sont arrêtés par le président ou le chef d'établissement, après avis du conseil d'administration.

- Une prime de responsabilités pédagogiques (PRP) : cette prime peut être perçue si l'enseignant-chercheur exerce des fonctions pédagogiques spécifiques en sus des obligations de service. La liste des responsabilités pédagogiques ouvrant droit à la prime, la liste des bénéficiaires et le montant de la prime sont fixés, chaque année, par le président ou le directeur de l'établissement sur proposition du conseil d'administration après avis du conseil des études et de la vie universitaire ou de l'instance en tenant lieu.

Selon le JORF 2015, « Le tutorat, l'accompagnement méthodologique, la production de ressources numériques, les interventions à distance ne sont pas intégrés en tant que tels. Les pratiques pédagogiques nécessitent un engagement conséquent de l'enseignant. Il convient d'évaluer le temps de préparation induit par les innovations pédagogiques afin que celles-ci soient encouragées. L'investissement pédagogique des enseignants doit être reconnu et cela plus que jamais avec l'émergence de la pédagogie numérique ». Le calcul de charge de travail semble ne plus être adapté et selon le JORF 2015, « ce dispositif semble être insuffisant pour prendre en compte la charge de travail des enseignants qui se consacrent au développement de projets pédagogiques ». Il considère, en revanche, qu'une mutation profonde des pratiques du métier d'enseignant-chercheur est probablement engagée au travers de la transformation pédagogique par le numérique que nous vivons et que l'enseignement présentiel doit permettre davantage d'échange et d'action qu'il ne l'offre actuellement. Le numérique rend possible d'autres modes d'organisation des temps d'apprentissage. Il participe à la libération du temps pédagogique et rend possible la réorganisation du temps d'enseignement présentiel.

Nous pouvons également noter qu'en octobre 2008, un projet visait à introduire une évaluation systématique des enseignants-chercheurs pour les enseignements et la recherche. En fonction de cette évaluation, et à la discrétion de l'université, il y aurait eu la possibilité d'introduire une modulation de charge de service d'enseignement, c'est-à-dire une augmentation du nombre d'heures d'enseignement (ce qui signifiait alors de modifier les plafonds existants). La mobilisation contre ce projet a, bien entendu, été forte et le décret du 23 avril 2009 introduisit alors que : « Le tableau de service de chaque enseignant-chercheur lui est transmis en début d'année universitaire et peut être adapté pour chaque semestre d'enseignement. Le service d'un enseignant-chercheur peut être modulé pour comporter un nombre d'heures d'enseignement inférieur ou supérieur au nombre d'heures de référence mentionné. Cette modulation est facultative et ne peut se faire sans l'accord écrit de l'intéressé. La modulation peut s'inscrire dans le cadre d'un projet individuel ou collectif, scientifique, pédagogique ou lié à des tâches d'intérêt général. Elle tient compte du caractère annuel ou pluriannuel de ce projet. » (Décret n°2019-1108 du 30 octobre 2019 - art. 2.). Les contenus des textes du JORF 2015 laissent ici une opportunité à un établissement d'initier des modulations mais aussi de favoriser l'ouverture à de nouvelles activités. Nous pouvons alors y voir une correspondance avec des effets d'incitation induits par cette modulation possible du plan de charge de l'acteur.

Dans le secteur privé, ce sont les activités de recherche qui génèrent le plan de charge des enseignants-chercheurs. Le nombre d'heures de cours est modulé en fonction des résultats des activités de recherche : plus la production en recherche est importante, moins il y a d'heures de cours et inversement. Nous pouvons identifier trois catégories ou trois grades en conformité avec les standards internationaux : professeur assistant, professeur associé et professeur. Ce standard sert de référence et il est modulable dans chaque établissement. Les conditions de service sont les suivantes :

- Chercheur (professeur) à environ 90h/120h de cours/an (catégorie : produisant/publication en revues classées),
- Enseignant-chercheur (associé) à environ 150h/190 h/an ou bien 150h/an + 1 article classement 3 (catégorie : équilibre recherche et cours),
- Enseignant (assistant) à environ 300h/an. Ce volume peut être diminué à 270h/an voire 220h/an (décharge pour les activités administratives, pédagogiques et de recherche).

(Sources : données secondaires du CAS 3 en 2016 et 2017 ; CAS 3 et 4 en 2018 et 2019 ; Diard & Hachard, 2019 p. 43-44 ; FNEGE, 2019)

La diminution des heures d'enseignements permet de libérer du temps pour la recherche et la publication : ces profils participent alors activement à la production intellectuelle des sciences économiques et de gestion au travers de publications dans des revues classées. Ici aussi, il y a un contrôle des heures d'enseignement (réglementé par la démarche qualité et quantifiable).

Selon la réglementation de la CEFDG, la moitié des cours proposés par l'établissement (50%) doivent être dispensés par des professeurs permanents. Les heures complémentaires sont à la discrétion de l'établissement. Ceci, afin de répondre aux standards de la CEFDG qui a conduit, dans un premier temps à recruter de plus en plus d'enseignants-chercheurs depuis les années 2000 et plus récemment, en redéfinissant le contrat de travail : répartition du temps de travail et des missions. À l'instar des enseignants-chercheurs des universités, les enseignants-chercheurs n'ont d'obligation de présence que pour les cours en face à face, laissant ainsi à chacun l'autonomie nécessaire pour s'organiser et répondre aux exigences des résultats de recherche. Le cadre de travail et le métier lui-même autorisent une certaine autonomie. Cette notion de présence est cependant variable en fonction des établissements (à notre connaissance, en 2019, la politique de télétravail ne s'applique pas aux enseignants-chercheurs). Nous retrouverons ces statuts et cette répartition du temps de travail plus en détail dans les résultats de notre recherche.

2.3 Contribution-rétribution dans la relation contractuelle

Le contrat de travail détermine la relation d'emploi et la formalise. Il est une modalité d'interaction au travail. Il organise un ensemble d'obligations réciproques dans la relation employeur/employé (Diard & Harchard, 2019). La notion de contribution-rétribution correspond à la relation, à un échange qui définit ce que le salarié apporte à l'entreprise (la contribution) et ce qu'il reçoit (la rétribution), qui peut prendre des formes diverses. La contribution est l'activité (physique, intellectuelle) mobilisant le savoir, le savoir-faire, le savoir-être et les performances de la personne. La rétribution (dans la relation contractuelle et l'exécution du contrat de travail), comprend le salaire, les primes, les avantages en nature (mise à disposition d'une voiture de fonction par exemple). La rétribution peut aussi être de nature symbolique et immatérielle : la satisfaction psychologique que l'on peut retirer de son travail, le sentiment de réussite, l'effort contributif, l'enrichissement de compétences par la formation ou bien l'accès au pouvoir par la promotion (Roussel, 1996).

Le salaire et/ou la rémunération sont strictement encadrés (à l'instar de Cadin *et al.*, 2007, p. 236, nous considérons que salaire et rémunération sont synonymes). Selon Taskin & Dietrich (2016, p. 162), la rémunération englobe des éléments variables et quelques avantages en nature également. Ainsi, nous pouvons y trouver, selon eux, deux formes de rémunérations :

- La rémunération extrinsèque (plutôt tangible) :
 - . Rétribution directe : prime (fixe et variable)
 - . Rétribution indirecte : avantages sociaux (services et privilèges internes)
- La rémunération intrinsèque (rémunération non pécuniaire, plutôt intangible) :
 - . Work-life-balance : télétravail ou temps partiel par exemple

- . Reconnaissance : symbolique (parution au journal interne sur l'intranet par exemple), verbale (félicitations)
- . Opportunités de développement de carrière : formation ou mentorat par exemple
- . Conditions de travail tels que les artefacts matériels : cartes de visite, aménagement d'un bureau, etc.

Dans la logique contribution-rétribution, la rémunération (pécuniaire) est la première « rétribution ». Et la rémunération, si elle a été en son temps un élément de pression et prescriptif de performance en production (salaire à la pièce par exemple), elle est progressivement devenue, sur la période des Trente Glorieuses (1946-1975), un levier de motivation visant à individualiser les salaires pour équilibrer le rapport contribution-rétribution. Selon Taskin & Dietrich (2016, p. 161), l'introduction de la compétence dans les pratiques de gestion des ressources humaines a contribué à ce mouvement vers l'individualisation de la gestion des hommes. L'individualisation peut permettre de rétribuer un résultat (la pratique est courante chez les commerciaux). Elle peut aussi rétribuer, au-delà du travail effectif, la qualité d'un travail pour inciter la personne à s'investir dans le projet de l'organisation et à développer son engagement (Peretti, 2019, p. 313).

2.4 Reconnaissance individuelle et reconnaissance collective

La reconnaissance, un mot riche de sens et porteur d'attentes multiples, est un concept qui fait l'objet de nombreuses recherches depuis des décennies, tant en philosophie qu'en psychologie ou encore en sociologie. Les théories de la reconnaissance s'en réfèrent pour la plupart à la logique d'Hegel (1805) qui considère que la traduction subjective de l'acte de reconnaissance par l'acteur est tirée de la perception des autres sur sa capacité en tant que personne (cité par Bezier & Peretti, 2005). Selon Peretti (2005, p. 17), les chercheurs et les praticiens ont mis en évidence un ensemble de résultats faisant état d'un besoin croissant de reconnaissance des acteurs dans l'organisation, là où ces mêmes organisations s'interrogent sur les politiques et les pratiques à mettre en œuvre.

Dans notre logique RH de contribution-rétribution, chacun attend de sa contribution qu'elle apporte une rétribution qui se compose de la dimension de base de la rémunération (travail = salaire) mais aussi de sa dimension symbolique qui s'exprime par la reconnaissance selon deux dimensions : la reconnaissance du travail (dans le registre du faire) et la reconnaissance sur soi (dans le registre de la personne) où l'individu retire des bénéfices de son effort pour son identité selon Bezier & Peretti (2005, p. 33) et Dejourn (2003, p. 51). Et selon Dejourn (2003, p. 52), « c'est un moteur extrêmement puissant ». En effet, la reconnaissance est un signe, une résonance qui permet d'accroître la ressource humaine selon Igalens (2005, p. 23).

Nous proposons ici de poser les bases de réflexion du concept de reconnaissance en milieu de travail en nous appuyant essentiellement sur les travaux de Brun & Dugas (2005), Clot (2006, 2008) ainsi que de ceux de Dejours (1995, 2003) et Bender (2015).

Dans l'approche éthique (Hegel, 1805), la reconnaissance est avant tout une question de dignité humaine et de justice sociale, mais aussi d'égalité entre les personnes. Ce n'est pas seulement un enjeu de performance, ou de santé mentale (Brun & Dugas, 2005). La perspective humaniste et existentielle porte ici sur la reconnaissance de l'être en tant que personne unique et distincte ; elle repose sur le potentiel de la personne et de la collectivité en tant que porteurs d'intelligence, mettant en avant l'importance des conditions de travail et relationnelles. Cependant, comme l'indique Jeannerod-Dumouchel (2014, p. 22), s'appuyant sur les travaux de Clot (2006, p. 167), la véritable reconnaissance n'est pas extérieure à l'individu : c'est l'acte individuel de « se reconnaître dans son activité ». Et selon Jeannerod-Dumouchel (2014, p. 22) : « Les individus doivent se reconnaître dans ce qu'ils font et plus précisément dans ce qu'ils font d'eux-mêmes dans leur activité. » La reconnaissance participe à l'accomplissement de soi dans le champ social. Elle témoigne alors de la contribution de la personne à l'organisation. Nous y trouvons :

- la reconnaissance existentielle : elle est souvent informelle. Elle se manifeste essentiellement en situation où la personne se voit participer, écouter, faire part de ses besoins également. La personne est donc reconnue ici dans sa singularité ;
- la reconnaissance de l'investissement : il s'agit d'une reconnaissance de la participation et de la contribution de la personne ou de l'équipe au processus de travail pour les efforts consentis (surtout quand l'effort est un aspect invisible du travail). Elle peut ici tout simplement se traduire par un remerciement (ce qui contribue alors à se reconnaître dans son activité).

L'approche psychodynamique, dans l'approche comportementaliste, elle, repose « sur la logique contribution-rétribution qui se traduit par l'acte de reconnaître » (Dejours, 2003, p. 52). Il est question ici du travail réel plutôt que du travail prescrit par l'organisation considérant ainsi que la reconnaissance peut s'insérer dans l'écart pour générer un équilibre. Selon Dejours (1995, 2003) et Gernet & Dejours (2009, p. 30-31), la reconnaissance passe par deux jugements :

- le jugement d'utilité (et non de rentabilité) qui porte sur l'utilité technique, économique, sociale des contributions de la personne à l'organisation du travail émis par la hiérarchie,
- le jugement de beauté qui porte sur la conformité des contributions de la personne aux règles de travail et de métier dans la qualité, proféré par ceux qui connaissent le travail et donc en référence au travail réel, aux efforts et aux difficultés de la tâche (« un beau boulot » par exemple).

Et ces jugements qui échappent parfois aux procédures standardisées participent à enrichir les manières de faire et donnent du sens à ce que l'acteur réalise (c'est-à-dire non dépourvu de signification). Ce sont plus des jugements que des mesures. « Et ici, juger passe donc par la capacité à pouvoir décrire le travail et donc le connaître. Car pour reconnaître, il faut d'abord connaître. » (Dejours, 2003, p. 53). Pour les auteurs Dejours (1995, 2003) et Bender (2015) « la reconnaissance est constituée de jugements constructifs posés sur la contribution d'une personne, jugements ponctuels ou réguliers, individuels ou collectifs, prenant des formes diverses ». L'approche comportementaliste s'éloigne de la perspective humaniste car ici, le comportement humain s'inscrit dans une logique de contribution-rétribution. Nous sommes dans la reconnaissance des résultats. Nous pouvons y trouver :

- la reconnaissance du produit (résultat de travail) qui porte effectivement sur le produit et la contribution à la réalisation des objectifs de l'organisation. Il s'agit ici de reconnaître les réussites (mais également les échecs). Et la reconnaissance est le plus souvent formalisée par des bilans d'étape d'évaluation ou des primes de motivation pour un objectif par exemple ;
- la reconnaissance de la pratique qui se retrouve dans la créativité, l'innovation et l'amélioration des méthodes de travail et donc la reconnaissance de qualités professionnelles, d'une expertise ou encore de compétences.

En gestion des ressources humaines, « on retrouve assez communément une approche négative de la reconnaissance comme le manque de reconnaissance, la dévalorisation ou encore la méconnaissance, le tout rattaché à l'individu reconnu pour quelque chose et ce sur quoi il fonde ses attentes » (Jeannerod-Dumouchel, 2014, p. 11). Les organisations travaillent à aborder de manière stratégique ce concept. La politique organisationnelle va alors s'efforcer d'ajuster les réponses organisationnelles en fonction de ce qui est reconnu : la performance, la compétence, le potentiel, les pratiques de travail, les responsabilités et en fonction des conditions de travail, l'évolution des activités (Peretti, 2005). La reconnaissance nous rapproche alors de la motivation, ce sur quoi, entre autres, s'appuient les auteurs du courant des relations humaines.

3. La motivation au travail : éléments de définition et apports théoriques

La motivation, du latin *movere*, « se mettre en mouvement », peut être définie comme un facteur qui pousse quelqu'un à agir. « L'étymologie du terme fait apparaître en effet que la motivation est définissable comme la recherche de causes de ce qui « nous met en marche », de ce qui « nous meut » », selon Maugeri (2013, p. 8). Les recherches sur la motivation sont réalisées dans des champs disciplinaires riches, variés et complémentaires tels que la psychologie ou encore les neurosciences. Le nombre d'approches est important, tant le sujet

est riche et peut être abordé à partir de nombreux points de vue. Comprendre l'origine de la motivation au travail et l'influence de la satisfaction des besoins sur le comportement ont contribué à l'essor de ces travaux (Maslow, 1943, par exemple). La littérature managériale est pléthorique. Maugeri (2013, p. 7) recensait 12 millions d'occurrences pour « motivation au travail » en 2012 *via* un moteur de recherche. Ce chiffre monumental est un indicateur de persistance, entre autres, des intérêts managériaux portés à la question « de la motivation au travail » et de la persistance de celle relative à la question des dispositifs managériaux à mettre en place. Le phénomène motivationnel est difficile à appréhender. Roussel (1996) recensait cent quarante définitions de la motivation en 1981, selon Maugeri (2013, p. 11). Ce dernier ajoute que les résultats des travaux peuvent manquer parfois d'opérationnalité et les recherches révéler des insuffisances méthodologiques. Mais nous ne pouvions pas occulter une approche de « la motivation » dans ce travail de thèse même si le champ de recherche peut être très large. La gestion des ressources humaines s'interroge sur les actions qui peuvent être initiées pour favoriser la motivation des personnes. Nous avons alors sélectionné un ensemble de travaux qui vont dans le sens de la réponse à cette interrogation : comprendre au mieux la motivation dans une logique RH de contribution-rétribution pour faire émerger des réponses possibles et applicables.

Selon Vaidis & Halimi-Falkowicz (2007), s'appuyant sur Festinger (1957, op. cit.) et sa théorie de la dissonance cognitive, la motivation est décrite comme « un ensemble de représentations mentales dépendant de facteurs externes tels que l'environnement, la situation et de facteurs internes (c'est-à-dire propres à l'individu et déterminant les conditions d'engagement dans une action donnée) ». Il y a des motivations personnelles : ces motivations relèvent de la personne elle-même, de ce qui va la pousser « de l'intérieur » à se tourner vers une activité (expérimenter un savoir-faire, apporter un changement à ses pratiques par exemple). Et il y a des motivations liées au contexte institutionnel. Ces motivations relèvent des incitations extérieures pour obtenir un élément extérieur au travail lui-même (se positionner avantageusement dans l'institution, obtenir une promotion ou une prime par exemple) (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 148).

Nous pouvons dès lors trouver des facteurs de motivation considérés comme extrinsèques et intrinsèques⁵³. Taskin & Dietrich (2016) considèrent l'autonomie et la qualité comme facteurs de motivation à la fois intrinsèques et extrinsèques car elles affectent les conditions d'exercice (l'autonomie c'est-à-dire la « capacité à se gouverner » nécessitant une marge de manœuvre de l'individu dans son activité et son autocontrôle) et les compétences que l'acteur pense mobiliser, son sentiment de réalisation ou encore son identité (la qualité). Et selon Bender (2015, p. 371-372) : « La motivation est effectivement à la fois un processus individuel qui renvoie à des intérêts personnels et un processus qui s'inscrit dans une dynamique relationnelle entre une personne et son environnement de travail. » La question de la motivation se situe alors au carrefour entre la personne et l'organisation. Et selon Roussel (1996), la motivation est un processus qui implique la volonté de faire des efforts (plus ou moins observables) pour aller dans le sens de la réalisation des objectifs. Et c'est aussi la

⁵³ Intrinsèque : qui est inhérent à la personne et qui lui appartient – Extrinsèque : qui est extérieur à la personne.

concrétisation de cette intention qui mobilise les capacités individuelles. La motivation peut alors désigner les forces qui poussent une personne à agir et à se conduire d'une manière spécifique, le tout étant orientée vers un but pour parvenir à un résultat. On est alors dans le déclenchement d'un comportement où la motivation fournit « l'énergie » nécessaire.

Il existe des approches de la motivation, par le contenu (facteurs dits intrinsèques) qui consiste à répondre à la question « Par quoi les collaborateurs (ou pourquoi) sont-ils motivés ? ». On s'intéresse ici au comportement et aux forces qui poussent à l'action. Nous y trouvons, parmi les plus cités en management, la théorie de Maslow (1940) et la théorie d'Herzberg (1959) en prolongation des travaux et idées de Maslow. Nous y trouvons aussi des approches par le processus (facteurs dits extrinsèques) qui consiste à répondre à la question : « A quelles conditions les acteurs (ou comment) fourniront-ils les efforts et les comportements attendus ? ». On s'intéresse ici à la façon dont se développe le comportement en partant du principe que le comportement de chacun est tributaire du sens donné à une situation. Ici aussi, nous trouvons des auteurs, toujours en management, tels que Vroom (1964) avec la théorie des attentes (Louart & Desreumaux, 2002). Enfin, nous pouvons relever la théorie de Locke & Latham (1985) qui consiste à fixer des objectifs (objectifs acceptés par la personne avec un retour qui doit être positif et constructif), popularisée par l'anagramme SMART ⁵⁴(Bender, 2015).

Ces théories, à orientations comportementales, ancrées dans la gestion du personnel, s'inscrivent dans la continuité du courant béhavioriste de la sanction/récompense avec un comportement désirable ou indésirable. Elles sont critiquables tel que Taskin & Dietrich nous l'indiquent (2016, p. 106). Selon ces auteurs, les besoins et les attentes « tiennent lieu de stimuli et la motivation réalise la réponse » et rendent donc prévisibles les comportements individuels pour en garder le contrôle. Cette orientation comportementale « privilégie l'explication causale » (la relation mécanique de cause à effet). Cette approche est effectivement discutable car elle peut paraître réductrice. Cependant, ces théories (et leurs limites) ont eu l'avantage d'ouvrir à une vraie réflexion sur ce qui peut motiver l'homme au travail. Leurs contributions ont conduit progressivement les organisations à se sortir d'un mouvement taylorien fortement ancré et en fin de compte, contre-productif. Elles font partie de l'histoire des organisations où progressivement la motivation est devenue « un mot d'ordre organisationnel ».

La motivation est concomitante à l'histoire de l'homme au travail et à l'évolution de la fonction des ressources humaines dans l'organisation. Elle permet de légitimer certaines pratiques de gestion des ressources humaines qui donnent du sens au travail. Ainsi, la question « plus subtile » de : « Comment faire en sorte que des gens agissent et produisent dans des conditions qui normalement ne devraient pas les motiver à travailler ? » peut se poser selon Livian & Louart (1993, p. 62).

⁵⁴ Les objectifs SMART : Spécifique, Mesurable, Acceptable, Réaliste, Temporel.

Nous cherchons à savoir, dans cette thèse, en quoi la gestion des ressources humaines pourrait lever certains obstacles à l'usage des outils pédagogiques numériques. Pour cela, nous avons besoin des théories qui sont un ensemble de propositions ou de lois cohérentes sur lesquelles nous pouvons nous appuyer (Poincaré, 1902 ; Popper, 1933). Nous retrouvons en effet dans la littérature, les apports crescendo d'Herzberg (1971) et de Vroom (1964) qui ont travaillé sur le questionnement individuel, structurel et procédural de la personne en situation de travail (Taskin & Dietrich, 2016). Après avoir éclairci ce que l'on entend par motivation au travail, nous faisons ici le choix de présenter l'essentiel de ces deux théories. Elles sont les plus couramment utilisées en management des organisations et des hommes et en gestion des ressources humaines. Elles ont été construites à partir de l'évolution des organisations et de l'homme au travail où à chaque période de l'histoire, ces organisations cherchaient des solutions dans leurs contextes. Et tels que nous l'avons abordé ci-dessus, elles portent une attention particulière à la notion d'attente de l'individu (Taskin & Dietrich, 2016, p. 107).

3.1 Les apports de la théorie bi-factorielle d'Herzberg (1971)

L'école des relations humaines est à l'origine des recherches sur la motivation et la satisfaction au travail entamées dans les années 20. La question de base était de trouver les facteurs qui pourraient améliorer la productivité des salariés. Par leurs observations et entretiens réalisés sur le terrain du site d'Hawthorne de la Western Electric aux États-Unis, Mayo et son équipe, dans les années 30, ont mis en évidence que l'augmentation de la productivité était d'abord liée au facteur humain en prenant en compte la dimension psychologique du travailleur (la satisfaction au travail, les aspirations de la personne et le management de proximité). Et l'attention portée à l'équipe a également mis en évidence l'importance des groupes informels à l'intérieur de la structure formelle (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 150). Les comportements non prévus par le cadre formel de l'organisation sont le signe que les individus au travail cherchent à satisfaire des besoins d'ordres divers et que leur motivation n'est pas seulement économique comme le postulait le modèle rationnel. La célèbre pyramide de Maslow (1954), bien que parfois critiquée à cause de la limite des conditions de réalisation de l'expérimentation, s'inscrit dans ce courant⁵⁵. Elle continue d'être une référence dans les organisations, les écoles, les universités, quand il s'agit de parler de typologie de besoins et de motivation. L'individu est alors au cœur des préoccupations. Par ces premiers travaux ont émergé d'autres recherches portant sur le pilotage de la motivation dans ce courant de l'école des relations humaines. La théorie d'Herzberg (1971) s'inscrit dans la continuité des théories axées sur le besoin, et donc dans une perspective d'enrichissement du travail (contenu du travail) et de la satisfaction par le management.

⁵⁵ Pour y remédier, trois auteurs ont proposé une version améliorée de la pyramide des besoins de Maslow : Clayton P. Alderfer (1969) et la théorie ERD (Existence, Rapports sociaux, Développement Personnel) ; Henry A. Murray (1938) et les besoins « manifestes » ; Douglas M. McGregor (1960) avec la théorie X et Y (Maugeri, 2013, p. 59-64).

Dans son ouvrage de 1971 (3^{ème} édition) intitulé « Le travail et la nature de l'homme », Herzberg propose un résumé de son premier ouvrage *The motivation to work* (1959), présentant la théorie des facteurs positifs et négatifs déterminant le comportement au travail. L'ouvrage de 1971 présente également les résultats des différentes études réalisées à partir d'enquêtes systématiques s'appuyant sur sa théorie, permettant ainsi d'en faire ressortir la validité. En effet, Herzberg (1971), en tant que psychologue, a travaillé à partir de deux points clés de la nature de l'homme en identifiant deux catégories de besoins (p. 63) :

- la première : la conception dite « adamique » composée des besoins de base tels que la douleur, la faim...,
- et la deuxième : le besoin de développement psychologique continu et contraignant à réaliser ses propres possibilités.

Ce faisant, il a présenté les caractéristiques de développement psychologique importantes dans l'accroissement des compétences et de l'accomplissement professionnel. Il a mis en évidence l'importance, selon lui, de la continuité de devenir plus ou « mieux » que ce que l'on était auparavant (p. 77).

Herzberg (1971), a utilisé la méthode de l'entretien individuel auprès d'un échantillon identifié de salariés⁵⁶. Ces derniers devaient, au cours de l'entretien, décrire des situations qui ont produit de la satisfaction ou de l'insatisfaction exceptionnellement importante. Herzberg et ses collaborateurs (1971) ont ensuite utilisé l'analyse de contenu pour classer les propos des différents employés. Cette classification a été élaborée à partir de répétitions de facteurs centraux dans différentes situations. Les résultats peuvent être présentés de la façon suivante (tableau 1, adapté de l'ouvrage).

⁵⁶ Les premiers travaux d'Herzberg, psychologue américain, ont été réalisés à partir d'une enquête menée auprès de deux cent ingénieurs et comptables employés dans différentes organisations de la ville de Pittsburg.

Les valorisants		
<u>Les facteurs puissants déterminants la satisfaction au travail</u>		
Les relations de l'homme avec ce qu'il fait	1. Accomplissement 2. Reconnaissance (des accomplissements et non pas « les élans du cœur ») 3. Travail proprement dit 4. Responsabilité 5. Avancement	Entraînent les changements d'attitudes les plus durables
Les valorisants ici nommés contribuent peu au mécontentement au travail : ils répondent à un niveau de développement psychologique.		
Les facteurs d'ambiance		
<u>Les facteurs de mécontentement</u>		
Les relations avec le milieu où l'homme travaille	1. La politique et l'administration de l'entreprise 2. Le supérieur (qualité/défaut) 3. Rémunération 4. Relations entre les personnes 5. Conditions de travail	Entraînent des changements d'attitudes de courte durée
Les facteurs d'ambiance ici nommés entraînent un processus d'adaptation permanent : ils contribuent très peu à la satisfaction au travail.		

Tableau 1 – Tableau adapté des valorisants et des facteurs d'ambiance selon Herzberg (1971)

Selon lui, la motivation repose sur la satisfaction des valorisants (ou facteurs de satisfaction). Ils sont en relation avec ce que l'individu fait et ce sont des facteurs puissants de motivation. Ils génèrent de la motivation en raison d'un besoin de développement ou d'actualisation de soi-même. Ces facteurs, s'ils sont satisfaits, vont apporter de la satisfaction aux employés. Ils couvrent les besoins d'accomplissement et de réalisation d'un travail bien fait, les besoins de reconnaissance ou encore les besoins de responsabilité (Maugeri, 2013, p. 69). Ces facteurs de motivation génèrent une attitude positive vis-à-vis de son emploi dès lors qu'ils sont satisfaits.

Les facteurs d'ambiance (ou facteurs d'hygiène) n'apportent pas de contribution valable au développement psychologique. Ils ne sont pas en mesure de procurer le sentiment de la réussite qui porte l'individu à l'auto actualisation (ou activation). Lorsqu'ils sont présents, ils sont considérés comme normaux et ne produisent aucune satisfaction. Leur absence peut procurer de l'insatisfaction qui motivera alors l'individu à agir pour obtenir satisfaction (révision des conditions de travail et de rémunération, renfort de la sécurité de l'emploi par exemple). Ces facteurs d'ambiance (ou d'hygiène) font partie des conditions nécessaires mais non suffisantes à l'équilibre de l'individu. En effet, un individu ne pourrait être motivé à poursuivre une mission estimée enrichissante, dans de mauvaises conditions de travail. Pris

dans ce sens, ces facteurs ne sont pas une source véritable de création de la motivation (les relations avec le milieu où il travaille - Tableau 1).

Les facteurs de satisfaction sont différents de ceux qui suscitent le mécontentement. Le contraire de la satisfaction n'est alors pas le mécontentement mais la non-satisfaction. Herzberg (1971) considère que la rémunération est un facteur d'hygiène. Elle est classée en tant que facteur d'ambiance ou de mécontentement car elle démotive quand elle est jugée insuffisante, mais vite considérée comme « normale » lorsqu'elle n'est pas ressentie comme faible. Le sujet du manque d'équité des systèmes de rémunération des entreprises est un des facteurs les plus visibles et celui dont on parle le plus dans le monde du travail.

Ainsi, selon l'auteur, la motivation est liée à l'intérêt perçu du travail, aux responsabilités confiées et assumées, à la reconnaissance obtenue, à la réalisation de soi par exemple (Les relations de l'homme avec ce qu'il fait – Tableau 1). La motivation est alors reliée à l'acte que la personne peut réaliser : « True motivation comes from achievement, personal development, job satisfaction and recognition » (Herzberg, 1968, 1971).

Dans le prolongement de ces travaux, Deci (1971) différenciera la motivation extrinsèque (action instrumentale du travail) et la motivation intrinsèque (action pour le plaisir de travailler). Et il considère, en complément des travaux d'Herzberg (1971), que la rémunération pourrait avoir une incidence durable sur la satisfaction mais ne saurait agir sur la motivation intrinsèque. Selon Maugeri (2013, p. 69) : « Avec Herzberg naît ainsi le mouvement dit de l'enrichissement des tâches, comme moyen d'épanouissement de la personnalité humaine au travail et facteur d'efficacité et de productivité organisationnelle accrues. »

Herzberg et ses collaborateurs (1959, 1971) n'ont pas cherché dans leurs études s'il y avait une relation entre les différents facteurs de motivations et les performances des individus, laissant alors une partie du questionnement ouvert. Des insuffisances méthodologiques leur ont été parfois reprochées ainsi que l'absence de preuve expérimentale ultérieure. Malgré cela, leurs apports n'ont, à ce jour, jamais été mis en défaut.

Cette théorie, qui s'inscrit dans le courant humaniste, a été très largement utilisée au travers de programmes d'enrichissement au travail. Les apports des travaux d'Herzberg (1971) ont contribué à structurer les réflexions managériales portant sur l'équilibre à trouver entre le développement des contenus des postes de travail (les valorisants) et les conditions dans lesquelles se réalise le travail (les facteurs d'ambiance). Ils ont mis en exergue que ce qui motive l'homme au travail réside dans la satisfaction de pouvoir se réaliser dans le poste occupé. Ainsi, la source principale de motivation prend racine dans la personne elle-même.

3.2 Les apports de la théorie basée sur les attentes de Vroom (1964)

La théorie de Vroom (1964), intitulée VIE (Valence, Instrumentation, Expectation)⁵⁷ ou « théorie de l'expectation » ou encore « théorie des attentes » est basée sur les attentes de la personne qui se sent capable de déployer des efforts pour réaliser un ou des objectif(s) de performance. Son approche est cognitive et le modèle schématique explique le processus d'évaluation subjectif de l'individu : c'est un processus de réflexion. L'objectif est de déterminer la nature et l'intensité de la force motivationnelle qui pousse un individu à agir (Maugeri, 2013). Si le besoin est basé sur le manque (à satisfaire), l'attente se base alors plutôt sur un souhait, sur ce que peut apporter quelque chose, quelqu'un ou la réalisation d'une action. Ces relations d'attentes et d'instrumentalité produiront de la motivation (Roussel, 2000). Cette théorie dépend du futur, qui par nature reste incertain (Cadin *et al.*, 2007, p. 283).

Vroom (1964) affirme que la force motivationnelle dépend de trois facteurs :

- (E) Expectation : l'attente de pouvoir réaliser ses objectifs et se penser capable de les réaliser. C'est la relation entre l'intensité perçue de l'effort déployé et la performance accomplie ;
- (I) Instrumentalité : la probabilité d'être récompensé en fonction de la performance. C'est la relation perçue entre le niveau de performance et le résultat attendu (un sentiment de fierté par exemple ou un autre type de rétribution pécuniaire ou pas) ;
- (V) Valence : la valeur attribuée par l'individu aux résultats attendus.

A partir de ces trois facteurs, il a proposé la modélisation suivante :

$$F \text{ (la force de motivation)} = E \text{ (Est-ce que je suis capable ?)} \times I \text{ (Qu'est-ce que j'y gagne ?)} \times V \text{ (Cela en vaut-il la peine ?)}$$

Selon cette théorie, la « personne n'est motivée que si elle pense pouvoir atteindre un objectif (expectation), qui lui procurera une récompense (instrumentalité), et si cette récompense est d'une quelconque valeur pour elle (valence) (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 175). Ce n'est donc pas l'addition des trois mais bien la multiplication car si E, par exemple, est égal à 0, alors le produit sera égal à zéro. Car E comme I et comme V sont le ressenti de la personne. L'approche peut paraître un peu mécanique ou mathématique mais elle peut orienter les choix à faire dans les stratégies de motivation qui prennent en compte les aspirations de chacun (ce qui va intéresser la personne : une prime, une promotion...) ainsi que les activités qui peuvent être confiées aux intéressés (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 175).

⁵⁷ EIV en anglais (Expectation, Instrumentality, Valence).

Le modèle a été repris et articulé par Porter & Lawler en 1968 puis enrichi par Nadler & Lawler en 1977 pour l'appliquer aux questions de rétribution dans les organisations, proposant un enchaînement causal du processus motivationnel : le niveau d'efforts, le niveau de performances, les récompenses attribuées et la satisfaction au travail (cités par Roussel, 2000). Dans ce modèle, la motivation dépendra des croyances de la personne : en ses capacités à déployer des efforts pour être à un niveau de performance, en son comportement qui pourra la conduire à une reconnaissance liée à la performance et à la valeur du système de récompense (la valence) c'est-à-dire l'attrait des résultats possibles (Cadin *et al.*, 2007, p. 283 ; Roussel, 2000). Par exemple, dans notre sujet, on pourrait supposer que le résultat d'une formation à l'utilisation des outils pédagogiques numériques (E) aura une valence tributaire de la relation instrumentale perçue par l'enseignant-chercheur entre un résultat de premier niveau d'avoir appris à utiliser une fonction avancée d'un outil pédagogique numérique (I) et sa satisfaction d'être en capacité de pouvoir l'utiliser dans un cours (V).

L'intérêt ici est que la motivation dépend d'un processus complexe de ces trois dimensions et il faut déterminer la valeur de chacune de ces trois dimensions. L'application de cette équation permet de dépasser l'incitation ponctuelle pour proposer une motivation pouvant être présente sur du plus long terme même s'il semble difficile de lui donner une forme opératoire. Vroom (1964) va alors au-delà de l'approche d'Herzberg (1959) avec les facteurs moteurs et les facteurs d'hygiène car sa théorie implique donc de connaître la personne pour ses valeurs (V) afin de proposer un gain qui aura de la valeur (I) et de travailler sur (E) pour la partie capacité.

Souvent appliqué aux questions de rétribution dans les organisations pour comprendre comment un mode de rémunération peut s'avérer être motivant ou pas, ce modèle propose un « enchaînement causal entre le processus motivationnel, le niveau des efforts déployés dans le travail, le niveau des performances réalisées et la satisfaction au travail » (Roussel, 2000, p. 11). Ceci étant, l'effort que peut fournir une personne en tant que signe de la motivation ne s'accompagnera pas forcément de l'atteinte d'un niveau de performance donné. Le seul intérêt porté à son travail (ou à une tâche ou une mission) peut être une motivation ou encore une rétribution intrinsèque et la rémunération, une forme de rétribution extrinsèque. Ainsi, sur le plan opérationnel en gestion des ressources humaines, la théorie des attentes suggère d'allier, sous forme complémentaires, des récompenses intrinsèques et extrinsèques (Forest, 2008). Il peut y avoir compensation entre ces deux formes de rétribution (Cadin *et al.*, 2007, p. 284). Ce qui nous rapproche des éléments de la théorie bi-factorielle d'Herzberg (1971) qui, rappelons-le, nous indique que les facteurs moteurs sont ceux qui sont liés au travail lui-même et donc que l'intérêt pour son travail génère une motivation durable, la rémunération pouvant être réduite à un pis-aller si elle est adjointe à un travail inadéquat avec la personne (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 158). Selon Herzberg (1971), les récompenses financières par les bonus à l'ancienneté par exemple sont des acquis (ou inscrits comme tels en fonction de l'organisation) : il peut alors y avoir des effets contre-productifs et transformer en acquis ce qui était considéré comme un facteur de motivation (et en conséquence, ne plus être un facteur de motivation). La motivation, comme nous venons de le voir, mobilise les notions de

besoins (de quelque chose) et d'attentes (d'une réponse) et est alors instrumentalisée en gestion. Ces travaux convergent dans le sens de l'importance du contenu du travail lui-même (contribution) et de l'attente légitime, dans la relation contractuelle, d'une réponse (rétribution). La réponse à la question de savoir alors comment et par quel(s) moyen(s) motiver un salarié se trouve, en partie au moins, dans l'instauration de dispositifs de gestion des ressources humaines.

4. L'appréciation du travail

Evaluer renvoie à la mesure d'un objet ou d'une chose produite autant qu'à un jugement porté sur le résultat d'une action ou d'un travail. Les procédures d'évaluation et leurs effets sur les salariés font l'objet de nombreuses discussions depuis plusieurs années en gestion des ressources humaines (Gernet & Dejours, 2009). Certains diront qu'on apprécie le travail et qu'on l'évalue ensuite. Mais évaluer peut aussi renvoyer à la notion de sanction. Aussi, le terme « appréciation » lui est parfois substitué en totalité, ne scindant plus les deux étapes. Selon Gaspar & Millet (1990, p. 89-90), l'appréciation permet de réaliser un bilan formel des activités, de définir de nouveaux objectifs, de situer les personnes en termes de compétences, et de faire évoluer les acteurs. Elle permet également, dans le registre plus individuel de chacun, de développer les motivations, renforcer l'adhésion et la cohérence des orientations individuelles et collectives, d'instaurer une dynamique de la qualité des contributions attendues et d'enrichir le dialogue. Deux éléments structurants peuvent faire l'objet d'une évaluation selon Autissier & Simonin (2009, p. 57) :

- « La performance pour comprendre et connaître en quoi le travail de l'individu (ou d'un groupe) contribue à la création de valeur de l'entreprise ;
- les compétences, pour savoir quels sont les savoirs, savoir-faire et savoir-être des collaborateurs présents pour mieux anticiper et projeter une organisation d'entreprise à moyen terme. »

Cette typologie riche offre un ensemble de variétés d'objectifs quantitatifs et qualitatifs et d'attentes à apprécier.

4.1 L'évaluation du travail : un outil de gestion de carrière

La notion de mesure constitue une évaluation qui permet de cerner les évolutions, les réalisations, et les écarts par rapport à un repère tel un objectif dans une logique d'inter-comparaison dans le temps. Il peut y avoir la mesure qui implique l'analyse des quantités, du temps et de la qualité du travail (données de production), la mesure de données personnelles

comme les retards ou les absences (données sociales) et également la mesure qui se réfère aux objectifs impliquant un regard sur les résultats obtenus conformément à ce qui a été défini en amont du processus par la définition des indicateurs. L'évaluation, en l'état et dans ses fondements est discutable. Elle se heurte à des difficultés pratiques et fonctionne comme un instrument de management qui peut être parfois perçu, par certains acteurs, comme une menace selon Dejours (2003, p. 44).

Le contrôle du travail prescrit se fait alors à partir de fiches ou de rapports avec des indicateurs où l'on peut mesurer les moyens et les résultats du travail réalisé. Cette méthode, couramment utilisée, selon Jeannerod-Dumouchel (2014, p. 11) qui s'appuie sur Bernoux (2010), ne reflète que partiellement le réel du travail car elle apprécie l'individu et non l'individu en situation de travail dans un collectif. Elle ne tient pas compte de la qualité de son contenu et de la partie dite invisible du travail. Pour une évaluation quantitative, les critères d'évaluation sont quantifiables et mesurables par des indicateurs de résultats et donc de la performance de la personne dans un modèle déterminé de mesure contrôlée et contrôlable. Pour la partie évaluation qualitative, les critères sont difficiles à paramétrer car globalement, les informations contenues ou que l'on cherche à obtenir sont plutôt de nature descriptive. Elles sont donc destinées à décrire plus qu'à mesurer (Ientile-Yalenios, Thivant & Alain, 2016).

Dans le secteur privé, nous trouvons plusieurs méthodes d'évaluation qui s'appliquent au métier d'enseignant-chercheur :

- les méthodes déclaratives type autoévaluation et évaluations plurielles (le 360° par exemple, procédé selon lequel un acteur reçoit un avis personnel de la part de plusieurs autres acteurs qui peuvent être les pairs, les responsables, les subordonnés). L'intérêt est d'avoir une évaluation plus systématique. La procédure nécessite cependant des précautions d'usage (afin d'obtenir un résultat qui soit lisible et intelligible) ;
- les méthodes dialogiques dont l'EAE (Entretien Annuel d'Évaluation) et l'EP (Entretien Professionnel, tous les 2 ans) qui est la méthode la plus utilisée au sein des organisations et qui relève d'une pratique managériale (Cadin *et al*, 2007 ; Condomines & Pennaforte, 2015, p. 135).

Outil fondamental de gestion des ressources humaines, l'entretien individuel permet d'évaluer la personne dans l'organisation et constitue une opportunité d'échange et de réflexion. Il peut être considéré comme un moment privilégié d'échange et de dialogue entre la personne et son N+1. Il permet d'aborder le champ de la compétence, compétence acquise et compétence à acquérir notamment par la formation. Il reste l'outil d'évaluation le plus utilisé pour évaluer la performance individuelle et collective des collaborateurs (Yalenios, 2018, p. 42). Pour les enseignants-chercheurs, il s'agira de contrôler le nombre d'heures de cours prévus avec le nombre d'heures de cours réalisés sur un cycle d'enseignement, d'apprécier les résultats quantitatifs des activités de recherche (s'appuyant sur les standards, par exemple : 0.5

publication / professeur / an). Les activités administratives, compte tenu du prévisionnel à N-1, y sont également évaluées à cette occasion (sur la base des critères comme le suivi d'étudiants, le suivi de mémoires de fin d'études, la participation à des jurys, la responsabilité d'une spécialisation...). Cette méthode d'évaluation permet de préparer un plan de charge annuel en fonction de la classification des postes d'enseignants-chercheurs (sous-section 2.2 de ce chapitre portant sur la répartition des activités et du temps de travail) et dont nous verrons les contenus plus en détail à la section 5 du chapitre 5.

Le système de la fonction publique repose sur une grille qui respecte les principes d'égalité et d'équité. Tout fonctionnaire est affecté à un grade avec un indice minimum et un indice maximum. La carrière se déroule au sein de l'emploi et elle consiste à gravir les échelons à l'ancienneté ou bien par le biais de notation pour raccourcir ce délai (Cadin *et al.*, 2007, p. 238). Le statut de fonctionnaire de l'enseignant-chercheur prévoit une évaluation tous les 4 ans pour demander une promotion. Un dossier est monté faisant apparaître les trois missions du métier : enseignement, recherche et responsabilités administratives. Il est envoyé à la commission de recrutement et au Conseil National des Universités (CNU) qui sélectionne et classe les dossiers. Ensuite, l'université choisit les dossiers qui pourront être promus. Alors, le collaborateur est informé du résultat. Il y a trois mobilités : la mobilité verticale (promotion), géographique (nationale ou internationale) ou bien fonctionnelle (contenu des activités et des tâches) (Taskin & Dietrich, 2016, p. 173). Il n'y a pas d'entretien individuel tel qu'il se pratique dans le privé. On évalue un enseignant-chercheur sur l'enseignement, la recherche et la contribution aux missions de l'établissement (communément appelée responsabilités administratives).

Dans le secteur public, selon Fave-Bonnet (2002), le dispositif existant prévoit :

- un contrôle des heures d'enseignement (réglementé par la démarche qualité et quantifiable),
- une méthode de calcul pour les publications des individus (selon différentes approches et en fonction des disciplines). En sciences exactes, l'index h ou indice h (= nombre d'articles publiés qui ont reçu au moins x citations pour une période donnée) est le plus utilisé. Les logiciels Harzing Publish or Perish peuvent être utilisés par exemple (Gueissaz, 1997)⁵⁸.

Selon Gingras (2008), « l'indice h d'un chercheur est défini comme étant égal au nombre d'articles n qu'il a publiés et qui ont reçu au moins n citations sur une période donnée ». La méthode de calcul s'applique dans le secteur privé et dans le secteur public.

Dans le secteur public, le dispositif d'évaluation des différents membres du personnel a été mis en place pour les personnels administratifs et techniques avec des entretiens professionnels et ce, depuis la loi du 10 août 2007 renforçant le rôle des présidents dans la

⁵⁸ <https://harzing.com/resources/publish-or-perish>

gestion des ressources humaines (Salmon, 2008). Ce dispositif ne s'applique pas aux enseignants-chercheurs pour lesquels le suivi de carrière n'est effectif que depuis 2016 (en lien avec les évaluations quinquennales des établissements) ; il est obligatoire et généralisé dans le cadre des critères définis par les sections CNU. La perception du caractère équitable des procédures garanties l'est aussi par la légitimité du CNU qui relève du système électif. Il existe une forme de justice de type procédurale puisque la carrière de l'enseignant-chercheur suit un processus « de qualification » donc un contrôle progressif sur une échelle. Dietrich & Pigeyre (2016) parlent de logique impersonnelle de statuts et de grades dans l'archétype d'un modèle bureaucratique. Côme & Rouet (2016) indiquent une insuffisance ou une limite du système existant. Selon eux, on évalue les résultats dans le dossier de la personne mais sans explicitation de cette dernière. Charle, en 2009, a lancé un signal fort de la limite de la procédure d'évaluation indiquant que c'est le plus souvent les résultats en recherche et en publications qui seront pris en compte et rarement en enseignement. Cependant, l'évaluation telle qu'elle existe permet d'avoir un périmètre encadré avec des variables mesurables et quantifiables. Cette standardisation du processus d'évaluation peut être perçue comme une garantie de justice organisationnelle : la règle du jeu est la même pour tous. Et les perceptions d'injustice ne peuvent qu'en être réduite (Colquitt, 2001).

Même si le droit du travail privé laisse une marge de manœuvre suffisante pour permettre aux établissements de contrôler le nombre d'heures de cours prévus avec le nombre d'heures de cours réalisés sur un cycle, d'apprécier les résultats des activités de recherche et les activités administratives compte tenu du prévisionnel à N-1, il est admis que ce sont les résultats de recherche qui priment dans l'évaluation. L'évaluation des enseignants-chercheurs, dans le public et dans le privé, porte essentiellement sur la conformité du poste sur le plan fonctionnel et rationnel (la tâche). On se base sur un critère opérationnel unilatéral : l'évaluation du nombre d'heures de cours qui permet de réaliser un contrôle entre un prévisionnel et un réalisé (Condomines & Pennaforte, 2015, p. 125-128). Alors qu'en gestion des ressources humaines, le processus d'appréciation (évaluation) devrait être considéré (ou conçu) comme un outil de développement par la rétroaction de l'apprécié sur le réalisé en tant que source d'apprentissage, favorisant aussi la construction d'un projet professionnel.

Les enseignants-chercheurs fonctionnaires des universités sont soumis à des règles nationales solides dans un cadre légal et règlementé, et les enseignants-chercheurs du privé sont soumis à des règles plus négociables du droit du travail. Mais dans les deux cas, privé et public, c'est la recherche qui reste l'activité la plus valorisée. Dans le cas des trois missions identifiées du métier d'enseignant-chercheur, elles ne sont pas valorisées à part égale. Le dispositif organisationnel de l'évaluation des établissements qui oriente leur organisation au niveau local conduit à une valorisation quasi exclusive du volet recherche reléguant la mission d'enseignement au second plan (Duguet & Morlaix, 2012). L'appartenance à un laboratoire de recherche, à une chaire, la publication dans les revues classées sont les critères d'évaluation quantifiables et mesurables par des indicateurs de résultats et donc de la performance de la personne dans un modèle déterminé de mesure contrôlée et contrôlable. Enfin, en s'accordant sur ce qu'est le travail vivant qui se caractérise par la contribution de

ceux et celles qui travaillent, l'évaluation objective et quantitative par des mesures laisse dans l'ombre une partie au moins du travail réel qui se déploie pour une grande part en marge de la procédure standardisée et des prescriptions alors qu'évaluer suppose de rendre compte du travail concret (ou réel). Et comme l'indique Dejours (2003, p. 50), « L'évaluation équitable est tendue vers un idéal et cet idéal est davantage celui de la justice que celui de la vérité ».

4.2 L'évaluation et la justice organisationnelle

L'apport des recherches sur la justice organisationnelle, développées à partir des années 50, fournit un cadre théorique intéressant sur les procédures et les évaluations des personnes dans les organisations, centré sur le rôle de l'équité dans le travail selon Côme & Rouet (2016) et Frimousse, Peretti & Swalhi (2008)⁵⁹. Ces recherches s'appuient sur la théorie de l'équité « qui postule que tout individu fait, pour évaluer la situation, des comparaisons avec la situation de personnes prises comme point de référence dans son organisation ou à l'extérieur de celle-ci, et pourquoi pas, les deux à la fois. L'évaluation de l'individu porte sur l'équité du traitement qu'on lui réserve. » (Maugeri, 2013, p. 95). Festinger (1957), « A theory of cognitive dissonance », théorie majeure en psychologie sociale, fait état que lorsqu'une personne n'est pas en accord avec ses croyances, attitudes, ou encore pensées, elle aura tendance à vouloir réduire cet état psychologique inconfortable (Vaidis & Halimi-Falkowicz, 2007). Ces premières contributions ont suscité de nombreux travaux empiriques, des analyses, des hypothèses et des modèles. Selon Peretti (2004, p. 3), Homans (1959, 1974) et Adams (1963, 1965) ont formulé la première approche de la théorie de l'équité⁶⁰. En prolongation de ce que nous avons relevé concernant l'évaluation, nous complétons par ces apports. « La perception de justice organisationnelle reflète le jugement que l'individu porte face à une ou plusieurs de ces dimensions. » selon Fall & Roussel (2017 p. 39). « L'équité est définie comme l'attribution de rétributions adéquates à une performance jugée elle-même adéquate : lorsque la rétribution correspond à la contribution, le salarié ressent une équité. » (Peretti, 2004, p. 19).

Nous parlons de justice organisationnelle à partir des trois points suivants de la littérature.

- la justice distributive : elle repose sur la théorie de l'équité et s'intéresse aux résultats distribués proportionnellement (rémunération, reconnaissance sociale ou promotion). Ce qui interroge alors le rapport entre contribution et résultat. C'est la justice perçue de la contribution et de la rétribution. L'approche de l'équité est centrée ici sur la rétribution

⁵⁹ Les auteurs ici se sont appuyés essentiellement sur les apports de : Adam (1963) ; Cohen-Carash & Spector (2001) ; Colquitt (2001) ; Greenberg (1990) et Homans (1959, 1974).

⁶⁰ Selon eux, la tendance des individus est de comparer leur situation avec celle des autres. Leur théorie est fondée sur le principe de l'échange et de la comparaison : l'individu évalue sa situation, il se compare et il agit. Ils s'appuient sur les travaux réalisés par Festinger sur la comparaison sociale en 1954 et la dissonance cognitive en 1957.

allouée à chacun, dans un processus permettant à l'organisation d'évaluer la contribution de la personne. La perception de l'équité dépend alors du processus utilisé (Peretti, 2004).

- la justice procédurale : elle concerne l'évaluation des règles et des procédures formelles mises en application pour atteindre un résultat particulier. Elle réside dans l'information sur les procédures et leur application : la « traduction opérationnelle », selon Peretti (2004). Pour être perçue comme juste, la procédure doit être juste, accessible et impartiale. Ce qui, selon Leventhat *et al.* (1980, cité par Côme & Rouet, 2016, p. 68), conduit à mettre en évidence d'autres critères qui contribueront à la perception du caractère équitable : l'application des procédures pour tous de manière systématique, la neutralité des décisions (qui s'appuie sur des facteurs vérifiables), la précision des informations dans la justification des décisions (la composante des informations), une voie de recours pour contester, la représentativité de tous les acteurs correspondant aux critères, et l'éthique (principes moraux). Colquitt (2001) parlait alors de justice informationnelle.

- la justice interactionnelle : elle se réfère à la qualité du traitement interpersonnel notamment dans le cadre des procédures officielles de prise de décision selon Côme & Rouet (2016, p. 68), qui s'appuient sur les travaux de Tyler & Lind (1992). La perception du caractère équitable des décisions sera liée au niveau de la confiance, de la neutralité et du respect des droits, accordés aux décideurs. Cette perception a une incidence sur la manière dont les employés acceptent et ajustent les changements organisationnels. Peretti (2004, p. 21) nous dit que « lorsque la hiérarchie fait preuve de politesse, d'honnêteté, de respect, il y a justice interactionnelle ».

Les individus ont besoin de se sentir « jugés » pour leur juste valeur. Le sentiment de justice influence les réactions des personnes (Diard & Hachard, 2019, p. 43). « La perception de la justice par les employés détermine la qualité du rapport d'échange avec leur organisation » selon Frimousse *et al.* (2008, p. 123). La difficulté réside également en ce que chaque personne construit ses propres ratios personnels et selon son propre cadre de référence⁶¹. « Les deux éléments, rétribution et contribution, sont alors des construits complexes. » (Peretti, 2004, p. 18). D'où l'importance de la justice procédurale (procédure et application, *op. cit.*), c'est-à-dire le « comment », qui fait gage de transparence.

L'appréciation du travail par l'évaluation fait partie des pratiques de gestion des ressources humaines. L'évaluation contient une part d'arbitraire certes, mais elle est légitime selon Dejours (2003, p. 49) car, d'une part, elle répond à la demande de ceux qui travaillent, et d'autre part, elle porte en elle la « possibilité de donner un retour à celui qui travaille sur l'utilité et la qualité de ce qu'il donne de lui-même et de ce qu'il offre à l'organisation » et répond à la demande de ce que chacun est en droit d'attendre. Elle doit être considérée comme juste par les acteurs et comme étant le reflet de la réalité des actions (Côme & Rouet, 2016).

⁶¹ Le cadre de référence est l'ensemble des idées, des opinions, des expériences... propres à chacun, et en fonction duquel l'individu donne du sens à ce qu'il vit.

Aussi imparfaite soit-elle, l'évaluation est un moyen dont les responsables (des ressources humaines) disposent pour évaluer le travail concret compte tenu « des inégalités et des imperfections que toute évaluation de travail implique » (Dejours, 2003, p. 50). En tant que processus normalisé, l'évaluation est un outil loin d'être négligeable (Taskin & Dietrich, 2016, p. 171). L'évaluation ne consiste pas seulement à mesurer un écart par rapport à des critères mais aussi à donner une valeur à l'interprétation singulière que la personne construit par rapport à une prescription (Le Boterf, 2010, p. 278). Il s'agit aussi de s'interroger sur la perception qu'ont les acteurs du caractère équitable des procédures d'évaluation ou de promotion ou encore des réponses à leurs demandes en termes de rémunération ou de conditions de travail ; il s'agit encore d'identifier comment cette perception influence les comportements, quels peuvent être les impacts positifs ou négatifs sur le comportement individuel et collectif (Fall & Roussel, 2017). Nous retrouverons dans notre recherche l'impact de l'évaluation dans l'exercice du métier d'enseignant-chercheur.

5. La formation des enseignants-chercheurs

L'évolution technologique crée, modifie, remet en cause et fait disparaître des emplois et des métiers (Ferry, 2014 ; Peretti, 2015b). Chaque technologie transforme les métiers et les compétences requises. L'adaptation de chaque personne demande un investissement dans la formation (Peretti, 2015a, p. 445). Ces mutations impulsent donc le besoin et la nécessité de formation pour la mise à jour de ses compétences dans le métier, la promotion, l'employabilité, le recrutement, la mobilité, et plus globalement la gestion de sa carrière. La formation répond aux attentes des personnes et de l'organisation. Elle s'inscrit dans la pérennité de l'activité de ces personnes dans l'organisation. Une politique de développement des compétences par la formation se doit de répondre à l'adaptation des collaborateurs aux changements structurels et technologiques compte tenu de l'évolution du contexte (Peretti, 2019, p. 458). La formation doit répondre aux besoins de « savoir-faire » requis par le poste occupé, au développement des compétences et à l'évolution de la carrière (horizontale ou verticale, interne ou externe) selon Autissier & Simonin (2009, p. 56). La formation est une réponse aux évolutions des technologies et à l'intégration des nouveaux entrants dans une organisation. Nous pouvons donc supposer qu'une « bonne » formation aux outils pédagogiques numériques pourrait encourager les enseignants-chercheurs à intégrer ces outils dans leur pédagogie. Et c'est dans ce sens que se positionnent les instances des réformes gouvernementales.

Le colloque TICE 2010 (7^{ème} colloque) du MESR (p. 3-4) a mis en évidence la nécessaire question d'un dispositif d'accompagnement et de formation des enseignants pour la maîtrise de compétences liées à l'usage pédagogique des technologies numériques, avec ou sans certification. Ce colloque a permis également de mettre en avant le questionnement de la mobilisation d'un réseau d'acteurs pour réussir la formation et l'accompagnement des enseignants. Il indique qu'il faut définir le besoin selon qu'il s'agisse d'améliorer l'attractivité

de l'université, de développer la formation tout au long de la vie ou bien l'ouverture à l'international. Les compétences à développer ne seront pas forcément les mêmes, et de fait, les dispositifs de formation qui seront alors pensés par rapport au besoin et à une pratique de terrain pourront différer (nous retrouvons le rattachement à la notion de stratégie présentée dans la section 1 de ce chapitre, dédié à la fonction des ressources humaines).

Le rapport DGESIP 2014 indique que la formation et l'accompagnement des enseignants devraient figurer dans les politiques d'établissement comme un moyen au service d'une stratégie de formation et comme une composante de la politique des ressources humaines. Et toujours selon la DGESIP 2014, professionnaliser l'activité d'enseignement, c'est « prendre acte qu'enseigner est un métier qui s'apprend et qui requiert des compétences spécifiques qui se développent tout au long de la vie professionnelle ». Et c'est dans ce sens que la formation initiale doctorale à la pédagogie des futurs enseignants-chercheurs est maintenant réalisée dans les écoles doctorales (Authemayou, 2017). Nous y reviendrons ci-après. Plus récemment, le rapport 2018 du MEN/MESRI (p. 45-48) intitulé « Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur » insiste lui aussi sur le besoin de mobiliser un réseau d'acteurs pour réussir la formation et l'accompagnement des enseignants-chercheurs à la pédagogie numérique.

La formation, en tant qu'élément de base au service de l'utilisation des outils pédagogiques numériques, doit (ou devrait) permettre à chaque acteur de l'organisation de s'adapter aux changements (techniques et pédagogiques) générés par le projet des innovations pédagogiques numériques (Duguet & Morlaix, 2018). Nous présentons l'essentiel des textes qui régissent la formation : le droit à la formation continue (2014) ; la formation obligatoire des maîtres de conférences stagiaires (2018) ; le plan de développement des compétences (2019).

5.1 Le droit à la formation continue

Le « Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs » pour « acquérir une maîtrise méthodologique et technique face aux transformations pédagogiques » est inscrit dans le décret du 2 sept. 2014 (JORF, 2014). Le rapport DGESIP 2014 (p. 11), constate un manque de formation des enseignants : « La formation et l'accompagnement des enseignants à la pédagogie de l'enseignement supérieur sont globalement peu développés dans les établissements même si on constate une amélioration et qu'elle dépend fortement des contextes locaux. » Initialement, il n'y a pas de formation aux missions administratives ni à l'enseignement. L'enseignant chercheur est formé par la recherche à faire de la recherche et à diriger de la recherche dans le cas de l'HDR (Habilitation à Diriger de la Recherche).

La loi du 22 juillet 2013 (Article L.611-8) indique que : « Les établissements d'enseignement supérieur rendent disponibles, pour les formations dont les méthodes pédagogiques le permettent, leurs enseignements sous forme numérique dans les conditions définies par la

législation sur la propriété intellectuelle. Une formation à l'utilisation des outils et des ressources numériques et à la compréhension des enjeux associés est dispensée dès l'entrée dans l'enseignement supérieur. » (JORF, 2013). La formation est en pleine réforme depuis 2016 (JORF, 2018b). En effet, le rapport JAPES de 2016 (p. 23-27) précisait l'instauration « d'une journée accompagnement pédagogique dans l'enseignement supérieur » avec une décharge de 32h en 1^{ère} année et les 5 années suivantes (décharge de service), à la discrétion de chaque établissement compte tenu de sa politique de formation et en fonction des axes pédagogiques.

L'arrêté du 8 février 2018 (JORF, 2018a) fixe le cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires. Elle est obligatoire pour les nouveaux entrants, elle forme aux méthodes d'enseignement et à l'utilisation des outils d'enseignement. Les modalités de mise en œuvre sont fixées par les établissements et un bilan est réalisé avant présentation pour la titularisation. Ces actions de formation sont prises en compte dans le cadre de l'évaluation de la stratégie, de la gouvernance et du pilotage de l'établissement. Ainsi, l'arrêté rend obligatoire les modules de formation dédiés à l'enseignement pour les nouveaux et futurs entrants : les doctorants en vacation et les doctorants en contrat CIFRE (Convention Industrielle de Formation par la Recherche).

Plus récemment, avec la loi Avenir professionnel⁶², le plan de formation a été remplacé par ce qu'on appelle désormais le plan de développement des compétences⁶³. Il distingue les actions de formations obligatoires en application d'une convention internationale ou de dispositions légales et réglementaires à l'initiative de l'employeur, des autres actions de formation. « Il est désormais possible de réaliser des formations en situation de travail⁶⁴, en plus des formations en présentiel ou en tout ou partie à distance. L'élaboration d'un plan de développement des compétences peut concerner toutes les entreprises quelle que soit la taille. La mise en œuvre ou non d'un plan de développement des compétences relève de la décision pleine et entière de l'employeur, après consultation des représentants du personnel. Tout salarié peut être visé par une action de formation prévue par le plan de développement des compétences de son entreprise. Le départ en formation est alors assimilé à l'exécution normale de son contrat de travail. Le salarié ne peut pas s'y opposer (sauf cas particuliers) : la demande de l'employeur relève de son pouvoir de direction, ne pas s'y soumettre peut être qualifié de faute professionnelle pouvant justifier, le cas échéant, un licenciement. Le salarié peut prendre l'initiative de demander à suivre une formation prévue par le plan de développement des compétences de l'entreprise. La loi n'impose aucune procédure : la demande et la réponse sont formulées librement, selon les usages ou les dispositions conventionnelles qui peuvent

⁶² Loi Avenir professionnel (2018) (Loi n°2018-771 du 5 septembre 2018) pour la liberté de choisir son avenir professionnel. <https://travail-emploi.gouv.fr/demarches-ressources-documentaires/documentation-et-publications-officielles/textes-et-circulaires/lois/article/loi-avenir-professionnel>

⁶³ Plan de développement des compétences. Ministère du travail, de l'emploi et de l'insertion. Travail-emploi.gouv.fr <https://travail-emploi.gouv.fr/formation-professionnelle/entreprise-et-formation/article/plan-de-developpement-des-competences>

⁶⁴ FEST : Formation En Situation de Travail.

exister dans l'entreprise. L'employeur est libre de refuser ou d'accepter. Si l'employeur accepte, le départ en formation du salarié reste assimilé à l'exécution normale du contrat de travail. Ces questions peuvent également être abordées entre l'employeur (ou son représentant) et le salarié, à l'occasion de l'entretien professionnel bisannuel obligatoire. »

5.2 Le développement des compétences individuelles et collectives

Comme nous l'avons indiqué dans la section 1 dédiée à la fonction gestion des ressources humaines, les compétences des hommes vont progressivement être considérées comme une ressource. La compétence a été généralement décrite comme un ensemble de « savoir-faire opérationnels validés », selon l'Accord A Cap 2000, signé en 1990 en sidérurgie (Chatzis, De Coninck & Zarifian, 1995). Cet accord-cadre est parfois considéré comme le point de départ des réflexions par compétences. Le fondement de cet accord est basé sur l'évaluation et le développement des compétences individuelles des salariés à un poste de travail (Cadin *et al.*, 2007, p. 242). Le terme compétence est désormais omni présent dans les discours managériaux. Et nous le retrouvons dans la dernière réforme de la formation où l'on parle depuis 2 ans de plan de développement des compétences (en lieu et place du plan de formation). L'analyse de la compétence est alors envisagée dans le couple métier/mission et suppose de clarifier les attentes de l'organisation (Charles-Pauvers & Schieb-Bienfait, 2010).

La référence à la « compétence » en gestion des ressources humaines est présente dans de nombreux ouvrages depuis les années 1990 et nous faisons le choix, dans cette thèse, de nous appuyer essentiellement sur les travaux de Le Boterf (2008, 2010, 2018) qui en a fait son domaine de prédilection. La logique compétences des ressources humaines est un instrument, selon Le Boterf (2010, p. 195 ; 2018), « qui peut faciliter les changements dans le champ des pratiques professionnelles concernant la contribution attendue du métier. La compétence se réfère toujours à des personnes et se sont les individus qui en sont porteurs et la compétence réelle est une construction singulière où chacun va agir, réagir, réaliser une activité en fonction de sa façon de faire ». Il s'agit d'un « savoir agir » (Le Boterf, 2008, 2018). Toujours selon lui, « elle définit les capacités des personnes à un caractère prédictif, intègre des modalités variées, identifiables et utilisables dans différents contextes de gestion ». Elle renvoie aux notions de savoir-faire, de capacités et d'habiletés. Le Boterf (2010, 2018) propose deux définitions de la compétence. La première distingue « être compétent » c'est-à-dire avoir la capacité d'agir et de réussir en situation de travail telle qu'une activité ou un projet à réaliser, en mettant en œuvre une pratique professionnelle mobilisant des connaissances, du savoir-faire, et/ou de la méthode. Et la seconde, où il s'agit « d'avoir des compétences », qui signifie avoir des ressources : des connaissances, du savoir-faire, des méthodes de raisonnement ou encore des aptitudes physiques.

Selon Condomines (2015, p. 148), qui s'appuie sur Dietrich *et al.* (2010), « la compétence renvoie aux multiples manières de concevoir et de définir les capacités individuelles ou

collectives de mobilisation dans l'action, de connaissances, savoir-faire et comportements qui assurent l'efficacité de l'activité humaine en situation de travail [...] ». La notion de compétence nous renvoie donc à plusieurs dimensions de la personne. A minima, en gestion des ressources humaines, les compétences individuelles sont des capacités d'effectuer un ensemble de tâches précises, observables et mesurables dans l'activité. La compétence est alors une disposition à mobiliser, à combiner et mettre en œuvre des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être). Et selon Boyer & Equilbey (2003, p. 246) : « Elle n'apparaît que dans la mise en œuvre en situation de travail, à partir de laquelle elle est validée. » La situation de travail constitue un élément central qui permet à la compétence de s'exprimer (Cadin *et al.*, 2007, p. 171). A l'inverse de la qualification qui est principalement attribuée sur la base du diplôme qui constitue alors un repère objectif. Dans la logique de compétences, un poste se définit par un certain nombre d'exigences en termes de compétences requises pour le remplir convenablement. Le référentiel de compétences, en tant qu'inventaire des activités et/ou des compétences nécessaires à l'exercice de ces activités, rassemble les compétences nécessaires à l'exercice d'un poste ou d'un emploi type. Cette approche permet de rapprocher les diplômes souhaités (ou exigés) dans les référentiels d'emploi.

Comprendre la compétence conduit à se poser la question : « De quelle compétence avons-nous besoin et dans quel contexte organisationnel ? ». Le tout dans un concept opératoire que l'organisation entend se donner (Le Boterf, 2010).

Et vouloir agir par la compétence selon Le Boterf (2018, p. 98), suppose :

- « La clarification des enjeux pour donner un sens aux objectifs à atteindre et une visibilité dans l'exercice du métier,
- un accompagnement encourageant et un acte de reconnaissance,
- une politique RH équitable sans laquelle aucune motivation n'est durable. »

En effet, le « vouloir agir » est en lien avec l'exercice du métier (section 2), la motivation (section 3) et les conditions de réalisation c'est-à-dire le contexte (chapitres 1 et 2). Pour terminer cette section, nous relevons la remarque de Guerbette (2009), selon qu'il convient d'ajouter la motivation comme « source d'énergie indispensable à ce que l'individu fasse acte de compétence ».

Selon Le Boterf (2010), la compétence collective suppose une intégration forte des savoirs et des compétences ; elle nécessite un maillage qui doit puiser ses ressources dans les métiers et conduit inévitablement à sortir des frontières traditionnelles pour avoir une architecture qui permette de répondre à l'exigence de complémentarité. L'économie du savoir exige le partage du savoir. Selon Condomines (2015, p. 153), la compétence collective se définit « comme un savoir-faire opérationnel propre à un groupe ou comme une création collective qui se traduit opérationnellement lors des actions individuelles ».

À partir de la compétence individuelle dans le couple métier/mission, nous envisageons d'appréhender la combinaison coordonnée des compétences métiers dans un collectif d'acteurs. Les résultats de notre recherche nous ont conduit à développer la question des compétences collectives (que nous venons de présenter brièvement) lorsque nous aborderons la formation et à la mutualisation des compétences métiers entre les enseignants-chercheurs et les personnels supports des services informatiques, au chapitre 5.

6. Les apports des pratiques de mobilisation des ressources humaines

En 2009, Ben Youssef & Hadhri affirmaient que l'efficacité des dépenses investies dans les TIC en général poserait problème tant que leur diffusion dans l'enseignement supérieur resterait essentiellement gouvernée par une approche technologique. Globalement, les pratiques de gestion des ressources humaines sont : recruter, évaluer, former, rémunérer, mobiliser les salariés (Dietrich, 2016, p. 12). Il est de plus en plus admis que les pratiques de GRH sont une ressource interne stratégique (Tremblay *et al.*, 2005). L'apport de la gestion des ressources humaines a été également mis en évidence par la théorie du capital humain⁶⁵ : si on accepte les salariés en tant que ressource déterminante dans le projet des innovations pédagogiques alors il faudra identifier des pratiques qui permettront d'obtenir des parties prenantes des comportements volontairement orientés vers l'objectif du projet. Il s'agit alors d'explorer le capital humain en tant que composante essentielle à la réalisation du projet. Ce capital humain se subdivise en indicateurs de compétence (qui se mesure par la connaissance et le savoir-faire), tenant compte de l'attitude (*i.e.* la prédisposition à agir) et de l'agilité intellectuelle (le désir d'approfondir la connaissance, de chercher à en acquérir de nouvelles pour les intégrer dans son activité) (Autissier & Simonin, 2009, p. 44-45)⁶⁶. Comme nous le notions dans la sous-section 1.2 portant sur la fonction des ressources humaines dans l'organisation, « parler de ressources humaines » consiste à avoir une approche fondée sur la théorie des ressources qui considère que la réussite d'un projet repose sur les compétences techniques et les comportements des acteurs (en tant que variable explicative). On considère ici que le métier constitue « la matière première » des projets (Garel *et al.*, 2001). L'intégration des innovations pédagogiques dans l'organisation suppose un changement ou bien une adaptation dans l'organisation avec des comportements nouveaux des acteurs. Ce qui induit alors la mise en place de pratiques de mobilisation des ressources humaines adaptées ou bien nouvelles (Dubouloz, 2010). Et du point de vue des ressources humaines, ces pratiques ont pour but d'améliorer la motivation et l'implication des personnes (Barraud-Didier, Guerrero & Igalens, 2003 ; Dubouloz, 2014).

⁶⁵ Les fondements de la théorie du capital humain sont attribués à Gary Stanley Becker (1964), notamment lors de la diffusion de son ouvrage intitulé « Human Capital. A theoretical and empirical analysis ».

⁶⁶ En référence au modèle et travaux de Skandia de 1991 (p. 43).

Dès 1959, Penrose insistait sur l'importance de savoir combiner les ressources pour en retirer des bénéfices. La mobilisation, à la base, renvoie à un groupe de personnes, plus qu'à une personne prise isolément. Emprunté à des origines militaires pour rassembler/mobiliser les troupes, la mobilisation dans les organisations consiste à rassembler les personnes avec leurs savoirs, savoir-faire et savoir-être autour d'un projet et d'identifier des actions possibles et des pratiques mobilisatrices qui vont affecter leur engagement dans un projet.

Concernant les pratiques à mobiliser, des travaux d'auteurs francophones ont été réalisés entre 1986 et 2000 portant sur les pratiques de mobilisation des ressources humaines dans un contexte d'entreprises où la question du lien entre pratiques RH et performance de l'entreprise se posait (Barraud-Didier *et al.*, 2003). Ces premières recherches sur une période d'environ 20 ans ont permis d'identifier des types de pratiques qui se sont enrichies progressivement. Lawler (1986) suggérait 4 thèmes : les pratiques d'information, de formation, de récompense et de responsabilisation, ce qu'il nommait les « *high-involvement practices* ». Progressivement, d'autres pratiques ont été mises en évidence et ont été enrichies notamment par les travaux d'Arthur en 1994 avec le « *high-commitment practices* » à partir des résultats d'une étude réalisée dans trente aciéries. Cet auteur a introduit dans les pratiques, la prise de participation collective aux décisions et le développement des compétences.

Plus récemment, nous trouvons dans les recherches de Bae & Lawler (2000) des pratiques liées à l'organisation du travail, au contenu du travail et au recrutement, en plus des pratiques de responsabilisation, de formation et de rémunération. Barraud-Didier *et al.* (2003) ont cependant relevé une limite de la portée de ces différents apports dans la mesure où ces pratiques n'ont pas fait l'objet de regroupements par analyses factorielles. Cependant, chacun a pu tester l'impact des actions dans l'attitude et le comportement des personnes en matière d'implication. Dans leur travail, Barraud-Didier *et al.* (2003) y rajoutent celle d'identification. L'ensemble de ces travaux ont été réalisés en entreprise en lien avec la performance et le résultat, la personne étant, nous le rappelons, une ressource à mobiliser. Il en ressort cinq types de pratiques dites traditionnelles de mobilisation et communément acceptées. Nous les présentons dans le tableau 2.

Pratiques traditionnelles de mobilisation des ressources humaines	
Types de pratiques	Contenu
Les pratiques de mobilisation	Elles sont destinées à améliorer le contenu du travail (enrichissement des tâches) et à permettre l'autonomie.
Les pratiques de rémunération	Elles sont de nature monétaire (prime, bonus, augmentation de salaire fixe...) et non monétaire (avantage en nature). Elles sont mesurables et présentent un caractère monétaire et matériel. Nous y trouvons : . la rémunération fixe (salaire de base + primes fixes (suivant les termes du contrat de travail)) . la rémunération variable (individuel ou collectif) qui représente la contrepartie de la performance individuelle ou collective . les rémunérations différées (complément de prévoyance par exemple) . les avantages en nature le plus souvent liés au statut (logement, voiture...)
Les pratiques d'identification	Nous y retrouvons des pratiques liées au développement de l'attachement de la personne à son organisation (journée d'entreprise ou reconnaissance individuelle de la direction par un mail collectif par exemple).
Les pratiques de communication et de partage de l'information	Ces pratiques de contenu d'information permettant de lier l'individu et son organisation (et ses objectifs) sont supposées être mobilisatrices par l'implication organisationnelle. Les résultats du lien avec la performance organisationnelle restent, selon les auteurs, à démontrer.
Les pratiques de formation et de développement des compétences	Elles font référence aux pratiques d'adaptation et de développement de la personne.

Tableau 2 – Tableau adapté (simplifié) des types de pratiques de mobilisation des ressources humaines

Prenant appui sur les travaux de Burns & Stalker (1961) selon lesquels le succès de l'entreprise repose sur l'ajustement de la structure organisationnelle, sa technologie et ses ressources humaines, les études réalisées en ce sens ont effectivement montré qu'il faut bien garder le lien entre ces trois points et le contenu de la pratique (Delpeyrou, 1963). En 1988, les travaux de Baird & Meshoulam ont tenté de montrer que cette dynamique devait être appliquée à la gestion des ressources humaines : « the components of human resource management complement and support each other ». MacDuffie (1995), cité par Dubouloz (2010), introduit la notion de « grappe » : « *human resources bundles* ». Les recherches vont ainsi privilégier l'étude de pratiques combinées. Les résultats de Barraud-Didier *et al.* (2003, p. 13), en combinaison avec la littérature que nous venons de citer, insistent alors sur

« l'intérêt qu'il y a à développer une politique globale de mobilisation des salariés, et sur la dimension stratégique à donner à la gestion des ressources humaines ».

D'autres travaux sont venus renforcer l'intérêt du lien entre l'organisation, la technologie et les pratiques de mobilisation en gestion des ressources humaines. Les études portent essentiellement sur le *Lean Manufacturing* (processus d'organisation) en tant qu'innovation organisationnelle⁶⁷. Nous avons poursuivi et enrichi cette section de la revue de littérature avec l'appui de ces travaux récents réalisés entre 2010 et 2019 (dates de publication). Nous avons retenu les travaux de Dubouloz (2010, 2014) réalisés dans le cadre d'une étude de cas de six entreprises sur le *Lean Manufacturing*⁶⁸. Nous avons également retenu les travaux d'Aït Razouk (2014, 2019) sur la contribution de la mobilisation des ressources humaines au développement de l'innovation dans une étude réalisée sur 275 entreprises françaises. Ces recherches ont porté essentiellement sur la mise en œuvre conjointe des pratiques axées sur la technique (le mode de production dans l'innovation organisationnelle tel que les outils, le process, les méthodes de transformation des inputs en outputs) et des pratiques de mobilisation des ressources humaines en tant que système social (allocation de ressources, pratiques politiques pour coordonner, agir sur les rôles et les relations des individus). Ces travaux permettent de dépasser les pratiques de *Lean* et de performance. Ils s'intéressent aux pratiques du système social tel qu'il est présenté, considérant que l'adoption d'une innovation organisationnelle est réussie à partir du moment où elle est appropriée par l'entreprise et ses acteurs (s'appuyant sur les travaux de Barraud-Didier *et al.*, 2003, portant sur l'implication et les défis et l'engagement). Nous pouvons relever que ces pratiques s'opposent alors à celles dites de contrôle des ressources humaines (Aït Razouk, 2019 ; Arthur, 1994 ; Barraud-Didier *et al.*, 2003 ; Dubouloz, 2010, 2014) qui sont alimentées des pratiques bien connues de taylorisme et de bureaucratie utilisant des systèmes de travail de récompense, de règles et de sanctions pour obtenir une régulation des comportements.

Cependant, en 2014, Aït Razouk souligne que ces études sur les ressources humaines (RH) en gestion des ressources humaines (GRH) ont mis l'accent sur le rôle des pratiques de GRH dites mobilisatrices comme facteur clé de la performance. Il a souligné que ces études peuvent ne pas assez tenir compte de la complexité organisationnelle avec des données qui sont prises à date et qui pourraient, alors, venir en biais de causalité inversée sur la performance des ressources humaines (RH). Selon lui, s'appuyant sur les travaux critiques de Whriht *et al.* (2005), la vérification de la causalité passe (ou passerait) par des données longitudinales (inversion de la causalité : l'investissement de l'entreprise dans les RH en formation par exemple, se répercute positivement sur sa performance).

Les définitions du rôle de la GRH mobilisatrice dans ce contexte se sont donc enrichies entre 2001 et 2013. S'appuyant sur Wood *et al.* (2008), Aït Razouk (2019, p. 39) propose : « La GRH mobilisatrice correspond à l'usage collectif de pratiques d'organisation du travail et des

⁶⁷ La démarche *Lean* est issue de l'entreprise Toyota au Japon. Le *Lean Management* recherche les conditions idéales de performance (productivité, qualité, délais, coûts) par l'amélioration continue du système de gestion.

⁶⁸ Ces travaux s'appuient sur les apports de Cua *et al.* (2001).

ressources humaines qui permettent de développer les compétences des salariés, d'aligner les objectifs de l'organisation et des individus, et de partager l'information pour solutionner les problèmes. » À partir de ce que nous avons retenu des apports de ces travaux, nous pouvons alors présenter les pratiques traditionnelles de mobilisation des ressources humaines, communément admises (tableau 3).

Pratiques traditionnelles de mobilisation des ressources humaines communément admises			Objectif
Formation	Développement des compétences		Former pour acquérir les savoir-faire requis
Communication	Interne formelle	Réunion, affichage...	Communiquer et informer pour : . intéresser, encourager, dynamiser les personnes . donner une visibilité sur l'état d'avancement du projet . partager des connaissances . expliquer (informer permet de comprendre)
	Interne informelle	Pause-café entre pairs...	
Information	Ascendante et descendante		
	Stratégique et opérationnelle Symbolique		
Incitation	Financière		. Reconnaître : rémunérer
	Non-financière		. Reconnaître (communication descendante par exemple) . Collaborer (prendre en compte des propositions des collaborateurs par exemple)

Tableau 3 – Types de pratiques de mobilisation des ressources humaines communément admises (tableau adapté de Aït Razouk 2014, 2019 ; Dubouloz, 2014, p. 64)

SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3

Dans ce chapitre 3, nous avons présenté les composantes qui structurent les ressources humaines dans l'organisation (poste, métier, mission, fonction, répartition des activités et du temps de travail) et éclairci la notion essentielle de contribution-rétribution qui régit la logique des comportements humains dans l'exercice du métier. Nous avons abordé la question de l'adhésion des acteurs, qui jusque-là, compte tenu des résultats des recherches sur lesquelles nous nous appuyons, ne sont que peu mobilisés par le projet d'envergure de l'enseignement supérieur à l'heure du numérique (sections 1 et 2).

Nous avons ainsi poursuivi cette revue de littérature, dans notre logique de contribution-rétribution, sur la reconnaissance au travail et sur les éléments clés liés à l'engagement des acteurs (section 2). Du point de vue de Clot (2006, 2008), la reconnaissance est de pouvoir « se reconnaître dans son activité dans et par ce que l'on fait » dans le registre de soi. Du point de vue de Dejours (1995, 2003) et Bender (2015) il s'agit de la reconnaissance des résultats dans le registre du faire. Nous pouvons supposer que la reconnaissance de l'intégration de l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans la fonction pédagogie du métier pourrait être un préalable à son implémentation considérant alors une évolution ou un meilleur équilibre de la reconnaissance des trois missions du métier des enseignants-chercheurs.

Après avoir questionné le concept de reconnaissance, nous avons enrichi notre revue de littérature avec la notion de motivation (section 3). La récurrence « du manque de motivation » qui a été identifiée dans les recherches qui ont orienté ce travail nous ont conduit à éclaircir cette notion centrale. S'appuyant notamment sur Bender (2015), nous considérons que la motivation est une force qui pousse à agir, guidée par des éléments intrinsèques (ils sont inhérents à la personne) et extrinsèques (ils sont extérieurs à la personne), alors que la satisfaction est plutôt le résultat de l'évaluation de cette action pour la personne (c'est un état). Nous pouvons alors nous poser la question de savoir ce qui motive ou pourrait motiver les enseignants-chercheurs à s'engager dans le projet des innovations pédagogiques numériques en nous appuyant essentiellement sur les apports théoriques d'Herzberg (1971) et Vroom (1964).

L'appréciation du travail par l'évaluation fait partie des pratiques de gestion des ressources humaines, dans le privé comme dans le public et aussi imparfaite soit elle, elle permet néanmoins d'acter les réalisations de chaque acteur (section 4). C'est le principal outil de gestion des ressources humaines qui est porteur des éléments factuels de la gestion de la carrière de l'enseignant-chercheur. L'évaluation, en pratique ne semble plus tout à fait adaptée avec les dispositions statutaires applicables aux enseignants-chercheurs qui, depuis le décret du 23 avril 2009⁶⁹, indiquent clairement qu'ils ont une double mission d'enseignement

⁶⁹ Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret du 6 juin 1984.

et de recherche (JORF, 2009). La question de l'évaluation et de sa portée, en pratique, pourrait nous aider à mieux comprendre son influence sur l'adhésion des acteurs au projet des innovations pédagogiques.

Le droit à la formation continue pour les maîtres de conférences fixé par le décret du 2 sept. 2014 « Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs » pour acquérir une maîtrise méthodologique et technique face aux transformations pédagogiques ainsi que la réforme de la formation continue du plan de formation devenu le plan de développement des compétences sont des moyens qui peuvent être utilisés à l'initiative d'une direction et/ou à l'initiative du collaborateur (section 5). Ils sont gérés par les organisations elles-mêmes en fonction de l'orientation stratégique de l'établissement. Cette question de la connaissance, de l'utilisation et du déploiement de ces droits pourrait être posée.

Comme nous l'avons souligné au chapitre 1 dans la section configuration des organisations et tel que le préconise le rapport du MEN/MESRI de 2018 (p. 45-48), il faut mobiliser un réseau d'acteurs pour évoluer vers une compétence collective en intégrant les compétences individuelles des métiers pour répondre au besoin de complémentarité entre les services et les acteurs (section 5). Elle résulte, selon Le Boterf (2010) « de la qualité des relations de coopération (comportement/relations/échanges des individus pour participer à une œuvre commune) mises en œuvre par les professionnels d'une organisation ». Ainsi, les enseignants-chercheurs et les acteurs des services supports vont devoir mobiliser leurs compétences individuelles pour répondre au besoin de complémentarité entre eux. Le projet numérique ici demande une articulation des activités entre les acteurs de l'enseignement (les enseignants-chercheurs) et les acteurs des services supports (responsable/ingénieur informatique et/ou pédagogique).

Enfin, notre revue de littérature portant sur les apports des pratiques de mobilisation des ressources humaines (section 6) (Aït Razouk, 2014 ; Dubouloz, 2010, 2014 [...]) nous a permis d'identifier des points clés que nous sommes susceptibles de trouver dans notre recherche ou qui pourraient émerger de nos résultats afin d'apporter des éléments de réponse à notre question de recherche : « En quoi la gestion des ressources humaines pourrait-elle contribuer à lever certains obstacles à la diffusion des activités pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français ? »

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 1

Nous avons, dans le premier chapitre (chapitre 1), présenté les fondements historiques et les évolutions structurelles ainsi que les principes managériaux des universités et des écoles d'enseignement supérieur en commerce. Les travaux portant sur la configuration des organisations dans le second chapitre (chapitre 2), nous ont permis de mieux appréhender le fonctionnement des organisations, notamment à partir des travaux de Mintzberg (1982, 2004) où son approche envisage les phénomènes complexes dans leur totalité en intégrant la temporalité et les conditions environnementales. Dans notre sujet, les ordonnances de l'État, de nature prescriptive, fixent les lignes directrices qui orientent le fonctionnement des universités et des écoles dans leur politique de gestion organisationnelle. Elles s'appliquent à l'ensemble des établissements répartis sur le territoire qui doivent alors prendre en charge ces ordonnances. Les établissements doivent faire face à une injonction institutionnelle. Ce qui laisse supposer une régulation individuelle et collective entre les acteurs et une régulation par l'établissement en cohérence avec son environnement local et son fonctionnement interne. Et les résultats plutôt mitigés dont nous avons fait état en introduction, nous montrent la limite à la nature prescriptive de ces « grandes lignes », même si les universités bénéficient d'une relative autonomie au même titre que les écoles.

Deux instances influencent fortement les orientations stratégiques des établissements : le HCERES et la CEFDG (présentés au chapitre 1). Les établissements d'enseignement supérieur sont soumis à des évaluations qui impliquent une mise en perspective de leurs objectifs et de leurs résultats obtenus au travers d'indicateurs déterminés. Le processus d'évaluation est mis en œuvre par le HCERES pour les établissements publics et par la CEFDG pour les établissements privés. Les établissements sont en fait soumis à une obligation de résultats ambitieux pour les activités de publication en recherche, qui sont déterminants pour leur positionnement dans le paysage de l'enseignement supérieur (synthèse du chapitre 1). Ainsi, l'université se rapproche du modèle et des pratiques de management du privé avec une obligation de résultat dans la logique de l'organisation et de son positionnement. Les conditions de mise en œuvre de tout projet (Le Boterf, 2010), et ici, du projet de déploiement du numérique dans le supérieur, supposerait :

- une orientation politique de l'établissement tenant compte de l'arbitrage des obligations de recherche ;
- un engagement visible de la direction (ou tout au moins les principes directeurs).

Les résultats plutôt mitigés obtenus en matière d'intégration des outils numériques dans l'enseignement supérieur ne nous informent cependant pas (ou peu) sur les conditions de mise en œuvre. Ainsi, nous nous posons la question de savoir si les établissements ont intégré ce projet des innovations pédagogiques dans leur stratégie.

Les résultats donnés en introduction nous ont également permis de repérer un ensemble de freins à l'utilisation des outils pédagogiques numériques liés à l'exercice du métier d'enseignant-chercheur. Une injonction à l'excellence scientifique pour chaque établissement est apparue plus clairement sur ces dernières décennies. Les classements des universités et des écoles ont généré une forme de jeu concurrentiel. Cette situation oriente les choix politiques des établissements et peuvent, en conséquence, orienter les enseignants-chercheurs à se focaliser sur leur activité de recherche, laissant peu de place aux activités d'enseignement et aux tâches administratives (Lussier & Chanlat, 2017). Et les exigences du métier se sont renforcées par cette injonction à l'excellence scientifique (Lussier & Chanlat, 2017). Ainsi, cet environnement professionnel va orienter ou influencer les comportements des acteurs. Dès 1977, nous l'avons indiqué dans notre revue de littérature, Crozier & Friedberg insistaient sur le point de la résistance au changement en tant qu'expression légitime d'une analyse rationnelle des risques encourus par les individus lors d'un changement. Le changement implique du temps et des coûts cognitifs (apprendre, réapprendre, s'adapter) et des coûts sociaux (s'investir dans des relations). C'est ce que nous retrouvons dans notre sujet, pour les enseignants-chercheurs comme pour les personnels des services supports. Cette question d'une analyse rationnelle rattachée aux freins de l'utilisation des outils pédagogiques numériques retient notre attention. Ainsi, puisque nous savons qu'il n'y a que peu d'intérêt porté à ces outils numériques et un usage mitigé (De Vaujany, 2005), nous aborderons la question de la résistance au changement à partir de l'acteur dans son contexte organisationnel. Nous tenterons d'identifier et de catégoriser de façon plus approfondie, les freins qui génèrent un comportement de résistance (en tant que réponse à l'utilisation des outils pédagogiques numériques).

Nous avons fait le choix de nous appuyer sur les apports des théories d'Herzberg (1959) et de Vroom (1964), théories les plus couramment utilisées en management des organisations et des hommes et en gestion des ressources humaines pour appréhender la notion de motivation (chapitre 2). Ainsi, la motivation mobilise les notions de besoins (de quelque chose) et d'attentes (d'une réponse) et est alors instrumentalisée en gestion. La motivation peut alors désigner les forces qui poussent une personne à agir et à se conduire d'une manière spécifique, le tout étant orientée vers un but pour parvenir à un résultat. Nous sommes alors dans le déclenchement d'un comportement où la motivation fournit « une énergie » nécessaire. Ainsi, et pour faire suite aux freins, nous tenterons de catégoriser les sources de motivation des acteurs.

Dans notre logique RH de contribution-rétribution, chacun attend de sa contribution qu'il obtienne une rétribution (chapitre 3). Elle se compose de la dimension de base de la rémunération (travail = salaire) mais aussi de sa dimension symbolique qui s'exprime par la reconnaissance selon deux dimensions : la reconnaissance du travail (dans le registre du faire) et la reconnaissance sur soi (dans le registre de la personne) où l'individu retire des bénéfices de son effort pour son identité (Bezier & Peretti, 2005, p. 33, op. cit. ; Dejours, 2003, p. 51, op. cit.). La DGESIP dans le rapport de mars 2014 pointait « le manque de reconnaissance de l'activité d'enseignement » comme l'un des freins à la transformation pédagogique qui

s'inscrit dans ladite transformation digitale qui « bouscule la chaîne de valeur » et par là, globalement, demande d'adapter l'organisation, d'acquérir des équipements, de mobiliser les acteurs. Le JORF 2015 portant sur « La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur » indique que « la reconnaissance de la dimension enseignement est considérée ici comme un des principaux leviers pour soutenir l'évolution des pratiques pédagogiques, qui recouvrent des notions de quantification et d'organisation de l'activité, de formation et de valorisation ainsi que des questions règlementaires. Ces questions sont un nœud car il est difficile de traiter de ce qui compose l'identité professionnelle, les enseignants-chercheurs étant considérés comme des professionnels de la recherche ». En effet, « reconnaître la conformité d'un travail dans les règles de l'art permet à celui qui bénéficie de cette reconnaissance de son travail de la rapatrier ensuite dans un registre très important pour l'identité, celui de l'appartenance » selon Dejours (2003, p. 62). La reconnaissance devient indispensable dans la confrontation avec le réel du travail.

Les nouvelles activités qui demandent un temps d'appropriation des outils pédagogiques numériques et qui participent à la tâche d'enseignement (tutorat, accompagnement méthodologique, production de ressources numériques, interventions à distance par exemple) ne sont clairement pas reconnues malgré le référentiel national d'équivalences horaires défini dans l'arrêté du 31 juillet 2009 selon la DGESIP (2014). Nous pouvons alors nous interroger sur l'existence d'une intention managériale de reconnaissance de cette fonction du métier (et de ses résultats), tenant compte de la singularité du métier d'enseignant-chercheur. Aussi, la question peut se poser de savoir s'il existe « une reconnaissance », et ce, quelle que soit sa nature, de l'investissement que demande l'appropriation des outils pédagogiques dans l'exercice de la fonction enseignement. Et nous nous demanderons également « Quel type de reconnaissance pourrait contribuer à motiver les acteurs à s'engager dans l'utilisation des outils pédagogiques numériques ? ».

Que ce soit dans le public ou dans le privé, le JORF 2015 fait état d'un système d'évaluation des enseignants-chercheurs qui n'encourage pas les innovations pédagogiques. Le CESE, Conseil Économique, Social et Environnemental, avait déjà soulevé la problématique de l'évolution de la carrière des enseignants-chercheurs basée sur les activités de recherche et de publication, précisant que l'évaluation des enseignants « ne pousse pas une prise en charge déterminée des questions pédagogiques » (Dubrac & Djebara, 2015). L'évolution de la carrière des enseignants-chercheurs est basée essentiellement sur les activités de recherche et de publication. Il renvoie au déséquilibre entre enseignement et recherche dans la mesure de la performance des établissements (chapitre 1, section 4), dans le recrutement et l'évaluation des enseignants-chercheurs (chapitre 3, section 4). La pratique d'évaluation des activités du métier semble n'être que partiellement adaptée à la double mission d'enseignement et de recherche puisque, dans les faits, la production en recherche prime sur toute autre activité. La reconnaissance de l'engagement à l'utilisation des outils pédagogiques numériques est peu valorisée par les dispositifs d'évaluation et nous admettons que la rétribution n'est pas en adéquation avec la contribution. Si on considère que l'évaluation doit (ou devrait) être un instrument d'amélioration continue du système (une partie de la démarche qualité) et avant

tout un instrument de gestion des ressources humaines (dont la fonction soutient essentiellement la gestion de carrière, l'employabilité, les compétences et la rémunération), alors on ne peut que constater que telle qu'elle se pratique, elle ne contribue pas à motiver la démarche d'utilisation des outils numériques pédagogiques. Les critères d'évaluation vont orienter le travail des salariés. Aussi, nous nous poserons la question de savoir comment composer avec la pratique d'évaluation telle qu'elle existe pour reconnaître ce volet de la pédagogie numérique.

L'utilisation des outils pédagogiques numériques nécessite une formation pour permettre aux acteurs de se les approprier, d'être en capacité de les utiliser et par là, de développer de nouvelles compétences (chapitre 3, section 5). Comme l'indiquait le rapport TICE 2010 (p. 3-4), le rapport de la DGESIP 2014 (p. 13-14) et le rapport 2018 du MEN/MESRI (p. 45-48), l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans ce contexte doit alors s'insérer dans la fonction enseignement du métier des enseignants-chercheurs. La formation doit (ou devrait) répondre aux évolutions du métier et au développement des compétences (Autissier & Simonin, 2009). Chaque technologie transforme les métiers et les compétences : l'adaptation de chaque personne demande un investissement dans la formation (Peretti, 2013, 2015a).

Dans le secteur public, nous avons relevé, le droit à la formation continue pour les maîtres de conférences qui est fixé par le décret du 2 sept. 2014 « Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs » pour acquérir une maîtrise méthodologique et technique face aux transformations pédagogiques. Dans le secteur privé, la réforme de la formation continue a transformé le plan de formation en plan de développement des compétences au 1^{er} janvier 2019. Ces sont des moyens qui peuvent être utilisés à l'initiative d'une direction et/ou à l'initiative du collaborateur. Ces droits sont gérés par les organisations elles-mêmes en fonction de l'orientation stratégique de l'établissement et des besoins identifiés. Ainsi, nous interrogerons les acteurs pour connaître les dispositifs déployés dans leur organisation.

Le rapport TICE 2010 (p. 3-4) « Dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique », le rapport de la DGESIP 2014 (p. 13-14) « Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur » et plus récemment, le rapport 2018 du MEN/MESRI (p. 45-48) « Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur » indiquent le besoin de mobiliser un réseau d'acteurs pour réussir la formation et l'accompagnement des enseignants-chercheurs à la pédagogie numérique. Reynal (2020), dans son article concernant l'accompagnement à la transformation digitale, identifie six leviers potentiels de création de valeur par transformation mais surtout, il pointe la multiplication des acteurs dans le processus : la relation avec les services supports dans l'action collective et l'interdépendance des parties prenantes. Selon lui, cette situation fait donc appel à de nouveaux acteurs dans ce processus :

- les acteurs principaux externes : l'éditeur et le gestionnaire de réseaux,

- d'autres ressources humaines internes : concepteurs, techniciens, informaticiens.

L'intégration des outils pédagogiques numériques dans la pratique suppose l'intégration des personnels des services de maintenance, des responsables des services informatiques chargés du développement de ces outils et des personnels ingénieurs informatiques et/ou pédagogiques qui accompagnent et forment les utilisateurs.

Tout cela se réalise dans un modèle organisationnel rapprochant les enseignants-chercheurs et les personnels des services supports dédiés à la mise en œuvre, au développement et à la maintenance de ces outils pédagogiques numériques. Les enseignants-chercheurs et les acteurs des services supports vont devoir mobiliser leurs compétences individuelles pour répondre au besoin de complémentarité entre eux. L'incorporation des outils pédagogiques numériques dans la pratique pédagogique nécessite alors une articulation de leurs activités. Faisant référence à l'état des interrelations entre les deux services « qui doivent unir leurs efforts », Lawrence & Lorsch (1969, p. 29, op. cit.) considèrent que la qualité de la collaboration (capacité à travailler ensemble) est également un élément clé. L'innovation qui s'appuie sur un processus créateur doit faire appel aux apprentissages des employés et à leur capacité à coopérer ensemble (Alter, 2011). Ainsi, la question de la mutualisation des compétences métiers des acteurs mérite d'être posée.

La question de la mise en œuvre opérationnelle de l'intégration des deux pôles de compétences sera alors abordée dans cette recherche. Elle portera sur l'articulation des activités entre des acteurs de l'enseignement (enseignants-chercheurs) et des acteurs des services supports (responsables / ingénieurs informatiques et/ou pédagogiques). Intégrer une activité conduit effectivement à la convergence d'expertises professionnelles différentes et complémentaires les unes des autres, en construisant une relation entre des métiers nécessitant l'adhésion et la mobilisation des parties (Paraponaris & Simoni, 2006 ; Peretti, 2013, 2015a). Il existe une forme de besoin individuel et collectif entre les deux parties pour assurer le bon fonctionnement. L'un a besoin de l'autre pour fonctionner et pour reprendre Lawrence & Lorsch (1969) « unir leurs efforts ». Pour cela, et dans le périmètre de notre sujet, nous rencontrerons les personnels supports dédiés qui pourront témoigner de leur expérience d'accompagnement et de formation des utilisateurs. Nous n'avons pas connaissance de l'existence de travaux portant sur les innovations pédagogiques et les pratiques de formation dans ce contexte et problématique. Nous considérons cette dimension de notre recherche comme étant un premier point fort de ce travail doctoral.

Le dernier travail d'une revue de la littérature portant sur la mobilisation des ressources humaines nous a fortement aidé dans notre réflexion théorique (chapitre 3, section 6). Nous souhaitons, à l'issue de ce travail de recherche, être en capacité d'identifier les pratiques de ressources humaines dans nos quatre cas, de les analyser et compte tenu des réponses, de repérer plus largement ou plus précisément, les pratiques susceptibles de lever certains obstacles à la diffusion des outils pédagogiques numériques et de pouvoir réfléchir et identifier : « Quelles sont les pratiques de mobilisation des ressources humaines susceptibles

de jouer un rôle de levier sur l'utilisation des innovations pédagogiques ? ». Et certainement, de développer l'idée que les pratiques de mobilisation des ressources humaines peuvent agir positivement sur les acteurs et contribuent au projet des innovations pédagogiques. Il s'agira de mettre « en lumière » ces pratiques comme composantes essentielles au fonctionnement d'un système social. En cela, ces dernières pourraient être un levier à l'utilisation des innovations pédagogiques numériques et donc agir sur les comportements. Nous n'avons pas connaissance de l'existence de travaux portant sur les innovations pédagogiques et les pratiques de mobilisation des ressources humaines dans ce contexte et problématique. Nous considérons cette dimension de notre recherche comme étant un second point fort de ce travail doctoral.

.....

Tout indique une difficulté récurrente des enseignants-chercheurs à adopter ces outils dans cette fonction d'enseignement, alors que la techno-pédagogie est considérée comme un facteur important de modernisation de la pédagogie dans l'enseignement supérieur français. Notre sujet de recherche sera traité du point de vue de la gestion des ressources humaines et lié à la personne dans son aspect humain au travail, dans le processus organisationnel. Il s'agira de travailler sur la fonction ressources humaines dans ses pratiques rattachées au phénomène de l'intégration des outils pédagogiques numériques dans l'exercice de la fonction enseignement du métier d'enseignant-chercheur compte tenu d'environ 15 ans de mise à disposition des technologies. La figure 3 illustre le questionnement de notre sujet de recherche en contexte stable.

QUESTIONNEMENT DE NOTRE SUJET : RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE

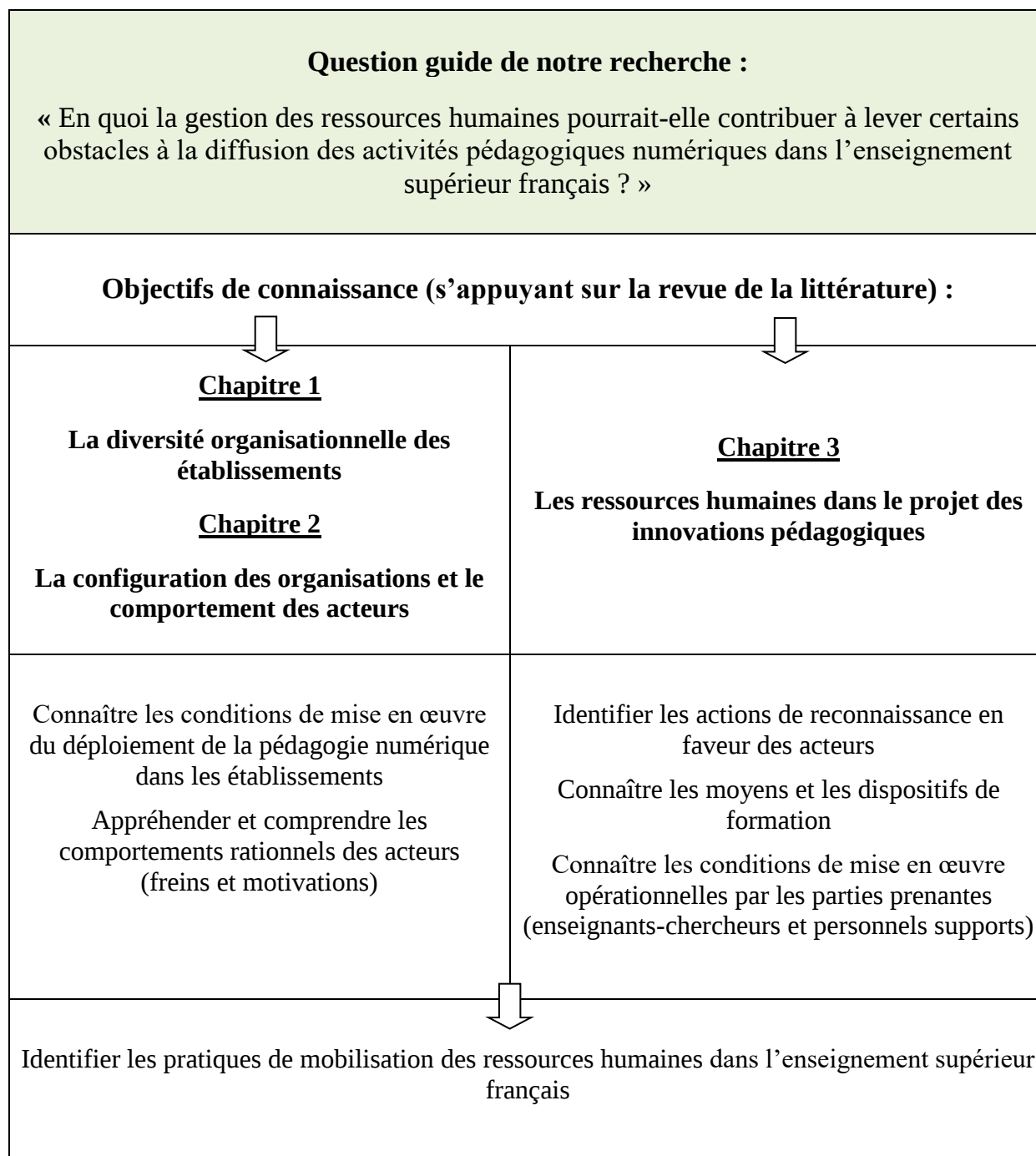


Figure 3 – Questionnement de notre sujet (recherche en contexte stable)

PARTIE 2

ÉTUDE EMPIRIQUE : RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE ET EN CONTEXTE DE CRISE

Nous avons mobilisé, dans la partie 1, une revue de la littérature portant sur les fondamentaux du management des organisations (chapitres 1 et 2) et le positionnement de la gestion des ressources humaines dans l'organisation (chapitre 3). A partir de ces références théoriques et des notions opératoires mobilisées, nous avons procédé à un cadrage de notre approche empirique.

La deuxième partie de la thèse a pour objectif d'apporter des éléments de réponse à notre question guide de recherche : « En quoi la gestion des ressources humaines pourrait-elle contribuer à lever certains obstacles à la diffusion des activités pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français ? ». Nous souhaitons identifier les pratiques de mobilisation des ressources humaines qui sont susceptibles d'avoir un rôle de levier sur l'utilisation des innovations pédagogiques. Comme nous sommes dans une démarche de compréhension (Hlady Rispal, 2002), nous choisissons la méthode des cas en tant que stratégie privilégiée d'accès au réel selon Gombault (2005, p. 32). Ainsi, nous mobilisons une méthode qualitative.

Nous faisons le choix de l'étude de quatre cas (Yin, 2003), qui nous permettra d'analyser le phénomène identifié. L'étude de cas est adaptée à notre sujet : elle permettra de l'appréhender dans sa globalité et de procéder à un découpage en unités d'analyse afin de comprendre (au mieux) le phénomène (Jausaud & Liu, 2011). La méthode ici est de s'appuyer sur les discours (verbatim) des personnes. Nous souhaitons pouvoir échanger avec chacun des acteurs impliqués, au sein de chacun des cas, afin de comprendre au mieux les comportements des personnes (choisir d'utiliser ou pas les outils pédagogiques numériques), d'avoir un retour de leur expérience d'utilisateur dans leur quotidien, connaître leurs freins et leurs motivations et avoir un retour d'expérience sur les pratiques de gestion des ressources humaines dans leur organisation (articulation des activités, de la rémunération, de la formation, et de l'évaluation). La variable humaine restera au cœur de notre préoccupation.

Nous présenterons au chapitre 4 la stratégie d'investigation et les choix méthodologiques pour conduire la recherche (design de la recherche, démarche de collecte et d'analyse des données). Nous consacrerons le chapitre 5 aux résultats de notre recherche à partir des points clés sur lesquels nous nous sommes appuyée (les freins et les motivations, la reconnaissance, la mobilisation d'un réseau d'acteurs, la formation). Et nous terminerons cette première étude avec les pratiques de mobilisation des ressources humaines. La figure 4 illustre notre étude empirique en contexte stable.

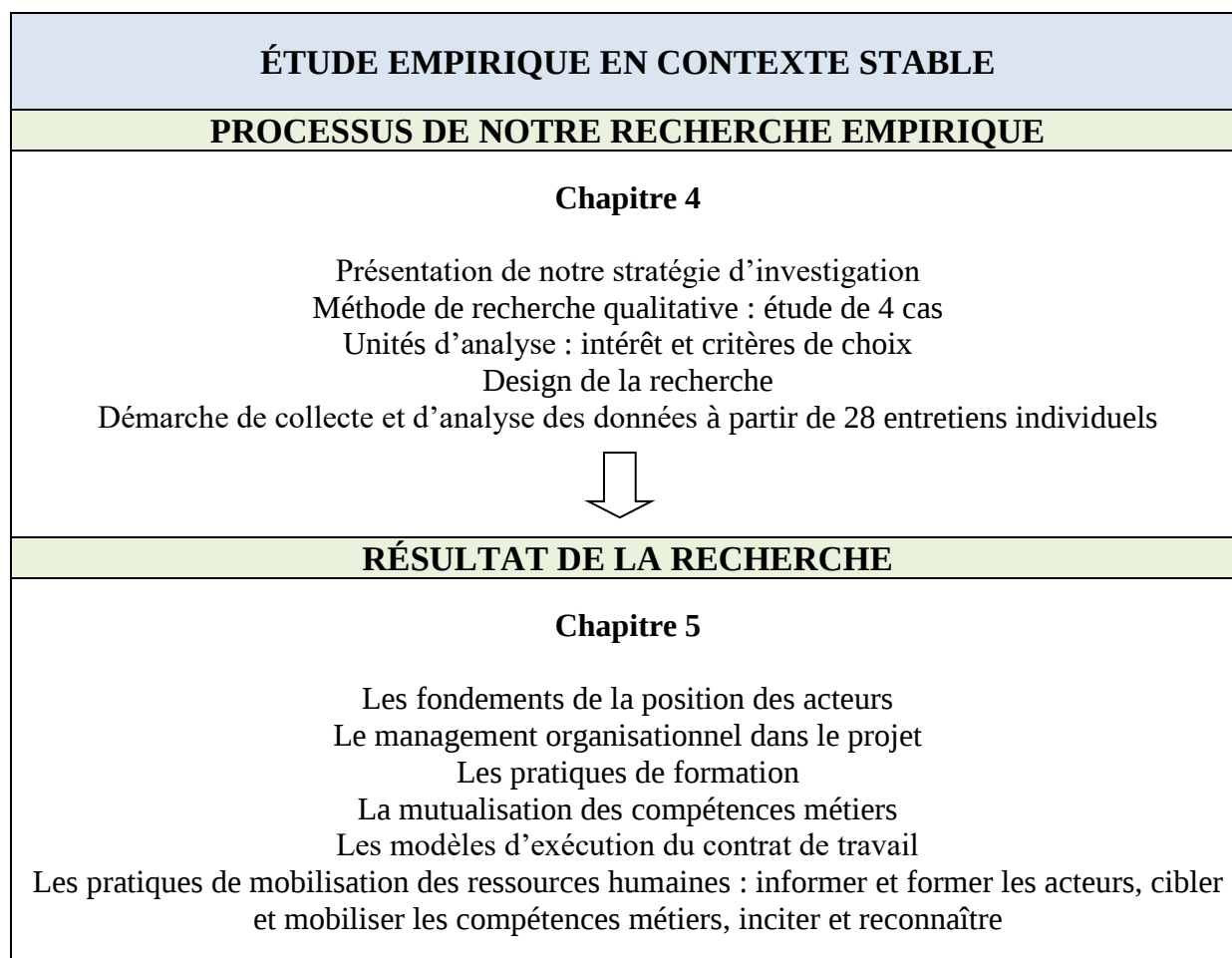


Figure 4 - Organisation de notre recherche pour identifier en quoi la gestion des ressources humaines contribue à l'intégration des outils pédagogiques numériques dans le métier d'enseignant-chercheur

CHAPITRE 4

LA STRATÉGIE D'INVESTIGATION ET LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR CONDUIRE LA RECHERCHE

1. Cadre de la recherche

Pour réaliser notre recherche, nous nous attacherons à suivre la démarche méthodologique suivante (figure 5).

.1. Phase exploratoire	Validité du problème	Récurrence des difficultés des enseignants-chercheurs à intégrer les outils pédagogiques numériques dans la fonction enseignement qui compose une des trois fonctions du métier
	Objectif de la connaissance	Blocage(s) et solution(s) RH
	Problématisation stratégique du problème et périmètre d'étude	La fonction ressources humaines et les difficultés des enseignants de l'enseignement supérieur en universités et écoles à intégrer l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans leur métier
.2. Phase méthodologique	Définition du canevas méthodologique	Etude de cas multiples (2 universités et 2 écoles de management)
	Choix de la méthode	Qualitative
	Choix de la population	Enseignants-chercheurs Personnels supports des services informatiques
	Elaboration d'outils de collecte	Entretiens semi-directifs
.3. Phase terrain	Collecte des données	Entretiens semi-directifs sur le terrain
.4. Phase d'analyse	Analyse et traitement des données	Traitement manuel : Analyse narrative thématique (premiers constats sur le corpus global) Analyse thématique pour chaque cas Analyse intra cas Codage Analyse inter cas (catégories et sous catégories)
.5. Phase de résultats	Présentation des résultats	Verbatim et analyse
	Discussion des résultats	Intérêt, limites, prolongement de la thèse

Figure 5 - Canevas générique de la recherche (adapté de Marbot & Pennaforte, 2015, p. 436)

Dans la continuité des travaux qui composent le socle de départ de ce projet de recherche, notre objectif sera d'interroger les acteurs à l'échelle individuelle et au niveau organisationnel, de comprendre leurs comportements et comment ils agissent sur le terrain. Il s'agit de dégager les blocages qui peuvent être rattachés à la gestion des ressources humaines mais aussi les pistes de solutions qui pourraient émerger afin d'apporter une réponse à notre question de recherche. L'attention sera portée sur ce qui émerge du terrain (des acteurs qui vivent le phénomène) afin de « découvrir » leurs points de vue « inédits » (Guillemette, 2006). Et selon Crozier & Friedberg (1977) de comprendre les solutions spécifiques et contingentes que les hommes ont apportées.

Notre travail d'enquête relève d'un travail exploratoire et compréhensif (Hlady Rispal, 2002). L'objectif n'est pas de générer ou de tester une théorie ou encore de tester des hypothèses mais de conceptualiser l'existant (organiser des connaissances selon les concepts), sur la base du phénomène existant. Pour cela, Cagnon (2012, p. 5-9), s'appuyant sur Eisenhard (1989), invite à mettre en place un design de recherche rigoureux dans la réalisation de chacune des étapes de la recherche. Notre méthode doit s'entourer de précautions importantes pour assurer la scientificité de ce travail, sachant que nous faisons le choix d'un traitement de données qualitatives (Wacheux, 2005, p. 27).

Les grandes étapes de la recherche se sont déroulées de la façon suivante (figure 6).

Phase 1 2017/2018	<u>Phase de préparation :</u> Recension des écrits portant sur les innovations numériques et l'enseignement supérieur en France Revue de la littérature Délimitation du sujet Question de départ Canevas de recherche Choix méthodologique
Phase 2 2018/2019	<u>Phase de recherche en contexte stable :</u> Premiers contacts (Janvier 2019) Première phase d'entretiens (Janvier 2019 - Juillet 2019) Traitement manuel : analyse narrative thématique (Février 2019 - Juillet 2019) pendant la collecte des données Emergence des premiers constats sur le corpus global Analyse thématique pour chaque cas permettant une analyse intra cas et la réalisation d'un travail de codage Analyse inter cas en croisant les résultats des quatre établissements (Septembre 2019 - Décembre 2019)

Phase 3 2019/2020	Traitement manuel : suite Analyse inter cas en croisant les résultats des quatre établissements (Janvier 2020-Mars 2020) Résultats Rédaction d'un article de recherche : Pignier-Hondareyte Patricia (2021). Innovations pédagogiques numériques et mutualisation des compétences métiers : un acte de gestion des ressources humaines. Revue @GRH - Numéro spécial Innovations Pédagogiques. (2034-9130). (N°39, à paraître, juin 2021) Première phase de rédaction de la thèse <u>Phase de recherche en contexte de crise :</u> Deuxième phase d'entretiens en contexte de crise Traitement manuel : analyse narrative thématique (Avril 2020 – Septembre 2020) pendant la collecte des données Emergence des premiers constats sur le corpus global Analyse thématique pour chaque cas permettant une analyse intra cas et la réalisation d'un travail de codage Analyse inter cas en croisant les résultats de l'ensemble des établissements (Août 2020-Octobre 2020) Résultats Deuxième phase de rédaction de la thèse
Phase 4 2020/2021	Rédaction de la thèse et présentation des résultats Analyse croisée de la première et deuxième phase d'entretiens Conclusion et fin de la rédaction Soutenance de la thèse de doctorat (1^{er} semestre 2021)

Figure 6 – Les étapes de la recherche (adapté de Gombault, 2005, p. 46-47)

2. Présentation de la méthodologie de la recherche

« Le design de la recherche (ou architecture de la recherche) est la trame qui permet d'articuler les différents éléments d'une recherche : problématique, littérature, données, analyse et résultat. » (Royer & Zarlowski, 2007a, p. 143). Il n'existe pas de modèle type de design à appliquer. Aussi, nous nous appuyons sur la littérature pour réaliser un design qui correspond à notre question de recherche. L'étape d'élaboration du design permet de définir les moyens à utiliser dans la recherche pour répondre à la problématique : méthode d'analyse, sources et techniques de recueil des données, composition et taille de l'échantillon (Royer & Zarlowski, 2007a, p. 151). Il permet également de mieux estimer la faisabilité de la recherche envisagée.

3. Opérationnalisation des critères de recherche : du théorique à l'empirique

Nous sélectionnons les objets théoriques dans les champs disciplinaires étudiés pour délimiter le cadre conceptuel de la recherche. Identifier les éléments caractéristiques des concepts étudiés nous permet d'orienter les questions sur le terrain en vue de recueillir des données révélatrices et significatives de la problématique de recherche. Ainsi, nous pourrions retrouver les concepts dans les données lors de l'analyse (Miles & Huberman, 2003). Les théories sur lesquelles nous nous appuyons ont été générées dans leur contexte socio-économique qui a favorisé leur essor pour répondre à un besoin. Les théories sont des outils qui permettent de construire des explications. Elles permettent un regard approprié qui fait apparaître le relief des situations et accroît les chances de trouver des solutions (Marbot & Pennaforte, 2015).

Notre choix est aussi fait à partir de la prééminence des notions opératoires présentes dans le processus de réflexion et par leur pouvoir explicatif. Ce choix nous offre un cadre de travail et d'analyse suffisamment fécond et solide pour mieux comprendre le phénomène à partir de fondements théoriques complémentaires. Nous avons alors procédé au cadrage empirique à partir des principaux cadres théoriques et principales notions opératoires (tableau 4).

Contexte		
.1. La diversité organisationnelle de l'enseignement supérieur	. Organisation et management des universités et des écoles supérieures de commerce . Évolution de l'environnement (lois et réformes) . Instances de contrôle externe (HCERES & CEFDG)	Contextualisation de notre recherche dans son cadre formel
Objectif : adopter une démarche de recherche structurée qui permettra de découvrir les conditions matérielles, structurelles et humaines du contexte qui limitent et définissent le sens des comportements empiriquement observables des enseignants-chercheurs		
Piliers théoriques	Notions opératoires	Orientation de la recherche
.2. Les configurations organisationnelles	. Sociologie des organisations, les écoles et les théories (Mintzberg, 1982, 2004) . Différenciation et intégration des personnes et des services (Lawrence & Lorsch, 1969)	L'environnement managérial de travail Les acteurs du projet : enseignants-chercheurs et personnels supports des services informatiques
.3. Le comportement de l'homme au travail	. Comportement et jeu des acteurs : choisir d'utiliser ou pas les innovations pédagogiques . Changement et comportement de résistance (Autissier <i>et al.</i>, 2018 ; Bareil, 2008 ; Crozier & Friedberg, 1977)	Les facteurs qui influencent le comportement des acteurs
.4. Les grandes étapes de l'évolution de la fonction ressources humaines dans les organisations	. L'homme au centre des préoccupations (Ulrich, 1996, 2005) . La place des ressources humaines dans les projets (Peretti, 2005, 2013, 2015a, 2015b, 2019) . Gestion du temps de travail et rémunération (Dietrich & Pigeyre, 2016 ; Peretti, 2019)	Les dispositifs organisationnels dans le projet de déploiement du numérique La mission et les conditions de travail des enseignants-chercheurs
.5. L'homme au travail	. La théorie bi-factorielle d'Herzberg (1971) & la théorie des attentes de Vroom (1964) . Dispositifs de gestion des ressources humaines dans la logique de contribution-rétribution (Peretti, 2019 ; Roussel, 1996)	Les freins et les motivations à utiliser les outils pédagogiques numériques Le choix d'utiliser les outils pédagogiques numériques : le comportement stratégique des enseignants-chercheurs
.6. L'appréciation du travail	. Evaluation du travail : un outil de gestion de carrière . Evaluation et justice organisationnelle (Peretti, 2004)	La reconnaissance individuelle et collective de l'activité de pédagogie dans le métier
.7. La formation et les compétences	. Dispositifs légaux : droit à la formation continue (2014), formation des nouveaux acteurs (2018), plan de développement des compétences (2019) . Compétences individuelles et compétences collectives (Le Boterf, 2008, 2010, 2018)	Les conditions de déploiement de la formation des acteurs Le développement humain
.8. Les pratiques de mobilisation des ressources humaines	. Pratiques traditionnelles de mobilisation des ressources humaines (Aït Razouk, 2014, 2019 ; Dubouloz, 2010, 2014)	Les actions de gestion des ressources humaines

Tableau 4 – Tableau des principaux piliers théoriques

4. Méthode de recherche : méthodologie qualitative

L'objectif de ce travail est de mieux connaître la réalité organisationnelle de ce phénomène d'adoption difficile des technologies numériques dans l'enseignement supérieur. Nous souhaitons identifier les moyens qui sont engagés et les actions qui sont initiées dans une logique ressources humaines de contribution-rétribution pour mobiliser les acteurs. Nous souhaitons comprendre et rendre intelligible l'action des individus en étudiant les discours, autrement dit « connaître le phénomène étudié de l'intérieur et dans son cadre à partir de ce que disent les acteurs » selon Chanlat (1998, cité par Pezé, 2013, p. 135).

La recherche sera de nature qualitative dans la mesure où celle-ci vise, selon Hlady Rispal (2002, p. 37) « la compréhension du comportement humain ou organisationnel en considérant la perspective de l'acteur et en accordant de l'intérêt aux états subjectifs des individus ». Pour cela, nous proposerons l'analyse d'entretiens approfondis. La méthodologie qualitative est courante pour l'exploration parce qu'elle compte tenu de la finalité de la recherche. La méthode sera exploratoire dans un contexte contemporain (Gombault, 2005, p. 32 ; Yin, 2003, p. 3, 13). La recherche exploratoire cherchera à identifier des problèmes ou des propriétés de situations ou des événements complexes.

Nous choisissons la méthode des cas en tant que « stratégie privilégiée d'accès au réel » (Gombault, 2005, p. 32, op. cit.). Elle est adaptée à notre sujet : elle permettra de l'appréhender dans sa globalité, et, par un découpage en unités d'analyse, de comprendre - au mieux - le phénomène (Yin, 2003). La méthode ici est de s'appuyer sur les discours des acteurs qui nous permettront de connaître les fondements de leur position et leur perception.

La visée est compréhensive, contextualisée et elle a pour objectif de « saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des perceptions et actions des différents acteurs en présence » (Hlady Rispal, 2002). Nous considérons, comme l'indique Hlady Rispal (2002) qu'un comportement humain et organisationnel peut se comprendre et s'expliquer avec les significations que les personnes donnent aux choses et à leurs actions. Elle sera synchronique : nous étudions un même phénomène où l'on compare des perspectives différentes sur plusieurs sites sur une période (de janvier à juillet 2019). Elle nous permettra donc une analyse multi-angulée (Hlady Rispal, 2002, p. 81). Elle ne sera pas longitudinale, le caractère longitudinal étant caractérisé par des éléments précis tels que le recueil de données à des périodes de temps et des comparaisons de ces données pour analyser des évolutions. Elle ne sera pas non plus diachronique qui détermine un lieu et observe un thème spécifique tel qu'il se manifeste dans le temps. Le propos sera analytique : il ne s'agira pas seulement d'accumuler les faits ou de développer des hypothèses. Le but est de réfléchir sur la mise en cohérence entre l'objectif de notre recherche qui est « d'apporter un éclairage RH » et la démarche que nous mettons en œuvre pour confronter au terrain notre problématique.

Le contexte sera celui des universités et des écoles d'enseignement supérieur. La nature du problème requiert des données qualitatives. Nous chercherons à savoir comment les acteurs voient la réalité et comment ils agissent. L'objectif sera de comprendre les représentations des personnes interrogées en allant sur le terrain. Nous souhaitons accéder « à la seule médiation que nous connaissons pour accéder à la subjectivité, la parole » pour avoir une connaissance la plus complète possible (Dejours, 2003, p. 30). Nous illustrons notre méthode dans le tableau 5.

Méthode de recherche inscrite dans la démarche qualitative		
Méthode	Étude de cas : étude de quatre cas	
Objectif de la recherche	Expliquer le phénomène dans son environnement initial	
Conception	Choix des cas selon les critères théoriques de la question de recherche	
Collecte des données	Entretiens, sources documentaires	
Analyse	Analyse qualitative	
Références	Allard-Poesi & Maréchal (2007) Baumard & Ibert (2007) Baumard, Donada, Ibert & Xuereb (2007) Cagnon (2012) Cassell & Symon (2012) Charreire Petit & Durieux (2007) De Ketele & Roegiers (2015) Drucker-Godard, Ehlinger & Grenier (2007) Gavard-Perret, Gotteland, Haon & Jolibert (2008) Glaser & Strauss (2010) Gombault (2005)	Guillemette (2006) Hlady Rispal (2002) Husser (2005) Miles & Huberman (2003) Musca (2006) Patton (2002) Romelaer (2005) Royer & Zarlowski (2007a, 2007b) Savoie-Zajc (2007) Thiétart (2007) Wacheux (2005) Yin (2003)

Tableau 5 – Tableau de la méthode de recherche inscrite dans la démarche qualitative (adapté de Royer & Zarlowski, 2007a, p. 147)

5. Étude de cas multi sites : intérêts et critères de choix

« Les sciences de gestion analysent le discours des acteurs à partir des mots utilisés qui n'ont de sens que dans la pensée des individus pris un à un » selon Foucault (1966, p. 96).

Notre choix d'aborder le sujet du point de vue de la gestion des ressources humaines nous conduit à vouloir utiliser les mots et les récits de chacun qui sont porteurs de sens. Et c'est bien là où le chercheur devra « écouter ces mots » des interviewés et la signification qui leur est accordée avant de les employer.

L'objectif de notre recherche, en tant que projet de connaissance, ambitionne de sonder le phénomène récurrent de la difficulté des enseignants-chercheurs à l'aide d'études de cas multi-sites. Il s'agit de décrire (étape préalable à la compréhension) et comprendre le phénomène (connaître le phénomène) récurrent parmi un certain nombre de situations identifiées. Nous souhaitons observer et analyser chaque cas pour lui-même, puis comparer les résultats obtenus pour dégager de la connaissance à partir de cette récurrence, notre étude de cas étant à visée exploratoire.

Nous souhaitons avoir une approche systémique de ce phénomène contemporain, c'est-à-dire dans sa globalité composée de l'environnement, du contexte et des comportements des acteurs⁷⁰. Il ne s'agit pas de mettre les acteurs en situation d'expérimentation. Comme l'indiquent Miles & Huberman (2003, p. 11) dans leur ouvrage, en introduction : « les données qualitatives permettent des descriptions et des explications riches et solidement fondées de processus ancrés dans un contexte local ». En effet, le paradigme systémique propose de regarder l'objet et l'environnement et leur relation. Les données qualitatives, qui se représentent sous forme de mots plutôt que de chiffres (Miles & Huberman, 2003), sont donc une représentation d'un phénomène, considéré comme reflétant la réalité.

La méthode qualitative par des études de cas identifiés est une approche cohérente de notre sujet pour explorer les interactions entre structure, actions, contexte et expliquer les mécanismes causaux (Miles & Huberman, 2003). Ces auteurs stipulent que des relations légitimes et raisonnablement stables peuvent être découvertes au sein des phénomènes par les études de cas. L'étude de cas permet la compréhension et la modélisation de processus dynamique(s) d'un phénomène étudié, d'avantage que de tester des hypothèses. Selon Yin (2003, p. 13), « a case study is an empirical inquiry that investigates a contemporary phenomenon within its real-life context [...] ». Ainsi, notre logique de recherche s'appuiera sur les apports des travaux de la théorie enracinée dans les faits (*Grounded theory*) de Glaser & Strauss en 1967 (Glaser & Strauss, 2010).

⁷⁰ L'approche systémique définit le système comme un ensemble d'éléments interdépendants agencés de manière à former un tout cohérent (Robbins & Decenzo, 2004, p. 18).

Dans ce travail, nous ne traitons pas un cas critique, un cas révélateur ou bien un cas extrême (Yin, 2003, p. 40-41). Sortant du débat des tenants du cas unique qui considèrent les études de cas multiples comme trop superficielles ou bien des tenants des études de cas multiples qui considèrent le cas unique « trop idiosyncrasique », nous faisons le choix d'une recherche de cas multiple, considérant ainsi notre potentiel de découverte : chaque cas est représentatif du cas général (Hlady Rispal, 2002). Aussi, pour ces raisons, nous choisissons l'analyse inter-sites (Miles & Huberman, 2003) et nous nous situons alors dans la partie « cas multiples » de la typologie de Yin (2003). Il distingue des études de cas dites holistiques (un seul niveau d'analyse) des études de cas dites enchâssées et qui portent sur plusieurs niveaux d'analyses (Musca, 2006).

	<i>Single-case designs</i> CAS unique	<i>Multiple-case designs</i> CAS multiples
<i>Holistic</i> <i>(single unit of analysis)</i> Holistique (une seule unité d'analyse)	Type 1	Type 3
	1 Contexte . 1 CAS	1 Contexte (Public) . 1 CAS : université 1 (CAS 1) . 1 CAS : université 2 (CAS 2) 1 Contexte (Semi-Public) . 1 CAS : école de management (CAS 3) 1 Contexte (Privé) . 1 CAS : école de management (CAS 4)
<i>Embedded</i> <i>(multiple units of analysis)</i> Enchâssé (unités d'analyses multiples)	Type 2	Type 4
	1 Contexte . 2 CAS → unité 1 unité 2	Contexte → 1 CAS → 2 unités Contexte → 1 CAS → 2 unités Contexte → 1 CAS → 2 unités Contexte → 1 CAS → 2 unités

Sachant que l'étude de cas doit obéir à des normes scientifiques, nous nous attachons à respecter une rigueur équivalente à celle des méthodes quantitatives en configurant notre cas (Cagnon, 2012, p. 5-9). La section 6.4 du présent chapitre présente de façon détaillée la configuration de l'étude de cas.

6. Design de la recherche

En recherche qualitative, la taille de l'échantillon compte moins que le soin apporté à la sélection des cas appropriés selon Silverman (2005) et Symon & Cassell (1998), cités par Jaussaud & Liu (2011, p. 476). Le choix d'un cas dépend de sa capacité à apporter une meilleure compréhension du phénomène à étudier. L'échantillon est constitué de manière à saisir des perspectives différentes (ou pas) relatives à un même phénomène. Cet échantillon permet au chercheur de disposer d'un potentiel de découverte (par une richesse des données disponibles), d'un potentiel de collecte et d'analyse des données selon Hlady Rispal (2002, p. 82, 84, 86) et Royer & Zarlowski (2007b, p. 219-220).

L'échantillon sur lequel porteront les observations et les analyses n'est pas représentatif d'une population statistique mais de l'objet de recherche. L'échantillonnage théorique signifie que les personnes sont choisies d'après le critère de la représentativité. On parle alors « d'échantillons de situations » selon Glaser & Strauss (2010). Il doit être diversifié (variété) afin de contraster au maximum les perceptions, les actions et les situations pour la recherche d'une connaissance subjective et contextuelle. Nous considérons qu'une approche permettant plus d'interactions avec les acteurs est la plus adaptée et nécessite une compréhension des facteurs comportementaux et managériaux des ressources humaines dans leur environnement « naturel ».

6.1 Nombre de cas

Le nombre de cas est fonction de l'objectif de recherche. Le choix d'un cas unique peut se justifier par son caractère révélateur ou critique, le choix de deux ou trois cas peut être justifié par le caractère exploratoire d'une recherche et le choix de quatre à six peut être motivé par une volonté de comparaison (Hlady Rispal, 2002, p. 89). Un nombre de cas trop important pourrait devenir « ingérable » (Miles & Huberman, 2003, p. 63). Un échantillon trop large nous freinerait dans l'analyse des résultats et un échantillon trop restreint réduirait la fiabilité du travail. Alors, nous faisons le choix de l'équilibre entre la personne et son environnement, un choix qui se retrouvera dans la composition de l'échantillon.

Les exemples de recherches utilisés par Yin ne dépassent pas les douze cas (Hlady Rispal, 2002, p. 87). Glaser & Strauss (2010) ne fournissent pas d'ordre de grandeur. « Selon ces auteurs, la taille adéquate d'un échantillon est celle qui permet d'atteindre la saturation théorique » (Royer & Zarlowski, 2007b, p. 220). Eisenhard (1989) recommande d'étudier quatre à six cas selon le principe d'échantillonnage théorique de Glaser & Strauss en 1967 (Glaser & Strauss, 2010). Chaque cas est sélectionné pour des raisons théoriques de réplication (Royer & Zarlowski, 2007b, p. 219-220).

Deux critères peuvent guider le choix du nombre de cas étudiés (applicable au nombre de répondants) : la réplication et la saturation.

La réplication est par définition en informatique, un processus qui s'assure de la cohérence de données entre plusieurs sources de données redondantes. Nous souhaitons rencontrer un nombre suffisant de personnes pour s'assurer d'une certaine richesse des données, de réduire le risque de subjectivité et de pouvoir relativiser les réponses (Hlady Rispal, 2002, p. 88 ; Royer & Zarlowski, 2007b, p. 219).

La saturation est atteinte lorsqu'on ne trouve plus de données supplémentaires qui généreront de nouveaux éclairages. Le nombre d'entretiens réalisés devra nous permettre d'atteindre une certaine saturation de l'échantillon, en ce sens que dans chaque type d'établissement, les derniers entretiens que nous aurons conduits ne feront que confirmer ce que nous aurons déjà appris (Romelaer, 2005, p. 105-106)⁷¹.

Ainsi, selon Hlady Rispal (2002, p. 87) : « Seule une relation différente ou qui disparaît est considérée comme une découverte importante, non la redécouverte d'une relation identique puisque la relation, une fois mise en évidence est supposée se vérifier ailleurs. » La saturation théorique est donc le moment où l'apprentissage incrémentiel est minime : c'est une caractéristique fondamentale de la *Grounded Theory* de 1967 de Glaser & Strauss (2010). Ce qui ne nous indique alors pas un ordre de grandeur d'unités d'observations que doit comporter l'échantillon. Yin (2003) indique que le nombre de cas d'une recherche dépend du degré de certitude souhaité (c'est-à-dire la réplication littérale, celle qui examine les conditions d'observation de résultats similaires). Comme nous ne pouvons pas avoir la certitude, d'emblée, qu'il n'existe pas d'information supplémentaire qui viendrait enrichir ce travail, nous suivrons le principe logique édicté qui consiste à considérer que lorsque les dernières unités d'observations analysées n'apportent plus d'éléments nouveaux, ni d'éléments vraiment consistants, ou encore qui n'apportent pas vraiment d'avancement dans l'analyse, alors nous pourrions considérer que nous sommes à saturation. Ce principe est observé empiriquement selon Royer & Zarlowski (2007b, p. 221). La saturation est en fait, selon Glaser & Strauss (2010), un jugement par lequel le chercheur considère que la collecte de nouvelles données n'apporterait rien de plus à la compréhension du phénomène. Enfin, Strauss & Corbin (1994), cités par Guillemette (2006), nous font la remarque que la saturation théorique peut être aussi relative à d'autres considérations comme celle des ressources dont dispose le chercheur (en temps et en argent). Ce qui n'est pas notre cas.

Nous faisons le choix de retenir que le nombre de cas doit être lié à l'objectif de la recherche et à son degré de richesse permettant d'établir la validité des résultats analytiques (Hlady Rispal, 2002 ; Miles & Huberman, 2003 ; Yin, 2003). Un seul établissement rendrait la généralisation difficile (Miles & Huberman, 2003). L'examen de quatre cas similaires et aussi de leurs contrastes, intensifiera la précision, la validité et la stabilité des résultats obtenus (Miles & Huberman, 2003, p. 62). L'étude de cas multiple permet de comparer les cas

⁷¹ « L'idée est d'avoir exploré suffisamment la variété de situation » (Romelaer, 2005, p. 106).

étudiés pour étudier les points convergents. La sélection de nos quatre cas sera ainsi réalisée à partir de fondements conceptuels (Miles & Huberman, 2003, p. 63).

6.2 Sélection des cas

Compte tenu de notre question de recherche, de notre objet d'étude, nous avons sélectionné les quatre établissements (CAS 1, 2, 3, et 4) et les acteurs (enseignants-chercheurs et personnels supports des services informatiques) au vu de leur capacité à apporter une compréhension du phénomène que nous étudions. Ce choix tient également compte du potentiel d'accès aux personnes (Savoie-Zajc, 2007 p. 103). Nous avons identifié quatre établissements d'enseignement supérieur pluridisciplinaires de tailles intermédiaires pour leur représentativité, c'est à dire leurs traits communs mais aussi leur diversité (Miles & Huberman, 2003, p. 63) :

- deux universités (CAS 1 et CAS 2) accueillant entre 2000 et 2700 étudiants dans le domaine de formations droit, économie, gestion,
- deux écoles supérieures de commerce (CAS 3 et CAS 4) accueillant entre 1400 et 2700 étudiants.

Les informations structurelles (trouvées en partie sur les sites des établissements) nous permettent d'ores et déjà, de cerner les hommes/femmes, tranches d'âge, ancienneté et activités de recherche. Les localisations ne sont pas indiquées pour préserver l'anonymat des établissements et des personnes à interroger. Le choix de quatre établissements nous permet de contextualiser ce que nous apprendrons dans chaque cas et de mieux saisir le phénomène par la mise en relation des propos de la personne (des hommes et des femmes) à son contexte (Glaser & Strauss, 2010 ; Husser, 2005).

Ce choix est aussi celui du questionnement qui a émergé concernant la nécessaire différenciation et intégration des services supports dans le déploiement des outils pédagogiques numériques (Lawrence & Lorsch, 1969). Le choix des cas est réalisé à partir de fondements conceptuels (Miles & Huberman, 2003, p. 63, op. cit.). Les enseignants-chercheurs et les acteurs des services supports vont devoir mobiliser leurs compétences individuelles et collectives pour répondre au besoin de complémentarité entre eux. Dans une logique comparative et pour approfondir la compréhension et l'explication, nous avons fait le choix d'interroger un acteur des services informatiques (DSI : Direction des Services d'Information ; DN : Direction Numérique ; SI : Service Informatique) pour chaque cas. En effet, en référence aux travaux de Lawrence & Lorsch (1969) qui insistent sur la nécessaire intégration des services et des hommes, nous cherchons à établir non pas un lien de causalité mais à en savoir un plus sur le lien fonctionnel entre les missions des uns et des autres. Par conséquent, rencontrer les acteurs de ces services s'intègre dans notre démarche.

Les personnes à interroger sont des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et sciences économiques et les personnels référents des services supports. Ces hommes et femmes sont permanents et exercent en universités ou en écoles supérieures de commerce. Ils révèlent les dimensions étudiées en tant qu'utilisateurs des outils pédagogiques numériques ; ils expérimentent ou ont expérimenté l'utilisation de ces outils. Ils sont rattachés au contexte et au problème étudié. L'unité d'analyse, dans ce travail, est constituée de la situation de chaque personne interrogée telle qu'elle en rend compte. Nous pouvons alors constituer un échantillon de cas qui offre une variété de situations dans notre champ d'application.

La sélection des cas dans une démarche qualitative repose sur un échantillonnage théorique : les cas sont choisis pour des motifs théoriques (Hlady Rispal, 2002 ; Miles & Huberman, 2003). Hlady Rispal (2002, p. 82) propose quatre critères d'échantillonnage théorique sur lesquels nous nous appuyons pour sélectionner nos cas. Nous les présentons dans le tableau 7.

	CAS 1 et CAS 2 2 universités	CAS 3 et CAS 4 2 écoles supérieures de commerce
La représentativité théorique	Un cas possède suffisamment de traits communs avec les autres cas ce qui nous permet de le considérer comme représentatif (établissements d'enseignement supérieur). Cette représentativité permet aussi de la diversité : universités et écoles de l'enseignement supérieur français.	
La population théorique	Les personnes à interroger sont des enseignants-chercheurs des sciences de gestion et sciences économiques. Nous rencontrerons une personne représentante des personnels supports chargés du numérique dans l'établissement. Tous exercent en universités ou écoles. Ils révèlent les dimensions étudiées en tant qu'utilisateur des outils pédagogiques numériques. Ils sont rattachés de près au problème étudié.	
L'équilibre de la répartition	Nous constituons un échantillon de cas qui offre une variété de situations dans notre champ d'application (quatre établissements, des enseignants-chercheurs et un ingénieur informatique et/ou pédagogique par établissement).	
La disponibilité des personnes	La confidentialité garantie, l'anonymat et la restitution des résultats sont trois critères qui permettront aux personnes de s'exprimer librement, avec leurs mots, pour nous permettre de recueillir des données riches et fiables. Nous considérons que l'acceptation des personnes volontaires est un préalable important pour l'expression des acteurs dans les réponses aux questions. Le nombre de répondants est aussi un résultat du désir de participation.	

Tableau 7 – Tableau des critères d'échantillonnage théorique

6.3 Critères d'échantillonnage théorique pour la sélection des cas : richesse des données des cas d'utilisateurs

Nous présentons dans le tableau 8, les principales caractéristiques des quatre cas (contours de l'espace d'analyse et état particulier de l'organisation) composant notre échantillon pour notre recherche qualitative.

CAS	Effectif	Dispositif pédagogique numérique
Université CAS 1	Entre 2000 et 2700 étudiants dans le domaine de formations droit, économie, gestion.	Projet d'implantation d'une nouvelle plateforme lancée en 2017 (Moodle) Maintien et maintenance de l'ancienne et de la nouvelle plateforme pendant un an Report du projet de suppression de l'ancienne plateforme au 31/12/2017 Suppression de cette dernière par ordre du Président en 2019 LCMS (Learning Content Management System) : plateforme identique à une LMS avec des fonctions de gestion de contenus de formation
Université CAS 2		Plateforme (Moodle) évolutive utilisée depuis plus de 5 ans LCMS (Learning Content Management System) : plateforme identique à une LMS avec des fonctions de gestion de contenus de formation
École supérieure de commerce CAS 3	Entre 1400 et 2700 étudiants dans le domaine de formations droit, économie, gestion.	Plateforme interne évolutive utilisée depuis plus de 5 ans Plateforme complémentaire (Moodle) mise à disposition depuis 2017 LCMS (Learning Content Management System) : plateforme identique à une LMS avec des fonctions de gestion de contenus de formation
École supérieure de commerce CAS 4		Plateforme (Moodle) évolutive utilisée depuis plus de 5 ans LCMS (Learning Content Management System) : plateforme identique à une LMS avec des fonctions de gestion de contenus de formation

Tableau 8 - Tableau des caractéristiques (périmètre) des quatre cas de l'échantillon

6.4 Configuration du design de la recherche

La configuration du design de la recherche est présentée dans le tableau 9.

Sujet	Etude de cas des difficultés de l'intégration des outils pédagogiques numériques par les enseignants-chercheurs dans l'enseignement supérieur français.
Objet de la recherche	L'objet de notre recherche portera sur l'introduction des activités pédagogiques numériques et sera envisagé sur l'axe de la pratique des enseignants-chercheurs. Nous nous placerons du point de vue de la gestion des ressources humaines.
Problématique	Identifier les pratiques de gestion des ressources humaines qui peuvent favoriser ou au contraire freiner l'intégration des outils pédagogiques numériques dans la fonction enseignement des enseignants-chercheurs.
Objectif	Comprendre les comportements des acteurs sur le terrain dans le contexte défini dans le but de dégager les blocages et des pistes de solutions rattachés à la gestion des ressources humaines.
Question centrale	« En quoi la gestion des ressources humaines pourrait-elle contribuer à lever certains obstacles à la diffusion des activités pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français ? »
Démarche	Identifier les facteurs individuels et organisationnels susceptibles de motiver et/ou freiner l'utilisation des outils pédagogiques numériques dans la logique RH de contribution-rétribution : articulation des activités de recherche, enseignement et administratif ; modèle de répartition du temps de travail et de rémunération. Identifier, du point de vue de la gestion des ressources humaines, les moyens et les actions qui sont et pourraient être déployés.
Intérêt	L'utilisation du numérique dans la pédagogie provoque très souvent un questionnement de la pratique et se fait analyseur des manières d'enseigner et d'apprendre. Nous avons décidé de questionner ce sujet du point de vue de la gestion des ressources humaines. Nous considérons qu'il mérite d'être approfondi dans le sens où la gestion des ressources humaines, par ses activités, tente d'établir une adéquation entre la personne au travail et ses apports d'une part, et d'autre part, l'organisation et ses attentes. Cela nous permet aussi de fiabiliser notre projet de production de nouvelles connaissances sur ce sujet et de positionner cette thèse de doctorat en sciences de gestion (op. cit., en introduction).

Logique de recherche	Exploratoire, qualitative, synchronique, avec un mode de raisonnement plutôt inductif (Charreire Petit & Durieux, 2007, p. 61).
Exploratoire	Recherche exploratoire : identifier des propriétés de la situation. Nous nous appuyons sur notre question de recherche avec un guide d'entretien.
Cas multiple Intra-cas Inter-cas	<u>Potentiel de découverte : choix de quatre cas</u> Le choix de quatre établissements nous permet de contextualiser ce que nous apprendrons dans chaque cas et de mieux saisir le phénomène par la mise en relation des propos de la personne à son contexte (Glaser & Strauss, 2010 ; Husser, 2005). Quatre établissements d'enseignement supérieur pluridisciplinaires Tailles intermédiaires pour leur représentativité : - Deux universités (CAS 1 et CAS 2) accueillant entre 2000 et 2700 étudiants dans le domaine de formations droit, économie, gestion - Deux écoles d'enseignement supérieur (CAS 3 et CAS 4) accueillant entre 1400 et 2700 étudiants en sciences de gestion Les personnes à interroger sont des enseignants-chercheurs en sciences de gestion et sciences économiques et les personnels référents des services supports informatiques. Nous constituons un échantillon de cas qui offre une variété de situations dans notre champ d'application.
Méthode des cas	Elle est adaptée à notre phénomène que nous souhaitons étudier sur le terrain en nous intéressant aux acteurs avec, à l'issue, la production de données, l'analyse de données et la production des résultats. Etude empirique approfondie au sein de son contexte réel (Gombault, 2005 ; Husser, 2005 ; Miles & Huberman, 2003 ; Wacheux, 2005 ; Yin, 2003). Deux voies à explorer : l'une concernant la personne dans son aspect humain au travail (partie individuelle) et l'autre concernant la personne dans le processus des ressources humaines (partie organisationnelle).
Instrumentation	Outils issus de la conceptualisation initiale définie : entretien semi-directif avec un guide d'entretien, prise de notes, enregistrement (De Ketele & Roegiers, 2015 ; Miles & Huberman, 2003, p. 72-74 ; Romelaer, 2005) permettant de juxtaposer les résultats.
Six critères de validité du protocole de recherche pour la communauté scientifique	- Représentativité théorique de l'échantillon - Saturation de l'échantillon - Rigueur de la méthode - Acceptation de la recherche - Acceptation interne de la recherche - Applicabilité des résultats (Cassell & Symon, 2012)

Tableau 9 - Présentation du design de la recherche (tableau adapté de Gombault, 2005, p. 42)

7. Démarche de collecte des données : données primaires et secondaires

Les données sont des représentations acceptées d'une réalité (Baumard & Ibert, 2007, p. 86 ; Marbot & Pennaforte, 2015, p. 437). Elles sont sélectionnées par leur statut ontologique (provenance du terrain), leur impact sur la validité interne et externe de la recherche, et leur accessibilité. Nous rechercherons et rassemblerons les données pour un traitement par instrumentation méthodique pour tenter de produire un ou des résultats. Nous utiliserons des données primaires et secondaires, qui sont complémentaires.

7.1 Données primaires : l'entretien semi-directif

Yin (2003, p. 85) présente six sources de données mobilisables dans l'étude de cas : la documentation, les archives, l'entretien, l'observation directe, l'observation participante et la simulation.

Les chercheurs interprétativistes et constructivistes se concentrent sur des représentations qu'ont les acteurs de la réalité traduisant l'expérience de leur relation au monde. Leur projet est de comprendre la réalité d'un phénomène au travers des interprétations des acteurs (Hlady Rispal, 2002, p. 72). En cohérence avec notre positionnement, nous faisons le choix de l'entretien individuel en tant que source principale de collecte des données.

Les chercheurs rattachés à un courant constructiviste parlent davantage de production ou de co-production de données en affirmant que le chercheur n'a accès qu'à des représentations de la réalité qui traduisent l'expérience de sa relation au monde : un construit sur le construit de la réalité des acteurs selon Watzlawick (1988, cité par Hlady Rispal, 2002, p. 112). Les partisans de l'approche constructiviste affirment que l'étude des individus demande des méthodes spécifiques qui ne sont pas celles des sciences de la nature (contrairement aux tenants du positivisme qui n'envisagent le plus souvent qu'une seule méthode valable, par l'utilisation des hypothèses à tester et de données quantitatives).

L'épistémologie est considérée comme l'étude de la production des connaissances valables. Elle s'intéresse principalement aux questions suivantes : « Qu'est-ce que la connaissance ? Comment est-elle élaborée ? Quelle est sa valeur ? », selon Piaget (1967⁷², cité par Gavard-Perret, Gotteland, Haon & Jolibert, 2008, p. 7).

⁷² La théorie constructiviste, en réaction au béhaviorisme qui limitait l'apprentissage à l'association stimulus-réponse, a été développée par Jean Piaget (1964). Elle est fondée sur l'idée que la connaissance est construite par l'individu qui, confronté à des situations, va mobiliser sa structure cognitive (ce qu'il appelle les schèmes opératoires, avec une phase d'assimilation et d'accommodation).

Dans l'interprétation du courant constructiviste, comme dans le courant interprétativiste, on se doit de rester très proche des discours des acteurs. La recherche sera axée sur la finalité des actions menées par les acteurs de l'organisation qui intègrent la complexité de la systémique dans son ensemble (Maurand-Valet, 2010).

Baribeau & Royer (2012), s'appuyant sur Poupart (1997), proposent de retenir ces trois types d'arguments du choix de l'entretien :

- l'argument épistémologique : il permet d'explorer en profondeur la perspective de l'acteur,
- l'argument éthique et politique : il ouvre à la compréhension et à la connaissance de l'intérieur des dilemmes auxquels fait face l'acteur,
- l'argument méthodologique : il donne un accès privilégié à l'expérience de l'acteur.

La technique retenue est bien celle de l'entretien individuel en face à face, avec un guide d'entretien, outil approprié pour recueillir les réponses de la population cible identifiée : les enseignants-chercheurs du public et du privé et les personnels supports qui composent l'échantillon théorique de l'objet de recherche (Miles & Huberman, 2003, p. 59). Nous utiliserons un guide d'entretien pour aborder les thèmes et sous thèmes identifiés au regard de notre problématique (De Ketele & Roegiers, 2015 ; Romelaer, 2005). L'entretien permet un certain degré d'introspection, d'exploration du répondant avec un guide d'entretien qui permet au chercheur d'avoir un degré de directivité médian. En effet, l'entretien semi-directif permet, par la relative liberté laissée au répondant, de mieux appréhender le sujet abordé. Il permet aussi, par la formalisation du guide, de favoriser les stratégies utilisées ensuite pour l'analyse des contenus entre les différents répondants (Gavard-Perret *et al.*, 2008, p. 92). Le guide d'entretien doit nous permettre d'obtenir les informations recherchées grâce aux thèmes identifiés et les données auxquelles nous n'avons/n'aurions pas pensé (Romelaer, 2005).

L'objectif de notre travail étant d'aboutir à une conclusion au plan pratique, tout en déterminant ses limites, il est question de produire des connaissances actionnables « du type savoir-faire » (Thiétart, 2007). Comme l'indique Gombault (2005, p. 37) : « Le grand défi est de réussir à appréhender et comprendre le phénomène étudié sur ce terrain, de parvenir à générer de la connaissance dans l'interaction ; là sans doute se trouve l'enjeu de cet " accès au réel " de l'étude de cas où le chercheur se donne les moyens d'apprendre sur le terrain, lors de l'entretien. » Nous présentons, dans le tableau 10, les avantages et les limites de la méthode de l'entretien dans la collecte des données primaires.

Collecte des données primaires		
Méthode de l'entretien	Avantages	Limites
Entretien individuel semi-directif	. La validité des données produites puisque générées spontanément par le répondant . La richesse du contenu des réponses . L'information directe permettant l'examen du vécu sur le phénomène de la difficulté des enseignants-chercheurs à utiliser les outils pédagogiques numériques . Le mode de recueil (en face à face / prise de notes et/ou enregistrement) . L'immersion sur le terrain : être dans la réalité du terrain pour observer les indicateurs tels que le climat général ambiant	. Information qui se limite à ce que les acteurs peuvent ou veulent bien dire du phénomène . Risque de « langue de bois » c'est-à-dire des réponses abstraites ou banales ou bien « sophistiquées » formulées à partir du registre affectif individuel . Communication volontaire d'une « bonne » image de soi et son établissement » . Distance sociale ou distance des mondes supposés entre les deux parties . Disponibilité des acteurs

Tableau 10 – Avantages et limites de l'entretien individuel (tableau adapté de De Ketele & Roegiers, 2015 ; Hlady Rispal, 2002, p. 117)

Nous avons également privilégié l'observation des situations afin d'aller un peu plus loin que ce que les interviewés disent, de se rendre compte de ce qui peut se jouer à l'intérieur d'une situation donnée, dans un temps et contexte défini où peuvent « s'exprimer les non-dits ». Les comportements non-verbaux (expression d'une gêne ou bien d'une émotion positive par exemple) permettent au chercheur d'agrémenter ses résultats. Il appartient cependant au chercheur (observateur) de conserver sa neutralité pour ne pas « s'enliser » dans ce qu'il voudra bien voir ou pas. Il s'agit dans notre cas d'observation(s) spontanée(s), à un « instant T », dans un contexte. Il ne s'agit pas d'une observation directe qui demanderait l'accord des parties ni de « se confondre dans la méthode d'observation incognito ». Elles complètent les données collectées de façon « indiscrete » (Baumard, Donada, Ibert & Xuereb, 2007, p. 246-247)⁷³. C'est aussi une raison de notre choix de privilégier l'accès au lieu de travail ou d'utiliser Skype pour préserver les expressions non-verbales en tant que simple observation des comportements des individus.

⁷³ « Ces mesures résident dans la collecte de données qui ne sont pas affectées par la réactivité des sujets-sources de données primaires car elles sont recueillies à leur insu » selon Webb, Campbell, Schwartz & Sechrest (1966) (cités par Baumard, Donada, Ibert & Xuereb, 2007, p. 246).

7.2 Données secondaires (complémentaires)

Parmi les six sources de données mobilisables dans l'étude cas selon Yin (2003, p. 85), nous avons recours à deux sources complémentaires (internes et externes) en tant que sources de données secondaires pour compléter les données primaires obtenues lors des entretiens. Les données secondaires existent déjà. Elles ont une valeur de contextualisation et de compréhension (Baumard *et al.*, 2007, p. 257). Nous avons eu recours aux données secondaires internes (données produites par les acteurs de l'organisation) et externes, représentées dans le tableau 11.

Sources	Données secondaires	
	Données internes	Données externes
CAS 1	Informations par mail (formation) communiquées par la DSI (2018-2019) et la DRH (2019-2020)	Site Web
CAS 2	-	Site Web
CAS 3	Informations par mail (conditions de recrutement) communiquées par la DRH (2018-2019), extrait du guide d'entretien d'évaluation (2020)	Site Web
CAS 4	-	Site Web
30 ^{ème} Congrès de l'AGRH du 13 au 15 novembre 2019 à Bordeaux intitulé : « La GRH peut-elle sauver le travail ? »	-	ART (Atelier de Recherche Thématique) le 13 novembre 2019 - Participation à la présentation des travaux portant sur les innovations dans la pédagogie universitaire Echanges informels (conversations « café ») ; création d'un réseau

Tableau 11 – Tableau de présentation des données secondaires

L'avantage des données internes auxquelles nous avons accédées est qu'elles ont complété et renforcé les propos recueillis lors des entretiens. Les données externes obtenues sur les sites Web ont essentiellement permis de mieux cibler les cas en début de recherche. La participation de la doctorante au congrès de l'AGRH en novembre 2019 a contribué à l'enrichissement de sa réflexion pour l'analyse des données recueillies. Ce congrès a été l'occasion de rencontrer des auteurs de référence (dont certains sont présents dans notre revue de littérature) et d'intégrer un réseau d'enseignants-chercheurs mobilisés par l'importance de la gestion des ressources humaines dans les organisations (et notamment, des enseignants-chercheurs mobilisés par la question des innovations pédagogiques dans l'enseignement supérieur).

7.3 Préparation du guide d'entretien pour les besoins de l'étude empirique

Le guide d'entretien nous servira de guide pour structurer l'interview avec la personne interrogée nous permettant ainsi de nous assurer des informations centrées sur notre sujet de recherche, la personne restant libre de ne pas répondre à une question. Il contiendra les thèmes sur lesquels nous souhaitons que les répondants s'expriment. Nous vérifierons donc la cohérence de son contenu avec notre sujet de recherche, la littérature, la méthode choisie et les phases ultérieures du travail. Enfin, notre choix théorique nous offre un potentiel de données riches et disponibles, « le potentiel de découverte » selon Hlady Rispal (2002, p. 86) s'appuyant sur la disponibilité des acteurs et de leur intérêt porté à répondre à nos questions. Il s'agira aussi de tenir compte des recommandations essentielles à l'élaboration de ce guide d'entretien. Nous le réalisons en suivant les précautions préconisées par De Ketele & Roegiers (2015, p. 14). Selon ces auteurs, la méthode de recueil d'information « consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'information ». Ce guide est construit et alimenté par les premières lectures, la revue de la littérature, les données secondaires externes pour les quatre cas et les interrogations dégagées progressivement tel que nous l'avons vu dans la synthèse de la partie 1 de cette thèse. Nous nous attacherons aussi à suivre les principales recommandations de Drucker-Godard, Ehlinger & Grenier (2007, p. 279-280) pour éviter les biais limitant la validité interne de notre recherche (tableau 12).

Biais limitant la validité interne	Signification	Comment éviter les biais ?
Effet d'instrumentation	Mauvaise formulation des questions	Le chercheur doit être « expert » Le recueil de données doit être formalisé (guide d'entretien)
Effet de sélection	L'échantillon doit être représentatif (représentativité théorique)	Importance de la sélection des cas à interroger
Effet de contamination	Un individu interrogé apprend par d'autres individus l'objet de l'étude, ce qui fausse les résultats	Mener l'étude le plus rapidement possible ou s'assurer au mieux de la confidentialité de ses travaux

Tableau 12 – Tableau des biais limitant la validité interne (adapté de Drucker-Godard, Ehlinger & Grenier, 2007, p. 279-280)

Nous serons également vigilant aux biais cognitifs lors de l'analyse. Il s'agit de limiter les biais les plus gênants qui peuvent émaner des préconceptions du chercheur, selon Glaser &

Strauss (2010). Et également, nous souhaitons éviter toute perception sélective qui a tendance à privilégier une lecture de la réalité qui pourrait correspondre à nos attentes et par là, ne retenir que certains aspects de la personne, surtout en situation de face à face (Condomines & Pennaforte, 2015, p. 128).

Le guide d'entretien (questionnaire) comprendra des questions fermées permettant des réponses fiables, facilitées par leur simplicité ou qui nécessitent des réponses par oui ou par non. Nous utiliserons aussi des questions ouvertes qui favorisent la liberté de réponse de la personne. Nous privilégions effectivement la question ouverte qui est celle qui s'inscrit dans notre protocole exploratoire. Elle a l'avantage de permettre à la personne de s'exprimer « avec ses mots ». Nous veillerons à rédiger des questions neutres pour minimiser le risque d'influencer la réponse.

L'intérêt est alors de bien intégrer le contexte c'est-à-dire de positionner le phénomène dans le temps et son espace (le réel), ce qui implique de rester très proche des discours des acteurs que l'on cherche à analyser (Husser, 2005). Nous allons rechercher les finalités des actions conduites par les acteurs de l'organisation. C'est le principe de contextualisation (Hlady Rispal, 2002, p. 156) : le contexte est l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement et requiert ainsi le positionnement du phénomène étudié dans ses circonstances sociales et historiques. Cela permet au chercheur de comprendre comment le processus ou la situation étudiée est apparu ou a évolué. La perspective est spatiale et temporelle (Hlady Rispal, 2002, p. 156-157). La contextualisation permet de resituer le propos dans son contexte, d'en comprendre les liens et les cohérences permettant ainsi une compréhension des liens entre l'homme et son comportement dans l'organisation (Husser, 2005 ; Taskin & Dietrich, 2016, p. 43-44).

7.4 Guide d'entretien pour les enseignants-chercheurs

En amont, nous prévoyons une phase d'introduction de présentation de l'interviewer et du travail de recherche de façon à établir un climat de confiance et de bien positionner notre démarche de recherche qualitative. En introduction, nous interrogerons la personne sur son profil socio-biographique et professionnel (diplômes ; activité d'enseignement et son public, le nombre de cours et d'heures de cours ; les activités de recherche ; les activités administratives) de façon à compléter et mettre à jour les informations recueillies sur le site Web (données secondaires externes des quatre cas).

Nous distinguerons deux parties avec 17 questions : les questions principales et les sous-questions. Ce contenu s'attache à s'assurer du mieux possible que la formulation est correcte par rapport à la recherche avec un langage non inducteur des réponses et un ordre qui facilitera le déroulement de l'entretien. Le guide d'entretien figure en annexe 1.

Le guide d'entretien est structuré comme suit :

Partie 1 : il s'agit de la partie connaissance du répondant. Elle consiste à connaître les fondements de sa position dans le projet des innovations pédagogiques : l'utilisation des outils pédagogiques numériques (pratique et expérience utilisateur⁷⁴).

- Objectifs :
 - Connaître les profils d'utilisateurs
 - Connaître leurs usages réels

Nous aborderons la question des freins et des motivations à utiliser les outils pédagogiques numériques pour récolter des informations/indicateurs qui caractérisent l'usage.

- Objectifs :
 - Connaître les freins individuels et/ou collectifs liés à l'usage (ceux qui ont été identifiés et peut-être d'autres)
 - Connaître les motivations d'utilisation (ou pas) et ce qui pourrait les motiver

Nous aborderons la question du contexte opératoire (management organisationnel dans le projet des innovations pédagogiques).

- Objectifs :
 - Connaître la configuration organisationnelle et le dispositif managérial (mise en œuvre d'une partie de la stratégie ou pas)
 - Connaître le dispositif managérial (incitatif ou pas)

Partie 2 : la seconde partie porte sur les pratiques de formation : utiliser les outils pédagogiques numériques implique de former les utilisateurs.

- Objectifs :
 - Connaître le dispositif de formation (politique de formation de l'établissement, modèle de formation mis en place et à venir, participation)
 - Connaître les perceptions d'un développement des compétences métiers individuelles et la perspective d'un développement d'une co-construction des compétences métiers avec les services supports

Et enfin, nous aborderons la question de la gestion de l'exécution du contrat de travail dans le projet des innovations pédagogiques.

⁷⁴ La pratique correspond à l'ensemble des actes par lesquels les membres d'une organisation résolvent les multiples situations problèmes qu'ils rencontrent dans la poursuite des objectifs et des missions qui leur ont été assignés.

- Modèle de répartition du temps de travail
- Modèle de rémunération
- Pratiques d'évaluation du travail

La dernière question portera sur la perception des points forts et des points faibles du métier d'enseignant-chercheur.

7.5 Guide d'entretien pour les personnels des services supports

Comme pour les enseignants-chercheurs, nous interrogerons la personne sur son profil socio-biographique et professionnel (diplômes ; missions et tâches associées) en complément (et mise à jour) des informations recueillies sur le site Web en données secondaires externes (qui sont moins visibles que pour les enseignants-chercheurs voire inexistantes pour les CAS 3 et 4). De la même façon que nous l'avons fait pour le premier guide d'entretien, ce contenu s'attache à s'assurer du mieux possible que la formulation est correcte par rapport à la recherche avec un langage non inducteur des réponses et un ordre qui facilitera le déroulement de l'entretien. Le guide d'entretien figure en annexe 2.

Nous distinguerons là aussi 2 parties :

Partie 1 : la première partie porte sur la formation et l'assistance aux utilisateurs. Il s'agit de la partie connaissance du répondant.

L'objectif est de connaître :

- l'organisation et le dispositif des formations (politique de formation de l'établissement, modèle de formation mis en place et à venir)
- les ressources mobilisées
- les moyens d'assistance aux utilisateurs

Partie 2 : la seconde partie porte sur le comportement des acteurs. Il s'agit de la partie développement qui traite du comportement des utilisateurs.

L'objectif est de connaître :

- la participation des enseignants-chercheurs (freins et motivations)
- la perspective d'un développement des compétences métiers : individuelles et de co-construction avec les enseignants-chercheurs

- leurs difficultés éprouvées dans leur rôle (individuelles, managériales, organisationnelles)

Enfin, nous aborderons la question des pistes à suivre pour optimiser l'usage de ces ressources numériques à des fins pédagogiques.

7.6 Réalisation des entretiens

Les entretiens ont été réalisés entre le 17 janvier et le 4 juillet 2019 (tableau 13). Cette période est optimale pour la disponibilité des personnes à interroger. Ce choix est basé sur la connaissance, par la doctorante, du rythme et du cycle de travail des établissements (Savoie-Zajc, 2007).

Représentativité et variété	Etablissement public				Etablissement Semi-Public		Etablissement Privé	
	Pluridisciplinaire				Supérieur commerce		Supérieur commerce	
Répartition équilibrée	CAS 1		CAS 2		CAS 3		CAS 4	
	Enseignant-chercheur - Sciences de gestion et sciences économiques							
	2 F	6 H	3 F	2 H	2 F	4 H	2 F	3 H
	Personnel administratif support (DN / DSI / SI)							
	1 F		1 H		1 H		1 F	
Total	9		6		7		6	

Tableau 13 - Tableau des 28 entretiens réalisés entre le 17 janvier et le 04 juillet 2019

F = Femme, H = Homme, DN = Direction Numérique, DSI = Direction des Systèmes d'Information, SI = Service Informatique

Pour les CAS 1 et 3, nous avons fait le choix de nous adresser aux acteurs en face à face afin de présenter brièvement le but de la recherche et d'obtenir un rendez-vous. Quand cela a été nécessaire, nous avons utilisé le mail. Dans le même temps, nous avons contacté les acteurs des CAS 2 et 4 par mail, afin de leur permettre de prendre connaissance de la demande, de l'apprécier et d'y répondre (annexes 3 et 4). Ces deux moyens de prise de contact ont été utilisés pendant tout le travail de recherche. Les entretiens ont été réalisés en face à face, sur le lieu de travail de l'interviewé et par Skype. La réponse favorable des premiers contacts nous a permis d'avoir d'autres contacts permettant ainsi de composer progressivement l'échantillon. Nous avons rassuré chaque répondant de la confidentialité de son identité, de ses

réponses (utilisées à des fins exclusives de recherche) et de l'anonymat préservé de l'établissement. En amont, nous avons demandé l'accord de l'interviewé pour l'utilisation de l'enregistrement audio, en complément de la prise de notes. Cette combinaison permet de garder un fil conducteur et de revenir sur certains points. La prise de notes et l'enregistrement permettent d'avoir les mots exacts employés par la personne interrogée dans son existence singulière (Hlady Rispal, 2002, p. 114). L'avantage de l'enregistrement est qu'il libère le chercheur d'une prise de note pointue qui peut restreindre l'échange des regards qui vont animer l'échange, l'observation des gestes et des expressions (la communication non verbale en tant qu'indicateur par l'observation dite flottante). L'inconvénient est que même si toutes les précautions sont prises pour rassurer l'interviewé, il peut y avoir une réticence ou bien une volonté de « bien parler » qui pourrait biaiser les réponses (Hlady Rispal, 2002, p. 114). Et dans le cas où, l'interviewé refuse l'enregistrement (ou change d'avis à ce sujet), il peut y avoir une prise de notes exclusive. Dans notre recherche, aucune des personnes interrogées n'a refusé l'enregistrement. Ce qui nous a conforté dans notre démarche d'avoir privilégié le choix de l'enregistrement même si, selon Hlady Rispal (2002, p. 114), « il ne doit pas être guidé par une préférence personnelle, mais par l'interlocuteur lui-même et le contexte de la rencontre ».

Afin que notre démarche soit accueillie favorablement, nous avons fondé notre approche sur la confiance et la reconnaissance d'intérêts distincts dans un cadre désintéressé où une immersion *in vivo*, dans une situation d'expression orale, d'écoute et d'échange, peut permettre de collecter les données et d'observer un comportement (Hlady Rispal, 2002, p. 113). En effet, selon Romelaer (2005), le chercheur doit être capable d'une attention positive inconditionnelle vis-à-vis de l'interviewé et doit faire preuve d'empathie⁷⁵. La doctorante s'est attachée à utiliser les techniques de base de relances et de reformulations. La relance, en technique d'entretien permet de « solliciter l'interviewé sur les aspects du thème qu'il a traité d'une manière trop rapide ou superficielle » (Gavard-Perret *et al.*, 2008 p. 98 ; Romelaer, 2005). Elle permet de compléter la réponse à la question. La reformulation est ce qui a été le plus souvent utilisé dans les entretiens. Elle nous a permis de vérifier notre propre niveau de compréhension et d'expression de l'interviewé. Nous avons d'une part, utilisé la reformulation-écho (qui utilise les mots de l'interviewé), et d'autre part, nous avons utilisé la reformulation-synthèse (ou reformulation résumé) pour résumer ce que le répondant venait de dire (Gavard-Perret *et al.*, 2008 ; Romelaer, 2005). Au-delà de la distorsion que permet d'éviter souvent la reformulation, elle invite l'interviewé à rectifier ses propos et/ou à les développer. Cette technique que nous avons privilégiée nous a souvent permis d'enrichir les paroles de chacun. Nous avons utilisé l'une ou l'autre de ces techniques pour réorienter l'entretien quand cela a été nécessaire. Ces entretiens ont duré en moyenne 60 minutes. Ils ont été intégralement enregistrés (Patton, 2002, p. 308). Ils ont été retranscrits ensuite dans leur intégralité, ce qui contribue aussi, selon Patton (2002), à fiabiliser la recherche. Les vingt-huit entretiens réalisés (tableau 14) nous ont permis d'atteindre une certaine saturation de l'échantillon, en ce sens que dans chaque type d'établissement et de statuts, les derniers

⁷⁵ L'empathie est une aptitude à comprendre la position et le choix d'autrui et d'accepter ce qui est dit, sans jugement.

entretiens supplémentaires que nous avons conduits ne faisaient que confirmer ce que nous avons déjà appris. Nous disposons ainsi d'un nombre suffisant de personnes pour s'assurer d'une certaine richesse des données, de réduire le risque de subjectivité et de pouvoir relativiser les réponses (réplication).

CAS		Prénom	Métier	Spécialité	H/F	Age	Date	Durée
CAS 1 Université	1	Nina	II IP		F	30-40	17/04/2019	1h00
	2	Paul	EC	Management	H	30-40	06/02/2019	0h45
	3	Ghyslain	EC	Finance	H	50-60	18/03/2019	1h00
	4	Eléonore	EC	Finance	F	40-50	21/03/2019	0h45
	5	Patrick	EC	Economie	H	40-50	18/04/2019	1h00
	6	Michel	EC	Economie	H	30-40	20/03/2019	0h45
	7	Christophe	EC	Economie/informatique	H	40-50	16/04/2019	0h45
	8	Alain	EC	Ressources humaines	H	30-40	16/05/2019	0h45
	9	Marie	EC	Marketing	F	30-40	01/04/2019	1h00
		Total CAS 1	9				Durée moyenne	52mn
CAS 2 Université	10	Maurice	RP		H	40-50	29/03/2019	1h15
	11	Sonia	EC	Finance	F	50-60	21/03/2019	1h00
	12	Florence	EC	Finance	F	50-60	09/04/2019	1h10
	13	Jean	EC	Finance	H	40-50	03/04/2019	1h00
	14	Salomon	EC	Ressources humaines	H	50-60	15/04/2019	1h00
	15	Françoise	EC	Ressources humaines	F	40-50	15/05/2019	1h00
		Total CAS 2	6				Durée moyenne	60mn
CAS 3 Ecole	16	Christian	II		H	50-60	17/01/2019	1h10
	17	Maud	EC	Marketing	F	50-60	24/01/2019	0h45
	18	Florian	EC	Finance	H	30-40	24/01/2019	1h00
	19	Frantz	EC	Finance	H	30-40	07/02/2019	0h45
	20	Martin	EC	Finance	H	30-40	07/02/2019	0h45
	21	François	EC	Marketing	H	50-60	08/02/2019	0h45
	22	Chantal	EC	Economie	F	30-40	16/05/2019	0h45
		Total CAS 3	7				Durée moyenne	51mn
CAS 4 Ecole	23	Sophie	IP		F	40-50	26/06/2019	1h15
	24	Marcus	EC	Ressources humaines	H	40-50	22/03/2019	0h45
	25	Caroline	EC	Ressources humaines	F	30-40	28/03/2019	1h00
	26	Denise	EC	Ressources humaines	F	40-50	04/07/2019	0h45
	27	Felipe	EC	Marketing	H	50-60	01/04/2019	1h00
	28	Pascal	EC	Marketing	H	50-60	11/04/2019	1h00
		Total CAS 4	6				Durée moyenne	58mn

Tableau 14 - Tableau de conduite des 28 entretiens réalisés (prénoms fictifs)

EC = Enseignant-chercheur / Maîtres de conférences, II = Ingénieur informatique, IP = Ingénieur pédagogique, RP = Responsable pédagogique

7.7 Triangulation des données

Nous avons ainsi récolté un ensemble de données primaires et secondaires (tableau 15).

Sources	Données primaires	Données secondaires	
	Entretiens individuels	Données internes	Données externes
CAS 1	9	Informations par mail (formation) communiquées par la DSI (2018-2019) et la DRH (2019-2020)	Site Web
CAS 2	6	-	Site Web
CAS 3	7	Informations par mail (conditions de recrutement) communiquées par la DRH (2018-2019), extrait du guide d'entretien d'évaluation (2020)	Site Web
CAS 4	6	-	Site Web
30 ^{ème} Congrès de l'AGRH du 13 au 15 novembre 2019 à Bordeaux intitulé : « La GRH peut-elle sauver le travail ? »	-	-	ART (Atelier de Recherche Thématique) le 13 novembre 2019 - Participation à la présentation des travaux portant sur les innovations dans la pédagogie universitaire Echanges informels (conversations « café ») ; création d'un réseau

Tableau 15 - Tableau d'illustration des sources de données primaires et secondaires

A partir de là, notre recueil de données étant prêt, nous avons pu envisager le travail d'analyse de ces données.

8. Analyse des données

Pour réaliser l'analyse des données, nous avons procédé en trois grandes étapes (figure 7). Après avoir retranscrit chaque entretien à partir des enregistrements et des notes, nous avons procédé à une analyse narrative thématique pour chacun d'eux, permettant l'émergence des

premiers constats sur le corpus global. Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse thématique pour chaque cas permettant une analyse intra cas et la réalisation d'un travail de codage. Et dans un troisième temps, nous avons réalisé une analyse inter cas en croisant des résultats des quatre établissements.

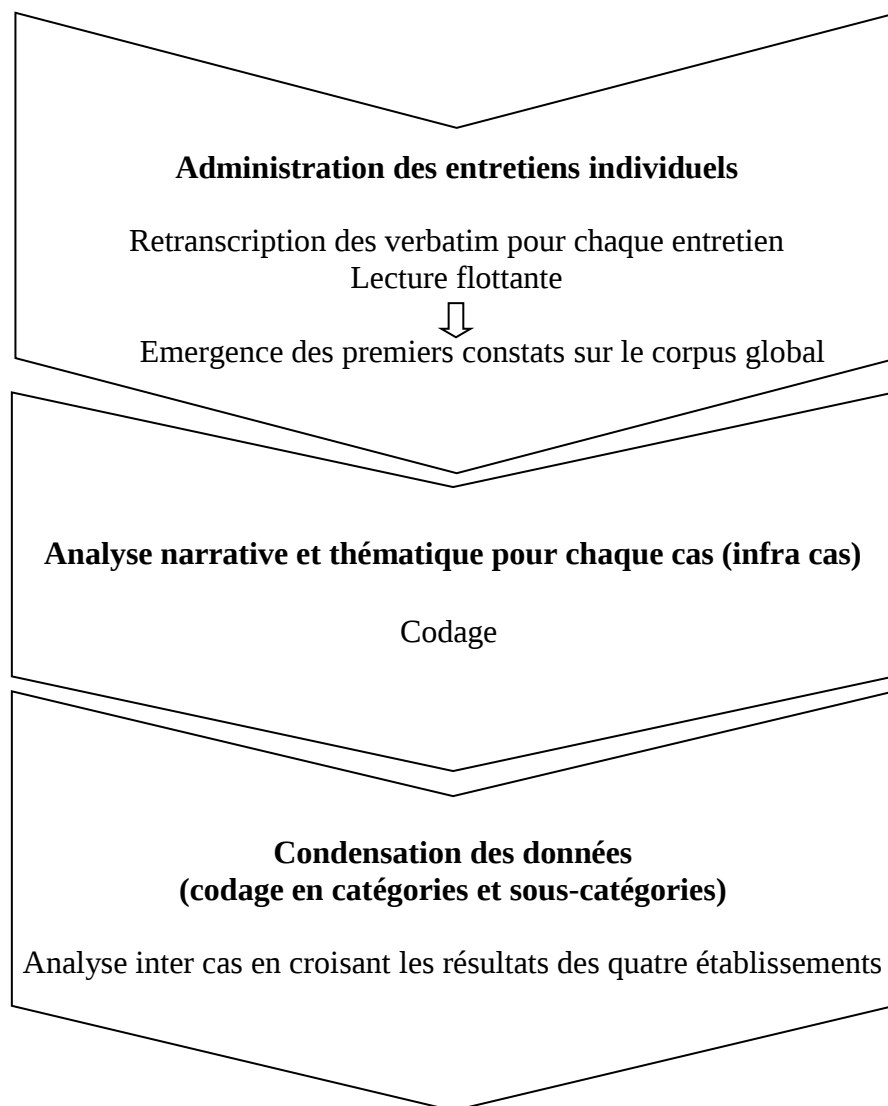


Figure 7 – Les trois grandes étapes de l'analyse des données

Nous avons ainsi procédé à une *analyse qualitative des données*⁷⁶ qui est exclusivement qualitative.

⁷⁶ Nous n'avons pas procédé à une analyse des données qualitatives (qui peut être quantitative, quasi-quantitative ou qualitative). Lors d'une analyse quasi-qualitative, la recherche ne concède pas une place première aux techniques quantitatives mais leur accorde une position de complémentarité (Paillé, 1996, cité par Hlady Rispal, 2002). Et selon Yin (2003) « les données numériques » fournissent des preuves de nature quantitative, tandis que les « données non numériques » fournissent des preuves de nature qualitative.

8.1 Première phase d'analyse : lecture flottante

Nous avons commencé les lectures flottantes dès les premiers résultats d'entretien de façon à nous « imprégner » des retranscriptions des données collectées, fixer les impressions et réflexions, et les rendre disponibles pour une analyse ultérieure (Gavard-Perret *et al.*, 2008, p. 255 ; Miles & Huberman, 2003, p. 108). Nous avons repéré des récurrences ou bien des thèmes qui revenaient d'un entretien à un autre par la réunion d'éléments comparables (ou pas). Ainsi, nous avons obtenu l'émergence des premiers constats sur le corpus global. Selon Bardin (2003, p. 50), l'analyse de contenu est : « Un ensemble de techniques d'analyse des communications visant, par des procédures systématiques et objectives de descriptions de contenu des messages, à obtenir des indicateurs (quantitatifs ou non) permettant l'inférence de connaissances relatives aux conditions de production/réception de ces messages. » Nous sommes intervenus sur les corpus de façon, quand cela était nécessaire, à remettre en ordre certains propos des interviewés qui avaient pu faire quelques allers-retours entre leur présent et leur passé ou pour compléter des réponses aux questions précédemment posées. Pour compléter ce travail, nous avons procédé à des ajustements du registre lexical des discours (utilisation d'un langage familier, expressions d'usage à l'oral). À partir de là, nous avons procédé à une analyse narrative et thématique pour chaque cas, qui pour Bardin (2003) n'est pas une technique à part entière mais bien un type d'analyse possible.

8.2 Deuxième phase d'analyse : analyse narrative et thématique pour chaque cas (infra cas)

Nous avons poursuivi ensuite le travail d'analyse des entretiens (analyse verticale thématique, entretien par entretien) en adoptant la méthode de codification (ou codage) c'est-à-dire, un, deux, ou trois mots à partir de l'intégralité des données pour ne rien perdre des contenus. En effet, l'analyse thématique opère un découpage par thème (ici, ceux du guide d'entretien et ceux qui ont émergé). Ce choix s'appuie sur la méthode conseillée par Miles & Huberman (2003, p. 164) qui nous dit que « la première analyse intermédiaire doit conduire à de vagues analyses de plus en plus complètes et approfondies en permettant de ré intervenir sur le plan de codage et de développer des conclusions ». « L'analyse des données implique l'examen, la classification, la tabulation des renseignements rassemblés pour enrichir les propositions de départ et favoriser l'émergence de nouveaux concepts. » (Hlady Rispal, 2002, p. 138). En effet, cette première étape d'analyse doit permettre d'organiser les données pour une analyse plus approfondie ultérieure (Miles & Huberman, 2003, p. 169). Les codes seront constitués de mots tirés des discours des acteurs (Guillemette, 2006).

L'utilisation de tableaux met en visuel les propos recueillis par les enseignants-chercheurs et les personnels supports des services informatiques et numériques. Nous avons réalisé un tableau comprenant :

- la thématique du questionnaire,
- le codage,
- la thématique émergente,
- la ou les modalité(s),
- l'extrait du texte,
- les notes et les commentaires,
- le renvoi à la question (avec son numéro).

Nous avons ainsi travaillé à partir des supports qui figurent en annexes 5 et 6.

8.3 Troisième phase d'analyse : analyse inter cas des quatre établissements

Notre analyse de contenu est « semi-formatée » car une partie des thèmes a été fixée avant l'entretien, dans le guide d'entretien. Nous nous sommes laissée la possibilité de découvrir de nouveaux thèmes (Romelaer, 2005, p. 134). Dans cette troisième étape, nous avons procédé à la réunion d'éléments des résultats des entretiens des quatre cas nous permettant de mettre en relation ces éléments dans la catégorisation (Gavard-Perret *et al.*, 2008 ; Hlady Rispal, 2002, p. 149-150). Nous avons réduit progressivement le nombre d'unités pour travailler par « mot clé ». Nous avons alors classé les données en ensembles (thèmes) et en sous-ensembles (sous-thèmes) afin de catégoriser les phénomènes, grâce à un examen approfondi des données, et en utilisant le vocabulaire des concepts théoriques de la gestion des ressources humaines. Ce travail nous a permis de maîtriser progressivement les données et d'activer le processus analytique (Hlady Rispal, 2002, p. 150-151).

En procédant de cette façon, nous nous sommes assurée de la fiabilité de notre recherche dans sa phase opératoire :

- la collecte des données (fiabilité de l'instrument de mesure),
- le codage,
- la préparation de l'analyse des données,
- la présentation des résultats.

Nous avons veillé à toujours respecter la rigueur de notre design et les critères de scientificité dans notre démarche qualitative, et ce, à chaque étape de notre recherche. La catégorisation est réalisée à partir de critères explicites porteurs d'une information spécifique dans notre domaine étudié et ce sont les relations entre ces catégories qui généreront la structuration : l'application en sera ainsi vérifiée (Marty, 2013, p. 62).

La tendance cognitive humaine est de réduire l'information, de la simplifier en une configuration facile à comprendre. Le croisement des résultats des quatre cas nous a permis d'obtenir les résultats d'une recherche approfondie qui a consisté, selon Yin (2003) à examiner, comparer, catégoriser, recomposer les données inter-cas. Nous avons ainsi procédé à la condensation des données, la réalisation et l'utilisation de tableaux de présentation (qui fait partie de l'activité analytique selon Miles & Huberman, 2003, p. 30).

A partir de l'analyse de notre corpus d'entretiens, nous avons tenté de rendre compte d'une réalité de façon compréhensive. Nos résultats seront présentés sous forme de matrices, graphiques et tableaux conçus pour rassembler l'information et l'organiser de façon à ce qu'elle soit accessible. Nous avons cependant privilégié les tableaux car la lecture, colonne après colonne, ligne après ligne permet d'établir des comparaisons entre les quatre cas et de repérer les relations (régulières et contingentes) entre la réponse (le mot), la catégorie et la sous-catégorie : le tout, à partir de la technique (ou tactique) du regroupement (Miles & Huberman, 2003, p. 237, 239). Nous présenterons ainsi chaque tableau, matrice, ou graphique des résultats obtenus et nous les illustrerons par les verbatim qui reflètent les formulations de chaque acteur et rendent ainsi l'analyse concrète et complète (Gavard-Perret *et al.*, 2008, p. 259-260 ; Miles & Huberman, 2003, p. 30-31).

CHAPITRE 5

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE

Globalement, du point de vue organisationnel, déployer le projet des innovations pédagogiques demande (ou suppose) de réunir des moyens humains et matériels et de mobiliser des pratiques des ressources humaines qui soient cohérentes avec le projet, et, du point de vue individuel, d'être formé, de développer des compétences suffisantes afin d'être en capacité d'utiliser les outils pédagogiques et d'être rétribué de sa contribution. Les résultats de l'analyse des vingt-huit entretiens confirment les difficultés éprouvées par les enseignants-chercheurs relevées en introduction de ce travail. Nous constatons également une faible progression de la mise en œuvre de l'intégration des TICE dans la pédagogie après plusieurs années de mise à disposition, en tout cas jusqu'à la veille de l'épidémie de la Covid-19 qui marquera l'année 2020 et rebattra les cartes, comme nous le verrons au chapitre 6.

Le travail d'analyse des données a permis l'émergence des résultats présentés dans ce chapitre 5.

- Les fondements de la position des acteurs et le contexte managérial (sections 1 et 2) :
 - l'utilisation de la technologie numérique dans la pratique pédagogique (expérience utilisateur) : nous avons dégagé trois profils types d'utilisateur à partir de la pratique de l'enseignant-chercheur. Nous avons ainsi répondu à la question de base, suggérée par De Vaujany (2005) : « Quel est le type d'usage ? ».
 - la perception des outils pédagogiques numériques : nous avons dégagé une typologie de freins et de motivations qui génèrent ce type d'usage. Nous avons ainsi répondu à la seconde question de base suggérée par De Vaujany (2005) : « Pourquoi ce type d'usage ? », dans le contexte organisationnel du projet de déploiement du numérique.
- Les pratiques de formation des utilisateurs et la co-construction des compétences métiers (sections 3 et 4) :
 - Nous avons mis en exergue la formation à la pratique de l'utilisation des outils pédagogiques numériques, le dispositif de formation interne et la mobilisation des ressources existantes ainsi que la mutualisation des compétences métiers dans le cadre de l'intégration des pôles de compétences.

- Les conditions de l'exécution du contrat de travail dans l'exercice du métier (section 5) :
 - Nous avons dégagé les modèles des universités et des écoles et approfondi la question de l'évaluation des activités du métier. Nous avons terminé par la connaissance de la perception du métier par les acteurs (section 6).
- L'identification de pratiques de mobilisation des ressources humaines (section 7) : nous avons identifié trois points des pratiques de mobilisation des ressources humaines.

Nous présenterons ensuite les intérêts et les limites de cette recherche doctorale (section 8).

1. Fondements de la position des acteurs

1.1 Les profils utilisateurs

Après la phase d'identification du répondant (diplômes, missions, responsabilités administratives et pédagogiques, publications) nous avons posé la question primordiale binaire, et suivant la préconisation de De Vaujany (2005) : « Utilisez-vous la technologie numérique dans votre pratique d'enseignement : oui ou non ? ». Les réponses à cette question de l'usage des outils pédagogiques numériques nous a permis d'identifier trois profils d'utilisateurs. Nous avons catégorisé les profils dans le tableau 16.

Tout d'abord, nous avons identifié l'utilisateur des fonctions avancées (FA) : il emploie la plateforme dans ses fonctions avancées qui « transforment » la situation « traditionnelle » pédagogique avec, par exemple :

- un usage à retour immédiat (la création et l'automatisation des corrections de QCM par exemple),
- un usage permettant de mettre les étudiants en situation active comme la peer-review, les tests ou encore les quizz pour une évaluation formative (les savoirs acquis),
- les activités constructivistes avec des exercices en ligne (le training ou la résolution de problèmes par exemple),
- la création de vidéos et de présentations animées (type diaporama).

CAS	Prénom	H F	Age	Ancien neté (Poste EC)	Discipline	Fonction	HDR	Nb H Cours /an	Publication 2016/2018 Sources : entretiens + sites		Profil		Profil utilisateur OPN					
									Article classé	Autre	Cher. C	Ens. C	FA		FB		NU	
													H	F	H	F	H	F
CAS 1	Paul	H	30-40	5	Mgt	Dir. Adj	N	384		3		E			X			
	Ghyslain	H	50-60	21	Finance	Resp. M.	N	242		1		E	X					
	Eléonore	F	40-50	23	Finance		O	250		3		E				X		
	Patrick	H	40-50	17	Eco.	Dir. Pr.	N	292	1			E	X					
	Michel	H	30-40	1	Eco.		N	80				E	X					
	Christophe	H	40-50	25	Eco.	Resp. M.	O	220		5		E	X					
	Alain	H	30-40	12	Rh	Resp. M.	N	200	2	8	C						X	
	Marie	F	30-40	9	Mkg	Resp. M.	N	200		1		E						X
													4	0	1	1	1	1
CAS 2	Sonia	F	50-60	22	Finance		O	250	1	8		E		X				
	Florence	F	50-60	21	Finance		N	384	2			E		X				
	Jean	H	40-50	3	Finance	Resp. M.	N	384				E	X					
	Salomon	H	50-60	22	Rh	Resp. M.	O	260	1	2		E			X			
	Françoise	F	40-50	25	Rh	Resp. M.	O	292	5			E		X				
													1	3	1	0	0	0
CAS 3	Maud	F	50-60	25	Mkg		N	230	2			E						X
	Florian	H	30-40	12	Finance	Dir. Adj	O	120	6	1	C		X					
	Frantz	H	30-40	6	Finance		N	120	1	5	C		X					
	Martin	H	30-40	6	Finance		O	120	5	4	C		X					
	Françis	H	50-60	9	Mkg		N	300	4	13	C						X	
	Chantal	F	30-40	6	Finance		N	220	1	2		E				X		
													3	0	0	1	1	1
CAS 4	Marcus	H	40-50	15	Rh		O	90	9	4	C		X					
	Caroline	F	30-40	7	Rh		N	150	3	2	C			X				
	Denise	F	40-50	9	Rh	Dir. Dpt	N	90	4	10		E		X				
	Felipe	H	50-60	21	Mkg		N	180	5	8		E	X					
	Pascal	H	50-60	38	Mkg		N	190				E	X					
													3	2	0	0	0	0

H	F	H	F	H	F
11	5	2	2	2	2
16 FA		4 FB		4 NU	

Tableau 16 – Tableau des composantes du métier et des profils d'utilisateurs

Cher. : chercheur ; Dir. Adj. : directeur adjoint ; EC : enseignant-chercheur ; Ens. : enseignant ; OPN : outil pédagogique numérique ; Resp. M. : responsable master ; Eco. : économie ; Mgt : management ; Mkg : marketing ; Rh : ressources humaines

FA : fonctions avancées ; FB : fonctions de base ; NU : Non utilisateur

CAS 1 – EC – Ghyslain – « On a fait un cours pour les bases de comptabilité générale en licence 1. On a environ 500 étudiants. Donc, on a travaillé un support un peu ludique avec le pôle numérique avec plusieurs chapitres, à l'image d'une page html. On a fait des captations vidéo il y a deux ans. Comme ça, on a le cours de la même façon qu'en amphi (image et son). Les étudiants peuvent revenir dessus. C'est la deuxième année qu'il est en ligne. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Pour la FOAD⁷⁷, j'utilise la plateforme car ils sont plus nombreux. J'envoie des devoirs en ligne, des corrigés, des documents et je réponds aux questions dans le forum qui est visible par tout le groupe. J'ai une alerte qui me permet de répondre dans la journée. J'ai deux groupes. C'est pratique car en présentiel, je ne les vois que deux fois dans l'année. On peut interagir. »

CAS 3 – EC – Florian – « J'utilise tout ce qui concerne l'évaluation, les devoirs, les tchats, les forums. Dès le départ, je demande aux étudiants de se présenter et d'utiliser le forum. J'utilise donc les forums, les QCM, les devoirs à rendre, les fonctions de sondage (comme Doodle). Et la fonction qui permet de faire la peer évaluation : ils répondent aux questions, ils doivent évaluer les réponses aux questions des autres étudiants. »

CAS 4 – EC – Marcus – « J'ai des cours standards. Je dépose des documents de cours et je récolte les dossiers des étudiants qui sont déposés. Pour les cours en ligne à 100%, j'utilise BlackBoard (en master). J'utilise les forums et les évaluations par les pairs (peer evaluation). »

Ensuite, nous avons identifié l'utilisateur des fonctions basiques (FB) : il emploie la plateforme dans ses fonctions de base. Il s'agit d'un usage de nature classique (ou standard) : numériser et mettre des contenus à disposition et destination des étudiants. L'utilisation de l'outil s'inscrit dans le prolongement de ses pratiques.

CAS 1 – EC – Eléonore – « Je dépose les cours en ligne. Pour les TD. Ça facilite la vie des étudiants surtout pour ceux qui ne sont pas venus en cours. Comme ça ils ont les cours chez eux. Je n'utilise pas les fonctions avancées. Seulement les fonctions basiques. »

CAS 2 – EC – Salomon – « En formation initiale, je n'utilise pas les fonctions avancées. Mais pour la formation semi présenteielle, en Forco⁷⁸. On a des études de cas, des corrigés, des corrections automatiques en ligne (encadré ou sur la copie). »

CAS 3 – EC – Chantal – « J'utilise un peu la plateforme. On nous a demandé de l'utiliser il y a 2 ou 3 ans à la place de l'ancienne plateforme. Mais j'ai été très vite confrontée à la difficulté des étudiants qui avaient du mal à se connecter. J'ai bataillé. J'en ai eu marre alors j'ai tout arrêté et tout remis sur l'ancienne plateforme. »

⁷⁷ FOAD : Formation Ouverte à Distance.

⁷⁸ Forco : acronyme de la formation professionnelle continue.

Et enfin, nous avons identifié le non utilisateur (NU) des outils pédagogiques numériques : il s'agit du non-usage de la plateforme mise à disposition par l'établissement. L'enseignant-chercheur numérise et envoie des contenus par mail et/ou donne ses supports de cours en version papier.

CAS 1 – EC – Alain – « J'ai utilisé l'ancienne plateforme pour déposer des cours. Là, on a changé la plateforme. Et je ne l'utilise pas. Et si un étudiant me demande le support, je lui réponds que j'ai besoin de lui faire confiance et que je lui envoie uniquement par mail. C'est à la demande. »

CAS 1 – EC – Marie – « Je ne l'utilise pas beaucoup la nouvelle plateforme. J'utilise des PJ, à l'ancienne quoi, avec le mail. J'envoie les supports de cours par le secrétariat ou à un référent des groupes d'étudiants qui se charge de l'envoyer à toute la promo. »

CAS 3 – EC – Francis – « Non. Je dépose les supports sur la plateforme. Dans mes slides, je vais à l'essentiel. Et mes slides ne servent pas beaucoup : il faut avoir assisté au cours pour les utiliser et je le fais sciemment. »

CAS 3 – EC – Maud – « Non, je n'utilise pas la nouvelle plateforme. Je me sers de l'ancienne plateforme pour les syllabus par exemple. Je me sers du mail mais comme on est limité sur la taille du fichier, c'est rare. Je renvoie les étudiants sur l'ancienne plateforme. Elle est basique mais elle me suffit pour mes besoins. »

Pour le CAS 1, quatre enseignants-chercheurs utilisent les fonctions avancées, deux utilisent les fonctions basiques et deux n'utilisent pas du tout les outils pédagogiques numériques. Nous verrons pourquoi ensuite.

Pour le CAS 2, quatre enseignants-chercheurs utilisent les fonctions avancées, un seul limite l'usage. Nous verrons pourquoi ensuite. Nous constatons qu'il n'y a pas de non-utilisateur. En effet, cet établissement propose de l'enseignement à distance en master et formations diplômantes. La culture de l'enseignement à distance est présente dans cet établissement depuis plusieurs années.

CAS 2 – EC – Florence – « Ici, c'est assez rare de voir des enseignants qui ne savent pas se servir de la " FAD ", la formation à distance. C'est intégré. »

Pour le CAS 3, la moitié des enseignants-chercheurs interrogés utilisent les fonctions avancées. Un seul utilise les fonctions basiques et deux n'utilisent pas du tout ces outils. Là aussi, nous verrons pourquoi ensuite.

Et pour le CAS 4, tous les enseignants-chercheurs utilisent les fonctions avancées. La question se pose alors de savoir « pourquoi ? ». Nous verrons ensuite qu'une partie de la

réponse réside dans l'adaptation de leur modèle organisationnel. Et que ce modèle et contexte de travail peut expliquer les 100% utilisateurs des fonctions avancées.

Nous avons croisé les données des composantes de la fonction métier du répondant (ainsi que le genre) et le type de profil. Nous n'avons pas trouvé de lien entre le type de profil utilisateur et ses composantes : les fonctions de responsabilités (indicateur : poste de direction, responsable de master), les profils orientés recherche (indicateur : chercheur) ou plutôt enseignants (indicateur : enseignant). Ce résultat ne nous indique pas non plus que les hommes ou les femmes (genre) utilisent plus ou moins les fonctions avancées, basiques des outils ou ne sont pas utilisateurs. Ce croisement ne nous donne pas plus d'informations ou d'explications supplémentaires des profils utilisateurs.

1.2 La perception des outils pédagogiques numériques : typologie des freins qui génèrent le type de profil utilisateur

Nous avons pu réaliser une typologie des freins (barrières) déclarés par les acteurs (verbatim dans le registre personnel de sa pratique et donc rattaché à son expérience présente et passée d'utilisateur) pour comprendre leur perception et leur utilisation des outils pédagogiques numériques. Nous avons alors catégorisé ces freins dans le tableau 17. Il catégorise des freins rattachés à la gestion des ressources humaines. Ils sont de l'ordre de la gestion du temps de travail où les acteurs procèdent à un arbitrage de leurs activités.

Selon les répondants, ce choix est orienté à cause du peu de prise en compte de la pédagogie dans la gestion de leur carrière. L'écart entre la contribution-rétribution attendue apparaît clairement ici.

Typologie des freins individuels										
CAS			Prénom	Contribution-rétribution		RH	Change- ment	Usage		Autre
				Gestion du temps de travail	Gestion de carrière	Ressources humaines		Difficulté technique	Pédagogi- que	
CAS 1	Profil	FA	Ghyslain Patrick Michel Christo- phe	Arbitrage activités Temps formation Temps non rémunéré	Evaluation biaisée Reconnais- sance pédagogie		Outil Habitude travail	Utilisation	Usage étudiant	Age Restric- tion budget
		FB	Paul * Eléonore*	Arbitrage activités Temps de formation	Evaluation biaisée Reconnais- sance pédagogie	Assistant*			Limite pédagogi- que de l'outil*	Détourne- ment usage (Contrôle activité)**
		NU	Alain* Marie**		Evaluation biaisée				Aucun intérêt**	Prop. Intellectu- elle*
CAS 2	Profil	FA	Sonia Jean* Florence Françoise	Arbitrage activités Temps formation Temps non rémunéré	Evaluation biaisée Reconnais- sance pédagogie				Multiplica- tion supports* Outils concurrent*	Prop. Intellectu- elle* Détourne- ment usage (Contrôle activité)
		FB	Salomon	Arbitrage activités Temps formation Temps non rémunéré	Evaluation biaisée					Contexte institu- tionnel
		NU	-							
CAS 3	Profil	FA	Florian* Frantz Martin	Temps formation	Reconnais- sance pédagogie*	Assistance technique	Habitude travail	Equipe- ment		Coût Perte relation étudiant
		FB	Chantal	Temps formation	Reconnais- sance pédagogie	Assistance technique			Usage étudiant	
		NU	Maud Francis*	Temps formation		Assistant*		Utilisation	Usage étudiant Aucun intérêt*	Prop. Intellectu- elle*
CAS 4	Profil	FA	Marcus Caroline Denise Felipe** Pascal*	Pression publication	Evaluation biaisée* Reconnais- sance pédagogie	Assistance technique	Outil Habitude travail		Usage étudiant Limite pédagogi- que de l'outil** Multiplica- tion supports**	Age Budget
		FB	-							
		NU	-							

Tableau 17 – Tableau de présentation des typologies de freins

Ces freins ont été exprimés de la façon suivante (sous-sections 1.2.1 à 1.2.3).

1.2.1 Le temps d'appropriation technique pour être en capacité de maîtriser suffisamment les outils pour les intégrer dans sa pédagogie

CAS 1 – EC – Paul – « Je connais les outils comme les zapettes en cours pour faire voter les étudiants. Mais je n'ai pas le temps de les mobiliser. Ça demande de repenser entièrement la pédagogie. Mais, là franchement, le ratio coût/gain n'y est pas du tout et mes activités administratives ne me laissent pas de temps pour m'engager pleinement dans ces outils-là. »

CAS 2 – EC – Françoise – « Je n'utilise pas d'autres fonctions comme les QCM par exemple car je n'ai pas le temps. Et pas de vidéo non plus car je ne sais pas le faire. »

CAS 3 – EC – Maud – « C'est une courbe d'apprentissage au début qui prend beaucoup de temps. C'est le temps. Préparer les cours à déposer, les QCM, les tester pour s'assurer que ça marche bien, tout ça prend du temps. C'est le principal frein. »

CAS 4 – EC – Marcus – « Le problème c'est l'investissement en temps, surtout pour ceux qui ont des difficultés avec les TIC. »

1.2.2 Le temps de travail non-rémunéré et non-valorisé dans l'exercice du métier

CAS 1 – EC – Patrick – « Le temps à consacrer. Et franchement, pour certains, si quelqu'un le fait à leur place, ça ne leur poserait pas de problème (rire). Ou bien, s'ils étaient rémunérés pour ça. Et pour certains, c'est la capacité à se former et utiliser les outils. Et donc du temps. C'est un cercle vicieux. »

CAS 2 – EC – Jean – « Le temps est un frein important pour beaucoup. Parce que pour se lancer, ça prend du temps. Pas pour faire le support, mais pour mettre en scène et scénariser les médias. Donc, dans l'arbitrage des activités des enseignants-chercheurs ce n'est pas la mission qui est la plus investiguée. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Des QCM par exemple, ça consomme beaucoup de temps car il faut concevoir des supports spécifiques pour ça. Et donc je me dis, je vais y passer des dizaines d'heures et on ne va pas me les compter comme temps de travail. »

CAS 4 – EC – Denise – « Il n'y a pas de rétribution ni de compensation en temps de travail. Il n'y a pas de reconnaissance. Les profs font beaucoup de choses en administratifs par exemple. »

1.2.3 Le déséquilibre de l'évaluation dans la gestion de carrière qui valorise plutôt la recherche

CAS 1 – EC – Michel – « Le métier a deux casquettes. On favorise plutôt la recherche, la casquette du chercheur. Donc l'enseignant se concentre sur la recherche et laisse les cours comme ça. La recherche me demande beaucoup de temps et comme de toute façon la pédagogie n'est pas valorisée, je laisse comme ça. Pour moi c'est le gros frein. »

CAS 2 – EC – Jean – « En tout cas, il n'y a pas de valorisation des activités pédagogiques innovantes. Que vous fassiez des supers vidéos et des supers slides, ça n'aura aucune incidence sur votre progression ou carrière. Même si on sait qu'il faut au moins 10h pour faire une vidéo d'une minute. »

CAS 3 – EC – Martin – « La recherche, c'est la performance. Et la performance pour l'enseignant-chercheur, c'est la recherche, en France et à l'étranger. C'est comme ça et on ne peut pas le changer. »

CAS 3 – EC – Chantal – « Si vous voulez progresser dans votre carrière, dans votre CV ou demander la qualification, il faut publier. C'est tout le problème de l'écart dans la volonté d'innover en pédagogie, le temps que ça demande pour finalement ne pas être pris en compte. »

CAS 4 – EC – Pascal – « Le problème c'est que les profs avec ce mode d'évaluation de la recherche ne s'intéressent pas à ça. C'est au bon vouloir de chacun. »

Des freins, de l'ordre du juridique, ont été exprimés par des répondants des CAS 1, 2, et 3. Ils concernent la protection intellectuelle des productions de cours qui sont mis à disposition de la communauté. Leurs retours d'expériences témoignent d'une faible protection des données. Nous les retrouvons dans la sous-section 1.2.4.

1.2.4 Les contours flous de la propriété intellectuelle qui freinent l'usage

CAS 1 – EC – Alain – « En 2015, c'est là que je m'en suis aperçu, j'ai trouvé mes supports de cours sur Internet de 2012, 2013 et 2014. Je suis sûr que ce sont les étudiants mais je ne peux pas le prouver. Alors, je ne dépose plus de cours depuis cette année. J'ai arrêté. Un cours, c'est beaucoup d'investissement. Et si un étudiant me demande le support, je lui réponds que j'ai besoin de lui faire confiance et que je lui envoie uniquement par mail. Donc, c'est à la demande. »

CAS 2 – EC – Jean – « En présentiel, je limite la mise en ligne des cours car j'ai eu le cas d'étudiants qui vendaient les supports en ligne. Alors, depuis, je limite la mise en ligne et je donne les documents papiers en master 1 et master 2. »

CAS 2 – EC – Florence – « En formation à distance, le problème c'est le copyright, le droit de la propriété intellectuelle. Il arrive que lorsqu'on envoie des fichiers, ils sont déposés sur des sites payant. Notre travail fait alors l'objet d'une transaction financière et on n'est pas rétribué. Clairement, ce sont d'autres personnes qui ont piqué nos dossiers. A ce sujet, l'université a envoyé un mail pour avertir qu'il y a un droit de la propriété intellectuelle à respecter. Et là, on est dans le flou et on se protège peu. Et du coup, s'il y a des réticences c'est aussi à cause de ça. »

CAS 3 – EC – Francis – « Un cours, c'est un investissement. Et la hantise pour tous, d'une manière générale, c'est de se faire piquer la valeur ajoutée. Le cours, c'est ma préparation. C'est de l'ordre de la propriété privée. Dans mes slides, je vais à l'essentiel. Et mes slides ne servent pas beaucoup : il faut avoir assisté au cours pour les utiliser et je le fais sciemment. »

En France, trois lois portant sur la propriété intellectuelle ont renforcé la législation afin de permettre au droit d'évoluer dans la société dite « de l'information ».

- La loi CEN (Loi sur la Confiance dans l'Économie Numérique)
 - o Loi du 21 juin 2004
- La loi DADVSI (Loi sur les Droits d'Auteurs et les Droits Voisins dans la Société de l'Information)
 - o Loi du 1^{er} août 2006
- La loi HADOPI (Loi de la Haute Autorité pour la Diffusion des Œuvres et la Protection des Œuvres sur Internet)
 - o Loi du 28 octobre 2009

Dans le contexte ici, l'utilisation des outils pédagogiques numériques favorise la diffusion des cours et le droit relatif à la propriété intellectuelle s'applique. L'enseignant-chercheur est titulaire de ses droits mais l'université (Établissement public) ou l'école (Établissement privé placé sous tutelle du ministère) dispose d'un droit d'exploitation (appelé l'exception pédagogique) dans la mission de service public, permettant l'usage pédagogique du cours (de l'œuvre) produit (il ne s'agit pas de s'exempter de ses droits d'auteur mais bien d'en permettre l'usage). En effet, depuis l'entrée en vigueur de la loi DADVSI (01/08/2006), il est prévu que, selon l'Article L.131-3-1 : « Dans la mesure strictement nécessaire à l'accomplissement d'une mission de service public, le droit d'exploitation d'une œuvre créée par un agent de l'État dans l'exercice de ses fonctions ou d'après les instructions reçues est, dès la création, cédé de plein droit à l'État. » (Le Cam, 2019).

Nous présentons dans cet encart, l'essentiel de ces lois.

Le Code de la Propriété Intellectuelle (CPI) protège le droit d'auteur (Article L.112-3). Il reconnaît aux enseignants-chercheurs un droit de propriété :

L'auteur :

. Article L.111-1 : « L'auteur d'une œuvre de l'esprit jouit sur cette œuvre, du seul fait de sa création, d'un droit de propriété incorporelle exclusif et opposable à tous. »

. Article L.113-1 : « La qualité d'auteur appartient, sauf preuve contraire, à celui ou à ceux sous le nom de qui l'œuvre est divulguée. »

La pluralité d'auteurs (la collaboration) :

. Article L.113-2 : « Est dite de collaboration l'œuvre à laquelle plusieurs personnes physiques ont concouru [...] », qu'il soit moral et patrimonial (Les droits moraux et patrimoniaux Art. L.121-1 et suivants, sur les œuvres qu'il(s) crée(nt)).

La diffusion d'un cours sans l'autorisation de l'enseignant porte atteinte à son droit de divulgation, garanti par l'Article L.121-2 du CPI (Moreau & Lorenzo, 2019).

Cours en ligne et protection de l'enseignant-chercheur :

Un professeur peut diffuser ses cours dans la mesure où il conserve ses droits de reproduction et de représentation : transmission du contenu (document, son, image...) par un support matériel (clé USB...) ou immatériel (informations sur support électronique) de son cours en utilisant les moyens de communication numérique (Internet, Intranet...) et les moyens de communication classique (voie hertzienne, câble, satellite).

Ensuite, deux répondants ont exprimé leur doute sur la façon dont certaines fonctions de ce type d'outils pourraient permettre un renforcement des contrôles de l'activité (sous-section 1.2.5).

1.2.5 Les craintes du détournement d'usage de ces outils à vocation pédagogique qui peuvent être assimilés à des outils de contrôle de l'activité

CAS 1 – EC – Eléonore – « Attention au contrôle. Au contrôle de l'enseignement. C'est fait au niveau de la recherche où on s'expose. Je pense qu'il ne faut pas en rajouter. »

CAS 2 – EC – Jean – « Il y a la frontière entre un outil numérique pédagogique et un outil de gestion. Par exemple, l'outil de planification permet d'afficher les emplois du temps et comme ça tout le monde y accède. Mais c'est discutable : Est-ce un outil d'injonction de faire ? Est-ce un outil de contrôle de l'activité de la personne ? L'écart existe. »

Le tableau 17 catégorise également des freins rattachés à l'intérêt porté aux outils informatiques à des fins pédagogiques par les enseignants-chercheurs et les étudiants. Ils sont de l'ordre de la pratique (sous-sections 1.2.6 et 1.2.7) et ils sont exprimés de la façon suivante.

1.2.6 La limite de l'intérêt pédagogique de l'outil lui-même dans la pratique en cours

CAS 1 – EC – Paul – « Je dépose de moins en moins mes cours. Parce que dès qu'ils sont diffusés, les étudiants ne prennent plus aucune note. On est dans une pédagogie passive. Une fois, j'ai eu une panne. Et là, j'ai fait le cours au tableau, à l'ancienne. Tous les étudiants ont pris des notes. Ils ont refait les schémas. Donc, peu à peu, je reviens vers une pédagogie à l'ancienne, parce que là, ils écoutent. Et j'en récupère plus. »

CAS 2 – EC – Jean – « Il y a 10 ans, j'aimais bien les cours en ligne. J'utilisais Moodle pour des cours de négociation. Mais à l'usage, je me suis aperçu que ça pouvait desservir le cours. En effet, je considère les QCM comme une simplification des cours par exemple. Or, l'outil est là pour servir et non pas desservir le cours. C'est un moyen ponctuel. »

CAS 2 – EC – Florence – « En formation initiale, je refuse de mettre des supports en ligne. Ils doivent assister au cours et prendre des notes. Je donne des photocopies version papier. Même s'ils peuvent faire des photos, il y a quand même la démarche de faire des photos. »

CAS 4 – EC – Félipe – « Il faut faire attention de ne pas multiplier les outils. Par exemple, Forms, pour faire des Quizz, je n'en vois pas trop l'intérêt pour moi. Il faut faire attention aux outils : il faut vraiment faire attention que ce soit innovant et pas seulement de l'habillage : sinon, ça ne m'intéresse pas. »

Les pratiques digitales des étudiants dits « de la génération Y ou Z », c'est-à-dire nés dans les années 1990 à 2001⁷⁹, sont intenses dans la sphère privée⁸⁰. Cette génération est souvent

⁷⁹ En sociologie, une génération est une population démographique née à une période donnée et possédant le même vécu, autour des mêmes événements historiques. Selon Dubet (1994, p. 195) « les générations partagent pour l'essentiel les aspirations et les goûts de leur classe d'âge et de leur groupe social ».

⁸⁰ Les jeunes consacrent environ 5h40/jour à leurs écrans (Céci, 2019).

qualifiée de « née avec le numérique ». Cependant, il apparaît de façon marquée pour les CAS 1, 3 et 4, que leur faible adhésion à l'utilisation du numérique en situation d'apprentissage ne contribue pas à développer les usages des enseignants-chercheurs.

1.2.7 Les pratiques digitales des étudiants qui n'adhèrent pas à la pédagogie numérique

CAS 1 – EC – Marie – « Je n'ai pas eu d'étudiants intéressés ou qui avaient envie, alors ça n'a pas conforté l'idée de m'y mettre. »

CAS 2 – Jean – « Il faut également tenir compte des limites techniques d'utilisation pour les étudiants qui ne savent pas s'en servir. L'utilisation des outils comme dans les réseaux sociaux qui consistent à poster, soumettre des documents ne fait pas appel à la même logique. »

CAS 3 – EC – Maud – « Pour nos étudiants, c'est une formation en plus qu'ils doivent faire pour savoir l'utiliser. Il faut qu'on les prenne par la main et qu'on leur montre comment faire. »

CAS 4 – EC – Felipe – « Il faut un apprentissage. On pourrait penser qu'il suffit simplement de poster des documents comme dans la logique Facebook. Et du coup, ce n'est pas évident pour eux d'utiliser les outils. »

Les étudiants utilisent les technologies numériques essentiellement à des fins ludiques et personnelles et ne sont pas forcément motivés à s'approprier la technologie pour leurs apprentissages.

Nous avons relevé d'autres freins plutôt isolés. Ce sont des freins individuels et réduits à un ou deux répondants. Paul, du CAS 1, et Francis, du CAS 3, pensent que pour passer au numérique, il leur faudrait un assistant pour les accompagner et prendre en charge le transfert et l'adaptation des contenus de cours. Tous deux font référence à la suppression progressive, au fil des années, des postes d'assistant de recherche. Ghyslain, du CAS 1, et Caroline, du CAS 4, estiment que l'âge de la personne peut être un frein car certains enseignants-chercheurs sont mal à l'aise avec le matériel informatique. Ghyslain, du CAS 1, et Marcus, du CAS 4, considèrent que, globalement, le changement d'habitude de travail est un frein. Et enfin, Denise, du CAS 4, considère que c'est le changement d'outil récurrent qui génère des freins car il faut à nouveau se former et s'adapter aux nouvelles ressources numériques.

1.2.8 Les profils qui n'ont pas de freins

Cinq enseignants-chercheurs utilisateurs des fonctions avancées reconnaissent tout ou partie des freins que nous venons de présenter. Ils n'ont cependant pas de freins parce que, soit ils sont formés à la base en informatique, soit ils sont tout simplement intéressés par l'utilisation du numérique dans leur pratique pédagogique.

CAS 1 – Patrick – « Je m'occupe, en tant que directeur, de la réforme de la licence. Donc, j'ai une sensibilisation plus forte que les autres. Je fais partie de ceux qui vont inciter les gens à aller vers ça. Je travaille avec le pôle numérique et on réfléchit ensemble à comment on peut amener les gens à aller vers ces outils. »

CAS 2 – Florence – « Les outils numériques aujourd'hui, et bien, si on dit : je ne sais pas envoyer un mail. Non, tout le monde doit savoir se servir des outils numériques pour enseigner, communiquer, collaborer. C'est un outil. Ce n'est pas autre chose. »

CAS 3 – Frantz – « Je maîtrise des logiciels bien plus compliqués que la plateforme. »

CAS 3 – Martin – « J'ai une maîtrise en science appliquée. Je connais l'informatique. J'ai des compétences. »

CAS 4 – Pascal – « Personnellement, j'aime mon métier. Le projet portant sur les innovations pédagogiques a été un moteur pour moi. Je pars à la retraite en fin d'année. Et ça c'est moteur aussi. Je considère que mon métier est de faire de la formation. »

Après cette présentation des freins, nous avons poursuivi notre travail d'analyse de la perception des outils pédagogiques numériques dans la section suivante.

1.3 La perception des outils pédagogiques numériques : typologie des motivations qui génèrent le profil utilisateur

Nous avons réalisé une typologie des motivations déclarées par les acteurs (verbatim dans le registre personnel de sa pratique et donc rattaché à son expérience présente et passée d'utilisateur) pour approfondir notre compréhension de leur positionnement dans le projet des innovations numériques. Pour cela, nous avons relevé des motivations dans le registre personnel de la pratique de l'enseignant-chercheur et nous avons également relevé des éléments qui pourraient générer une intention d'usage et par là, le motiver à utiliser ces outils. Nous avons catégorisé les résultats dans le tableau 18.

CAS Profil			Prénom	Typologie des motivations individuelles			Typologie d'intention d'usage (ce qui pourrait motiver l'EC)		
				RH		Autre	RH		Autre
				Gestion du temps de travail	Fonction métier pédagogie		RH	Fonction métier pédagogie	
CAS 1	Profil	F A	Ghyslain Patrick Michel Christophe	Gain temps Automatisation tâche	Satisfaction étudiant		Nouveaux EC	Besoin (matière, public)	
		F B	Paul* Eléonore**		Satisfaction étudiant				Environnement** Réduction coûts*
		N U	Alain Marie					Besoin (matière, public) Communication en nombre	
CAS 2	Profil	F A	Sonia Jean Florence Françoise		Satisfaction étudiant Evolution pratique métier		Gain temps Automatisation tâche		
		F B	Salomon		Satisfaction étudiant Compense réduction temps face à face				Environnement
		N U	-						
CAS 3	Profil	F A	Florian Frantz Martin	Gain temps Carrière CV	Satisfaction étudiant Evolution pratique métier		Gain temps recherche Flexibilité horaire	Besoin (matière, public) Compétence animation	
		F B	Chantal		Satisfaction étudiant		Gain temps		
		N U	Maud* Francis**				Obligation* Aucune**		
CAS 4	Profil	F A	Marcus Caroline Denise Felipe Pascal	Gain temps Carrière CV	Satisfaction étudiant Communication Contrôle pédagogique	Environnement	Emploabilité Adaptation au poste	Communication en nombre	
		F B	-						
		N U	-						

Tableau 18 – Tableau de présentation des typologies de motivations

Nous présentons ces motivations dans les lignes ci-après (sous-sections 1.3.1 à 1.3.4).

1.3.1 La qualité du travail

Dans la catégorie gestion du temps de travail, nous avons vu précédemment que les répondants estiment que le temps d'apprentissage est un frein important, récurrent et de plus, un temps de travail non-rémunéré, ni valorisé. Cependant, les utilisateurs avancés et des fonctions basiques reconnaissent des avantages portés par ces outils. A l'usage, la pratique pédagogique *via* certains outils numériques peut être améliorée (gain qualitatif). Il peut y avoir aussi un gain de temps, finalement non négligeable, rattaché à l'automatisation de certaines tâches (gain quantitatif).

CAS 1 – EC – Michel – « J'ai fait un QCM en Licence 1. Je corrigeais à la main. En janvier, je calquais les grilles sur une fenêtre. Alors, je me suis dit, il existe des machines qui permettent de le faire automatiquement. A partir de là, j'ai mis en place le QCM sur la plateforme. Car quand vous avez une cohorte de 800 étudiants chaque année et que vous passez une semaine en janvier à corriger, vous n'avez plus de vie. »

CAS 2 – EC – Sonia – « C'est le côté pratique et rapide pour les documents et de faire des économies de papier. Pour les collègues de 1^{ère} année qui ont 200 étudiants, c'est bien. Ça fait moins de papier et de manutention. »

CAS 3 – EC – Chantal – « La technique à maîtriser et la connaissance du potentiel des outils numériques qui existent. Le problème, c'est qu'on pense que ça nous fait perdre beaucoup de temps alors qu'en réalité on y gagne mais une fois qu'on maîtrise. »

CAS 3 – Frantz – C'est un investissement comme tous les logiciels et du temps. Le coût et le temps. Mais ça vaut le coup de le faire. Parce qu'ensuite à long terme, on va avoir un gain de temps comme pour tous les logiciels. Mais il faut se faire la main. C'est un investissement nécessaire. Le ratio gain/temps, oui, ça vaut le coup. Mais il faut manipuler au départ, on prend des notes et on avance. »

CAS 4 – EC – Denise – « La rapidité qu'on gagne. La communication qui est facilitée. La traçabilité de ces communications. Et le contrôle. Donc, l'outil me permet de contrôler que tout est en ligne. Il y a une obligation de mettre tous les cours en ligne. »

Cet investissement en temps est considéré comme un facteur qui peut susciter une intention d'utilisation. L'intérêt à l'usage est admis.

1.3.2 La gestion de carrière (secteur privé)

Deux répondants (mais uniquement du secteur privé) estiment que la maîtrise technique des outils peut être utilisée comme un point fort de négociation dans la gestion de carrière.

CAS 3 – EC – Florian – « Pour l'utilisation des outils numériques, l'enseignant peut en tenir compte dans sa carrière et son CV pour postuler. C'est important et à valoriser mais dans le cadre d'une démarche personnelle. »

CAS 4 – EC – Marcus – « Pour moi la première motivation, c'est l'employabilité car dans n'importe quelle institution on doit savoir se servir de ces outils-là. »

En effet, le droit du travail privé permet une flexibilité de négociation et de modélisation des plans de charge de l'activité. Nous verrons plus en détail dans la section 5 cette répartition, ses avantages et ses limites.

1.3.3 La satisfaction et le besoin des étudiants

Nous relevons un point important ici où les enseignants-chercheurs portent une attention particulière et bienveillante aux étudiants et à leur satisfaction. Les innovations pédagogiques, de par leurs fonctionnalités, sont susceptibles d'aider à répondre aux objectifs de formations avec moins d'heures de cours en présentiel. Le recours à la technologie numérique peut être un déclencheur d'intention d'usage mais en fonction du besoin (profil d'étudiant et matière à enseigner).

CAS 1 – EC – Christophe – « Kahoot⁸¹ permet de construire des QCM en ligne. C'est une plateforme d'apprentissage ludique. Pour chaque question posée, on peut répondre avec le téléphone mobile. Même si je fais la guerre avec les mobiles... (rire). Quand je leur pose la question de savoir s'ils ont compris en cours ou à la fin, ils ne disent rien. Avec ça, ils s'identifient, ils jouent et on s'aperçoit de certains points clés sur lesquels il faut faire un point. C'est la transmission et l'échange avec les étudiants. C'est ça qui m'intéresse. Être plus efficace dans la transmission, investiguer des solutions. »

CAS 1 – EC – Eléonore – « Pour moi, c'est rendre un meilleur service aux étudiants. Et aussi alléger le travail : on ne redonne pas les tirages papiers. Tout est en ligne. »

CAS 2 – EC – Jean – Donc, ces outils peuvent permettre de créer une dynamique sympa et de rythmer les cours. Et c'est bien pour les modules d'enseignement à distance et la Forco. »

⁸¹ Kahoot est une plateforme ludique d'apprentissage utilisée comme technologie éducative.

CAS 2 – EC – Françoise – « Pour l'amélioration de la pédagogie. Il y a moins d'heures de présentiel maintenant et donc il faut faire évoluer la pédagogie. Il faut trouver des solutions pour enseigner les contenus. C'est un moyen de faire avec les contraintes. »

CAS 3 – EC – Frantz – Ça va apporter un plus pour les étudiants. Si ça peut aider à faire passer plus vite un message aux étudiants, c'est bien, pour perfectionner le cours, faciliter le cours, les faire participer. Il ne faut pas oublier que l'objectif principal, c'est l'étudiant. Sinon, ça ne sert à rien d'investir. »

CAS 4 – EC – Caroline – Si dans le cours je vois que les étudiants ne sont pas motivés, qu'ils sont sur Facebook, alors je vais m'interroger. Avec cette génération, je vais m'adapter pour capter l'attention. C'est une motivation personnelle, je fais des efforts parce que je veux que mes cours soient utiles. Je fais ce qu'il faut. »

La fonction pédagogie dans le métier prend toute sa place ici. La notion de besoin, en tant que facteur pouvant déclencher une intention d'utilisation, sera développée dans la section 3.

1.3.4 Les profils qui n'ont pas de motivation

Cependant, Alain et Marie, non-utilisateurs du CAS 1, de par leurs expériences indiquent une faible intention à utiliser le potentiel des outils pédagogiques numériques.

CAS 1 – EC – Alain – « Il y a un intérêt même si je suis réticent par rapport à ce que j'ai vécu. Mais c'est bien pour les étudiants d'accéder à l'information et au cours d'où qu'ils soient dans le monde. Ça contribue à communiquer l'information rapidement et en quantité avec une réactivité évidente. C'est important. »

CAS 1 – EC – Marie – « Il y a des caractéristiques individuelles de chacun qui varient. Tout dépend du besoin. Si on veut juste, comme moi, envoyer des informations, alors on n'a pas vraiment d'intérêt à utiliser tout ça. Si on a un besoin de dynamisation du cours, peut être que là ça peut marcher. »

Et pour les non-utilisateurs du CAS 3, ils ne trouvent aucun intérêt au potentiel de ces outils. La résistance y est beaucoup plus marquée.

CAS 3 – EC – Francis – « En y réfléchissant, la motivation pourrait venir des étudiants. Si les étudiants de la Forco m'avaient dit " on a adoré l'e-learning ! " alors je m'interrogerais. Mais je n'ai jamais rencontré un étudiant qui me dise " Ouah ! C'était génial ! " Donc, si je dois investir du temps et de l'énergie pour un truc pas top, non, je ne le fais pas. »

CAS 3 – EC – Maud – « J'avoue que ma motivation, vraiment, ce serait parce qu'on me demande de le faire dans la pédagogie de l'école. Sinon, je ne pense pas que je l'utiliserai. »

Eléonore, du CAS 1, et Salomon, du CAS 2, pensent que la réduction de consommation de papier pour préserver l'environnement est un facteur contributif à la motivation de l'utilisation des technologies dans le cas de la dématérialisation des supports pédagogiques (version numérique).

1.4 Synthèse des résultats (section 1)

Ce premier résultat (section 1) nous a conforté dans notre choix d'approfondir la question : « Pourquoi ce type d'usage ? ». Grâce aux réponses des répondants, nous avons trouvé des explications concernant la perception et l'usage qu'ils ont de ces outils. Ces explications, qui favorisent la compréhension, se situent tant dans les freins que dans les motivations de chacun.

Nous avons, à partir des profils utilisateurs (sous-section 1.1), catégorisé des freins dans leur champ d'appartenance (sous-section 1.2). Les premiers sont rattachés à la gestion des ressources humaines. Le résultat est composé d'éléments importants d'ordre organisationnel dans le registre des ressources humaines. Le temps de travail est crucial en gestion des ressources humaines (Peretti, 2015a, 2019). La rémunération est la part due en échange des heures de travail fournies. Les éléments pris en compte dans l'évaluation de la personne au travail sont également cruciaux. Les résultats portent également sur le problème du manque de reconnaissance de l'acte d'enseignement dans le métier que l'on retrouve dans l'évaluation de la personne et sa gestion de carrière, où les activités de recherches sont prédominantes. Ainsi, les enseignants-chercheurs procèdent à un arbitrage de leurs activités et de leur temps de travail. Un frein important également concerne les interrogations portant sur la propriété intellectuelle. A ce jour, la production et la mise en ligne de supports interrogent la limite de la portée des textes juridiques dans la pratique. Nous l'avons retrouvé et développé pour les CAS 1, 2, et 3. Certains répondants s'interrogent aussi sur le détournement des outils à des fins de contrôle des activités.

La seconde catégorie de freins est rattachée à l'intérêt du potentiel des outils eux-mêmes où des enseignants-chercheurs s'interrogent sur leurs apports réels (ou supposés). Et nous avons eu le témoignage d'enseignants-chercheurs portant sur les comportements d'étudiants peu enclins à utiliser leurs ordinateurs pour des activités d'apprentissage : certains d'entre eux n'ont pas été conduits à se lancer dans l'usage de leur plateforme par un manque d'adhésion des étudiants.

Les profils qui n'ont pas de freins et utilisent les fonctions avancées (FA) ont une formation de base en informatique. Ils ont inscrit leur usage dans cette continuité. Ils se sont appropriés le numérique par intérêt et aisance personnelle. Ils reconnaissent cependant, avec leurs confrères des fonctions basiques et non-utilisateurs, que le temps de travail nécessaire à la maîtrise de la pédagogie numérique se heurte à un temps d'apprentissage long, non-rémunéré et non valorisé. Globalement, nous avons retrouvé les freins à l'usage identifiés en introduction notamment par Isaac & Kalika (2007), Poteaux (2013, 2014), Trestini (2012) ou encore dans les résultats de l'enquête de l'OCDE qui date de 2005, soit plus de 10 ans après.

Nous avons identifié un facteur de motivation plutôt intrinsèque des utilisateurs des fonctions avancées et des fonctions de base. Ils reconnaissent qu'à l'usage, certaines options

d'automatisation des tâches permettent de gagner du temps même si au départ, l'effort d'apprentissage demande un investissement (sous-section 1.3). Ce facteur de motivation est lié au contenu de la fonction métier elle-même et nous rapproche des apports de la théorie d'Herzberg (1971).

Nous avons identifié un second facteur de motivation dans le registre de la gestion de carrière mais réduit aux CAS 3 et 4 du secteur privé. Ce point sera développé dans la section 5 du présent chapitre.

Pour nos quatre cas ici, il est intéressant de constater que le facteur de motivation le plus important et qui pourrait générer une intention d'usage est plutôt extrinsèque. Il est du ressort d'autrui, à savoir, la satisfaction de l'étudiant (verbatim) pour répondre à ses besoins et aux objectifs pédagogiques compte tenu des réductions (potentielles) du nombre d'heures de cours en face à face. Ce facteur de motivation provient d'éléments extérieurs au travail lui-même (Cadin *et al.*, 2007, p. 284). Ce qui interroge alors le métier de façon positive car si la pédagogie est ce qui est le moins valorisée (et qui freine l'usage), l'attention portée aux étudiants n'est pas réduite pour autant. La réussite de l'étudiant dans sa formation est un élément important.

Nous n'avons pas trouvé, dans les verbatim, d'éléments clés ou émergents qui pourraient conduire les plus résistants (non-utilisateurs) à explorer les fonctionnalités du numérique. Les profils non utilisateurs nous ont fait part d'une faible intention d'usage ou d'un désintéressement au point de ne pas identifier d'éléments qui seraient susceptibles de les motiver. Quant à la sensibilité de la protection de l'environnement, elle a émergé pour deux répondants seulement. En l'état, ces facteurs de motivations sont d'ordre individuels, intrinsèques et extrinsèques. Les propos ne portent pas sur de la motivation collective, à ce stade de la recherche. Nous verrons par la suite que la notion de motivation collective implique d'avoir un objectif commun.

2. Management organisationnel dans le projet des innovations pédagogiques

Après avoir catégorisé le type d'usage de chaque personne et pour chacun des cas, identifié les freins et les facteurs de motivation des acteurs, nous avons alors questionné les conditions managériales pour mieux cerner le contexte de réalisation du travail. Nous savons que les politiques de l'éducation dans l'enseignement supérieur tentent de mobiliser les établissements pour le développement du numérique depuis environ 15 ans maintenant. Nous avons alors souhaité savoir si une orientation politique de l'établissement et/ou une stratégie était portée par l'établissement de chaque cas et si des actions managériales de proximité (dispositif managérial incitatif) venaient soutenir le projet de déploiement des innovations pédagogiques.

2.1 Stratégie de l'établissement

Nous avons posé la question de savoir si, oui ou non, le projet des innovations pédagogiques faisait partie de la stratégie de l'établissement (figure 8).

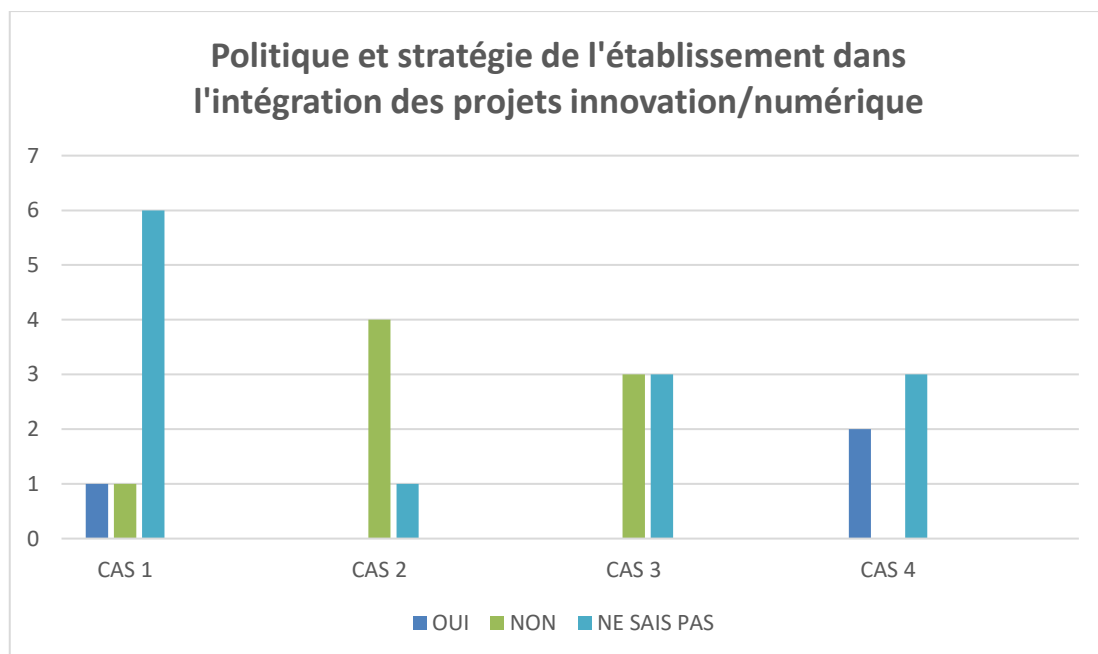


Figure 8 – Politique et stratégie de l'établissement dans l'intégration des projets innovation/numérique

Pour les CAS 1, 2 et 3, les collaborateurs nous indiquent qu'il n'y a pas ou qu'ils ne savent pas si une stratégie ou une partie au moins, porte sur le projet pédagogique numérique. Ils nous indiquent (et confirment) que la stratégie repose sur les activités de recherche et le positionnement de leur établissement.

CAS 1 – EC – Alain – « *Il n'y a pas une information qui vienne de la direction directement. Si j'ai reçu un mail de la direction, je ne l'ai peut-être pas vu ou prêté attention. C'est le problème du mail collectif où je reporte la lecture. Je le lis quand j'ai le temps.* »

CAS 1 – EC – Paul – « *La stratégie de l'université n'a pas été mise sur ça. La stratégie, c'est la recherche et faire rentrer des ressources extérieures. Tout est bon pour qu'on fasse rentrer du client. Sauf que ça, ça va à l'encontre de la transformation de la pédagogie.* »

CAS 2 – EC – Florence – « *Nous avons de nouvelles instructions du président de l'université et cette année notre président souhaite orienter l'université vers une université d'enseignement/recherche donc il faut que dans notre activité, nous produisions en recherche.* »

CAS 2 – EC – Françoise – « *Oui, il y a une politique pour l'université. Il n'y a pas de démarche formelle. Mais dans les faits, en local, ici à l'IAE, il y a cette stratégie mais c'est souple. On fait en fonction des besoins, quand c'est le moment, à son propre rythme.* »

CAS 3 – EC – Chantal – « *Ce qui est sûr, c'est qu'on a été encouragé il y a 2 ans pour se lancer dans l'e-learning et depuis on n'en parle plus. On est sur autre chose. Et du coup, je ne sais pas où est la place du e-learning là-dedans.* »

CAS 3 – EC – Martin – « *Je ne sais pas. Le directeur en a parlé quelques fois en réunion. L'école va de plus en plus vers une numérisation de l'enseignement et l'utilisation des outils informatiques. L'idée est d'avoir des cours sur la plateforme. Ce n'est pas une idée nouvelle mais c'est une bonne idée.* »

Seul Patrick, du CAS 1, dans le cadre de sa mission de direction du Plan de réforme de la licence, identifie dans la stratégie de l'établissement des moyens et des actions qui sont initiés dans ce projet.

CAS 1 – EC – Patrick – « *Le projet de licence sur 3 ans, le PPE⁸², on a de l'argent pour le faire. On embauche des ingénieurs. On a un budget. Pour l'encadrement, ils ont besoin, pour sensibiliser la communauté enseignante qui sous utilise la nouvelle plateforme, de leur montrer les intérêts.* »

⁸² PPE (Projet Professionnel de l'Etudiant) (2014). Etudiants en licence. Educpro.
<https://www.letudiant.fr/educpros/enquetes/projet-professionnel-en-licence-a-chaque-universite-sa-methode.html>

Pour le CAS 4, la pédagogie via les outils numériques est intégrée. Cependant, la notion de stratégie en tant que telle, conduit à des avis partagés.

CAS 4 – EC – Marcus – « Absolument, dans la stratégie globale, on a une stratégie de la digitalisation et elle fait partie des objectifs premiers de l'école. Il y a une communication qui est faite lors des réunions avec le personnel où on présente la stratégie de l'école. Il est clair que la digitalisation fait partie des priorités. »

CAS 4 – EC – Denise – « On va utiliser Moodle. La direction nous a obligé à rentrer toutes les données dedans. C'était une question stratégique et commerciale de visibilité sur le marché. »

CAS 4 – EC – Felipe – « Il y a une volonté budgétaire d'acheter des outils. Donc de mettre en place des innovations. Pour moi, stratégie, je ne suis pas sûr. Il y a des moyens. »

Les propos tenus par les répondants nous indiquent qu'ils n'ont pas une perception claire de l'existence d'une partie de la stratégie de l'établissement dédiée aux innovations pédagogiques.

2.2 Dispositif managérial

Pour approfondir notre questionnement, nous avons souhaité en savoir plus sur les actions managériales internes qui pouvaient exister pour accompagner les enseignants-chercheurs. A la question : « Existe-t-il un dispositif managérial incitatif dans votre établissement ? », nous avons obtenu les résultats suivants (figure 9).

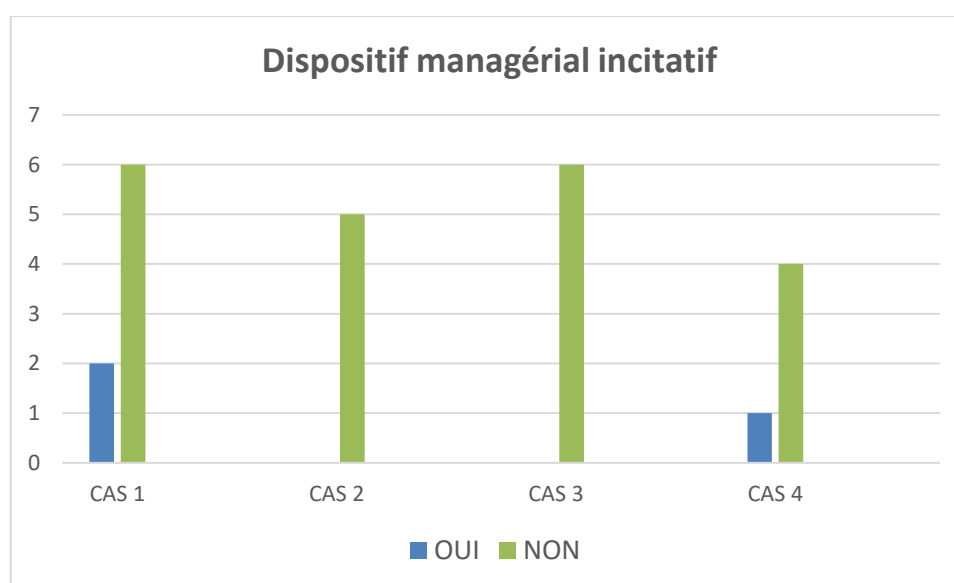


Figure 9 – Dispositif managérial incitatif

Il n'y a pas de dispositif managérial incitatif pour les quatre cas. « Une impulsion managériale » existe, selon Paul et Ghyslain du CAS 1 mais dans le cadre de l'IAE seulement (ils ont répondu « oui » à la question). L'IAE est une composante de l'université qui a pour mission de former les étudiants à la gestion des organisations. Son modèle s'inspire de celui des Business Schools.

CAS 1 – EC – Paul – « Oui, au niveau de l'IAE. On est impliqué sur ça. C'est notre ADN d'innover et d'être sur des choses nouvelles. »

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Après au sein de l'IAE, il y a une personne qui essaye de manager la partie pédagogique et la dynamiser. Par exemple, l'année dernière, ils ont travaillé sur un master Online. Mais là aussi, c'est fait à partir d'initiatives : ce n'est pas impulsé par la direction. On départ, ce sont des initiatives individuelles. »

Et seul Marcus, du CAS 4, nous a répondu de façon affirmative :

CAS 4 – EC – Marcus – « Absolument. Nous ici, je pense, on n'a pas été assez dur avec ceux qui n'adoptaient pas les technologies. Puisque les technologies se comptent en centaine et milliers d'euros. Il y a des profs qui transmettent encore leurs fichiers par Facebook et qui ne jouent pas le jeu institutionnel. Je crois qu'on aurait dû avoir une politique incitative à la fois motivationnelle et répressive pour vraiment utiliser la technologie car il faut instaurer vraiment une culture au sein de l'école, que les étudiants soient habitués à aller vers ces technologies et donc ne pas jouer des stratégies individuelles de facilité en transmettant ses fichiers par autre chose. »

Nous avons alors posé la question de savoir si le sujet de l'intégration du numérique est abordé à l'occasion de réunions d'informations dédiées ou bien de réunions de travail permettant de recueillir les perceptions de chacun face à cette évolution et/ou à l'occasion d'échanges de bonnes pratiques. Les CAS 1 et 2 abordent le sujet qui peut s'y prêter à l'occasion du conseil de perfectionnement. Le conseil de perfectionnement est composé du ou des responsable(s) de diplôme, de l'équipe pédagogique ou ses représentants et des représentants des étudiants. Il se réunit une fois par an. Il participe à la politique de pilotage des formations.

Pour les CAS 3 et 4, il existe les conseils de classe (à l'instar des conseils de perfectionnement), des réunions de service ou de département (selon les verbatim) où le sujet peut également être abordé quand la réunion porte sur la pédagogie. Pour les quatre cas, le sujet de la pédagogie numérique ne fait pas l'objet d'un temps de réunion de travail dédié. Ils nous font part cependant de moments d'échanges et de partages de bonnes pratiques entre pairs mais de façon informelle. Ces temps d'échanges sont favorablement accueillis par les enseignants-chercheurs qui y voient une pratique d'usage dans le métier. Nous verrons dans la section 3 et la section 4 du présent chapitre, en quoi ces moments d'échanges informels sont une ressource importante à l'utilisation des outils pédagogiques numériques.

2.3 Synthèse des résultats (section 2)

Nous retrouvons, pour les CAS 1 et 2, un positionnement stratégique de l'établissement par la recherche. Tout ce qui porte sur la pédagogie numérique est peu visible. Pour le CAS 3, une volonté de digitalisation de l'enseignement s'est manifestée il y a deux ans. Mais il semble que ce projet n'a pas été soutenu. Et enfin, pour le CAS 4, il existe une volonté d'attractivité commerciale de l'établissement par la digitalisation de l'enseignement. Les réponses indiquent ici un intérêt mitigé à la question de savoir si oui ou non, la pédagogie par le numérique s'intègre dans la stratégie de l'établissement. Il n'existe pas de dispositif managérial clairement identifié par les acteurs et qui pourrait proposer des actions incitatives à la pédagogie *via* le numérique. Et comme nous l'avons noté, pour les quatre cas, le sujet de la pédagogie numérique ne fait pas l'objet de temps de réunion de travail dédié. Tout porte à dire que ces modes d'organisation du travail n'ont que très peu intégré le projet des innovations pédagogiques dans les établissements.

3. Pratiques de formation

Nous avons entamé la première partie de notre travail empirique (section 1) à partir de l'usage des utilisateurs et poursuivi en nous posant la question de savoir « pourquoi ce type d'usage ? » (De Vaujany, 2005). Nous avons alors identifié des freins et des facteurs de motivation des utilisateurs. Nous avons ensuite questionné le contexte des conditions de travail avec une approche managériale pour mieux connaître la réalité organisationnelle (la stratégie) et savoir si des mesures incitatives ou d'accompagnement managérial étaient mises en place dans chaque cas (section 2). Nous poursuivons maintenant par la formation des utilisateurs.

L'utilisation des technologies numériques pour les intégrer dans la pédagogie nécessite une formation et un accompagnement à l'utilisation. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 3, des enquêtes gouvernementales portant sur les dispositifs de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur à la pédagogie numérique ont été réalisées à partir de 2005 (DGESIP, 2014, p. 13-14 ; MEN/MESRI, 2018, p. 13-14 ; OCDE enquête, 2005 ; TICE 2010, p. 3-4). Les résultats de ces enquêtes préconisent la mobilisation d'un réseau d'acteurs pour réussir cette formation et cet accompagnement des enseignants-chercheurs. Le tout se réalise dans un modèle organisationnel rapprochant les enseignants-chercheurs et les personnels des services supports dédiés à la mise en œuvre, le développement et la maintenance de ces outils pédagogiques numériques. Intégrer une activité conduit effectivement à la convergence d'expertises professionnelles différentes et complémentaires les unes des autres, en construisant une relation entre des métiers, nécessitant l'adhésion et la mobilisation des parties (Paraponaris & Simoni, 2006 ; Peretti, 2013, 2015a).

Nous avons alors abordé la question de la mise en œuvre opérationnelle de l'intégration des deux pôles de compétences. Elle portera sur l'articulation des activités entre les acteurs de l'enseignement (enseignants-chercheurs) et les acteurs des services supports (responsables / ingénieurs informatique et/ou pédagogique). En effet, parler de « ressources humaines » consiste à avoir une approche fondée sur la théorie des ressources qui considère que la réussite d'un projet repose sur les compétences techniques et les comportements des acteurs (Garel *et al.*, 2001, op. cit.). Le développement de la capacité d'utiliser les techniques pédagogiques dites innovantes implique de former les utilisateurs.

Pour approfondir et enrichir notre recherche, nous avons rencontré un représentant des services informatiques et numériques pour chaque cas afin de connaître le dispositif de formation et d'accompagnement (Nina, ingénieur informatique et pédagogique du CAS 1 ; Maurice, responsable pédagogique, du CAS 2 ; Christian, ingénieur informatique, du CAS 3 ; Sophie, ingénieur pédagogique, du CAS 4). Les questions ont porté sur la formation (organisation interne, participation des enseignants-chercheurs), l'assistance et l'accompagnement des utilisateurs, les moyens mobilisés et les relations avec les enseignants-chercheurs. Nous avons intégré ces acteurs dans notre recherche.

3.1 Connaissance du dispositif de formation interne

A la question « Avez-vous participé au moins une fois à une formation organisée par les référents de la pédagogie numérique entre 2017 et 2019 ? », quatorze enseignants-chercheurs ont répondu « oui ». Et l'autre partie a répondu « non ». Les quatre non-utilisateurs (NU) n'ont jamais participé à une formation. Les six autres (FA et FB) n'y ont jamais participé (ou bien il y a plusieurs années) car ils estiment avoir suffisamment de bases pour s'adapter aux nouveaux outils ou bien pour s'auto-former aux fonctionnalités complémentaires des outils (tableau 19).

CAS	Profil utilisateur	Prénom	Avez-vous participé au moins une fois à une formation interne ?	
CAS 1	FA	Ghyslain	OUI	
		Patrick	OUI	
		Michel	OUI	
		Christophe	OUI	
	FB	Eléonore	OUI	
		Paul	OUI	
	NU	Alain		NON
		Marie		NON
CAS 2	FA	Sonia		NON
		Florence		NON
		Jean		NON
		Françoise		NON
	FB	Salomon		NON
CAS 3	FA	Florian	OUI	
		Frantz	OUI	
		Martin		NON
	FB	Chantal	OUI	
	NU	François		NON
		Maud		NON
CAS 4	FA	Marcus	OUI	
		Caroline	OUI	
		Denise	OUI	
		Felipe	OUI	
		Pascal	OUI	
		Total	14	10

Tableau 19 – Tableau des participations aux formations internes

Le premier constat révèle que les formations organisées par les services supports semblent ne pas faire partie du plan de formation⁸³ ou d'un tout autre dispositif de formation. Et il en ressort surtout qu'aucun enseignant-chercheur ne s'est posé cette question. Le tableau 20 présente les résultats.

	Politique de formation			Participation aux formations	
	Plan de formation	Organisation Communication	Obligation	Condition de participation	
				Absence	Abandon
CAS 1					
EC	Ne sais pas		Non Besoin Matière	Temps Priorité Intérêt Sanction	Temps Propriété intellectuelle Etudiants
Nina II IP	Non	Mail		Absentéisme Mobilisation Obligation Sanction	Intérêt Temps
CAS 2					
EC	Ne sais pas		Non Besoin Matière	Temps Priorité Intérêt	Temps Propriété intellectuelle
Maurice RP	Non	Mail		Obligation Sanction	
CAS 3					
EC	Ne sais pas		Non Besoin Matière	Temps Priorité Intérêt Sanction	Temps Propriété intellectuelle Intérêt Etudiants
Christian II	Non	Mail		Absentéisme Obligation Sanction	Intérêt
CAS 4					
EC	Ne sais pas		Non Besoin Matière	Temps Priorité Intérêt Sanction	Temps Propriété intellectuelle Intérêt Etudiants
Sophie IP	Non	Mail Doodle		Absentéisme Obligation Sanction	Intérêt

Tableau 20 - Tableau des catégories formation aux outils pédagogiques numériques

EC = Enseignant-chercheur / Maîtres de conférences, II = Ingénieur informatique, IP = Ingénieur pédagogique, RP = Responsable pédagogique

Les enseignants-chercheurs, comme les personnels supports, ont cependant connaissance de l'arrêté du 8 fév. 2018 qui fixe le cadre national de la formation visant à « l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires » applicable dans chaque établissement tenant compte de sa politique de formation et de ses axes pédagogiques (chapitre 3).

⁸³ Décret du 2 sept.2014 « Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs ». Article L.6312-1 concernant l'accès aux actions de formation professionnelle.

CAS 1 – EC – Paul – « En fac, les nouveaux ATER⁸⁴ et maîtres de conférences sont formés et c'est obligatoire. Comme pour les doctorants. C'est pertinent. J'ai eu de bons retours. »

CAS 1 – IP – Nina – « Pour les nouveaux maîtres de conférences, il y a un dispositif de formation obligatoire proposé par le ministère. On est dans cette démarche et c'est inscrit. On est support pour la formation. »

CAS 4 – IP – Sophie – « Dans le public, la formation des nouveaux maîtres de conférences est obligatoire. Pas dans le privé. Nous allons intégrer toutes ces formations dans les dossiers individuels des enseignants. Avec une obligation pour les nouveaux entrants. »

Globalement, cette mesure d'intégration d'une phase de formation aux outils pédagogiques numériques pour les nouveaux entrants est bien accueillie. L'ingénieur pédagogique du CAS 4 envisage de se rapprocher des services des ressources humaines pour « travailler ensemble » et rattacher les formations d'intégration des nouveaux entrants à cette mesure.

CAS 4 – IP – Sophie – « Mais maintenant, je vais travailler avec les ressources humaines. Nous allons intégrer toutes ces formations dans les dossiers individuels des enseignants. J'arrête de faire du lobbying. Même si j'ai réussi à former 50% des personnes en 4 ans, c'est long. Maintenant, il faut qu'il y ait une trace et que ça s'intègre dans le plan de développement d'acquisition de compétences et au plan de formation. On va voir tout ça avec les ressources humaines. »

3.2 Organisation et participation aux formations

La communication de la mise en place de séances de formation par les personnels des services supports (date, heure, lieu, contenu) se fait essentiellement par mail (le moyen de communication institutionnel). Chacun est libre de participer ou pas. Il n'y a pas de « convocation » qui induit l'obligation de se rendre à la formation. L'envoi du mail s'adresse à l'ensemble de la communauté enseignante.

CAS 1 – EC – Christophe – « J'y suis allée une fois pour me former. Après, j'ai trouvé que j'étais assez indépendant. Il se peut que j'y retourne pour approfondir. »

CAS 2 – EC – Salomon – « Ici, il y a le centre d'innovation pédagogique. C'est un service qui fait des formations avec toutes ces composantes : utiliser Moodle, comment utiliser le portable pour voter en amphi, comment concevoir un cours, comment utiliser la

⁸⁴ ATER : Attaché Temporaire d'Enseignement et de Recherche.

méthode des cas. L'offre est large. J'ai assisté à des séances intéressantes. Mais on est très peu à y être allés. Je pense que si on est 2 ou 3 à y être allés, c'est bien. »

CAS 3 – EC – Maud – « Il y a les formations proposées. C'est tout. Ce n'était pas imposé. »

CAS 4 – EC – Pascal – « Les formations que j'ai eues, c'était pour moi, juste pour savoir si c'était intéressant à utiliser. Et ensuite, on s'auto-forme. »

La participation se fait en fonction du besoin ressenti, de la matière enseignée et de l'appétence individuelle à utiliser les technologies numériques. Elle n'est pas obligatoire et il n'y a pas de « sanction » en cas de non-participation tels qu'en témoignent les quatre acteurs des services dédiés.

CAS 1 – II IP – Nina – « Par exemple, j'ai eu neuf inscrits la dernière fois. Ils sont venus à cinq. Et même si on propose une date, 70% ne viendront pas parce qu'ils feront un choix sur d'autres missions. Et le report est difficile. Il y a aussi beaucoup d'absences. La formation est maintenant annulée quand on n'a pas cinq inscrits. C'est dur parce que moi aussi, je prépare tout avant et ça me prend beaucoup d'énergie. Et ce n'est pas rentable. Les enseignants participent en fonction du besoin qui émerge. Quand ils pensent qu'on peut faire quelque chose pour eux. Ça vient comme ça, à un moment parce qu'il y a un besoin. »

CAS 2 – RP – Maurice – « J'ai repris progressivement ce rôle d'accompagnement. Je les aide pour le fonctionnement de la plateforme. Pour les séminaires, je les assiste sur les connexions de la plateforme. Je suis l'interface. Comme ça, ils ont une personne référente. Après, s'il y a quelque chose de plus spécialisé, je les oriente. Avoir une personne dédiée est plutôt apprécié. »

CAS 3 – II – Christian – « On n'a pas de recette magique. On fait des ateliers mais les gens oublient parce qu'ils ne l'ont pas utilisé ou bien ils ne sont pas venus parce qu'à ce moment-là, ils n'en avaient pas besoin : ils ne se projettent pas. Ce qui est normal. »

CAS 4 – IP – Sophie – « Pour la formation, il y a une équipe à distance pour répondre aux questions des utilisateurs. Ils fonctionnent en mini formation d'1 heure environ. Il faut maintenant qu'on trouve des prestataires car on ne peut pas tout faire. »

Nous avons relevé deux cas d'abandon ou de désengagement au projet. Par arbitrage d'activités, ce qui a conduit Paul, du CAS 1, à abandonner faute de temps et Chantal, du CAS 3, qui a également abandonné mais faute d'assistance technique.

3.3 Difficultés éprouvées par les personnels des services supports

Les personnels supports confirment certains freins des enseignants-chercheurs. Ce qui génère pour eux, des difficultés à faire adhérer les parties dans leurs actions de formations. Ils ont conscience que les enseignants-chercheurs arbitrent leurs activités pour les CAS 1 et 4.

CAS 1 – II IP – Nina – « Le principal frein, c'est l'équilibre entre recherche et heures d'enseignement. Ils nous le disent tout le temps. On n'arrive pas à faire de la recherche et en plus, il faut utiliser la plateforme et avoir des bases. Ici, beaucoup d'enseignants ont des fonctions administratives. Ça rajoute du temps de travail. La formation n'est pas imposée. Ce n'est pas obligatoire. Et la volonté de la rendre obligatoire n'y est pas. »

CAS 4 – II IP – Sophie – « Le temps et la valorisation sont des freins. Pour utiliser tous ces outils, il faut se former et ça prend du temps. Et le temps passé à se former n'est pas du temps passé à faire de la recherche. L'école ne regarde que la recherche. L'utilisation des outils pédagogiques numériques n'a pas d'impact dans la carrière. Même s'il y a le livre blanc de CEFDG qui indique clairement la nécessité d'avancer dans ce sens. Il y a un Mooc⁸⁵ aussi pour enseigner dans le supérieur qui a été fait. Mais tout ça ne génère pas une vraie stratégie dans les établissements. »

Ils nous font part des difficultés que peuvent éprouver certains enseignants-chercheurs à se familiariser à la technique d'utilisation des outils pédagogiques numériques. Ceci étant, l'idée reçue comme quoi la génération des « baby-boomers », née aux environs des années 40 qui ne sait pas ou ne veut pas s'adapter à l'informatique n'est pas confirmée (ou validée).

CAS 1 – II IP – Nina – Il y a la fracture numérique. Ce n'est pas forcément l'outil qui est complexe. Il est complexe parce qu'il est complet. Je le vois, pour déposer un fichier par exemple, certains ne font pas le lien entre les fonctions de base d'un mail par exemple et la plateforme. Les fonctions de base ne sont pas ancrées. On le voit vraiment. »

CAS 2 – RP – Maurice – « Je n'y vois pas de réticence ou de freins. Mais plutôt la crainte " je ne connais pas du tout, faut m'aider, me former ". Donc, je les rassure. Les outils techniques ne sont pas insurmontables. Il y a toujours un risque de nous solliciter un peu plus. Il faut un an pour être à l'aise. »

CAS 3 – II – Christian – « On a alors souvent une sous-utilisation des outils ou une non-connaissance des outils. Les gens n'y pensent pas, ils ne se transposent pas. Et il y aura forcément une phase d'accoutumance ou de changement de son mode de fonctionnement qui même si ça fait perdre du temps au départ, on devient efficient après. Ceux qui sont motivés

⁸⁵ Mooc : Massive Open Online Course (type de formation à distance).

vont passer outre ça. De la même sorte qu'il y a des gens bricoleurs et d'autres pas bricoleurs, certains seront à l'aise, d'autres pas. Ça peut être un frein pour certains. »

CAS 4 – IP – Sophie – « Certains enseignants ne sont pas à l'aise avec la pédagogie. C'est un frein. Et aujourd'hui, il faut tout faire vite et changer vite. Certains enseignants n'avaient pas mesuré le temps qu'il faudrait pour réaliser un cours en ligne par exemple. Il faut découper les activités par exemple et être précis. Pour un cours à distance, il faut tout préparer, faire des scripts... Et il n'y a pas d'attente de la direction à la base ni de stratégie de déploiement des technologies et méthodes hybrides et encore moins de doter les enseignants de compétences techniques spécifiques. »

Les étudiants n'adhèrent pas forcément à l'usage des technologies en situation d'apprentissage, comme nous l'avaient indiqué les enseignants-chercheurs dans la section 1.2. Ce que confirment Nina, du CAS 1, et Christian, du CAS 3.

CAS 1 – II IP – Nina – « Pour certains, ça devient un obstacle auprès des étudiants. Certains pensent que les étudiants les dépassent. Ce qui n'est pas forcément le cas. Les étudiants sont forts au téléphone mais pas forcément avec le reste. Ils savent trouver l'information mais ne la vérifie pas. Ils n'ont pas la technique d'utilisation. Et ce n'est pas parce qu'un étudiant montre comment il faut projeter le cours qu'ils en savent plus. »

CAS 3 – II – Christian – « Et c'est pareil pour les étudiants. Ils ont beau passer leur vie sur Facebook, ce n'est pas pour ça qu'ils savent faire autre chose avec l'ordinateur. Certains ne savent rien faire d'autre que de consommer des réseaux sociaux. On a des générations de consommateurs des outils mais ça ne signifie pas qu'ils savent tout utiliser. Et on en croise ici tous les jours qui ont des mauvaises pratiques ou qui ne savent pas. Même si on s'attendait à ce que cette génération soit habituée. »

Et enfin, pour Nina, du CAS 1, la question « délicate » de la propriété intellectuelle lui a été posée sans qu'elle puisse apporter de réponse(s) claire(s).

CAS 1 – II IP – Nina – « Il y a aussi une crainte de perdre les données. On a des questions sur la propriété intellectuelle. Une enseignante me disait qu'elle avait mis 5h à produire un document d'une page et qu'elle ne voulait pas le donner comme ça. »

3.4 Synthèse des résultats (section 3)

Nous avons éclairci dans cette section, les conditions de réalisation du modèle de formation classique (invitation, inscription, participation) qui est le même pour les quatre cas. Les personnels supports constatent une participation flottante des enseignants-chercheurs car il n'y a pas d'obligation, ni de sanction. Ce qui conduit à une faible mobilisation et génère de l'absentéisme. Les formations organisées par les services supports qui mettent leur expertise au service des enseignants-chercheurs pour innover « pédagogiquement » ne font pas partie d'un dispositif de formation encadré. Et aucun enseignant-chercheur ne s'est posé cette question. Le droit à la formation est méconnu. Et les réponses nous laissent penser que potentiellement, la question de la formation professionnelle de l'enseignant-chercheur est un sujet délicat.

Ces résultats nous renvoient à ce que nous disaient les enseignants-chercheurs dans la sous-section 1.2 (les freins) qui estiment qu'il faut un temps important de formation pour développer suffisamment de technicité pour utiliser le numérique dans la pédagogie. Ce qui pénalise le reste des activités (les activités administratives et la recherche scientifique). Et il existe aussi des effets négatifs qui se traduisent par un découragement, des abandons pour ceux qui, à un moment donné, avaient fait le choix d'investir du temps dans la pédagogie numérique. Ainsi, la formation professionnelle a du mal à trouver sa place dans les institutions. Les résultats nous indiquent qu'elle n'est pas intégrée dans les pratiques de gestion des ressources humaines et dans les pratiques des acteurs.

Pour les quatre cas, les services numériques et informatiques proposent une offre de formation de proximité pour le développement professionnel de l'enseignant-chercheur mais elle n'est que très peu utilisée dans sa forme de base. Et le besoin (ou la demande) d'être formé n'est pas clairement ressenti ou exprimé ici. Les personnels supports éprouvent des difficultés à faire adhérer les enseignants-chercheurs dans leur mission de formation. Ils confirment qu'il faut du temps pour se former. Les enseignants-chercheurs vont plutôt choisir l'activité de recherche qui est valorisée dans la carrière comme nous l'avons noté dans la sous-section 1.2. La pédagogie par le numérique demande, pour certains, de dépasser des craintes techniques. Les étudiants n'adhèrent pas nécessairement à l'usage des technologies pour leur formation. Le tout, dans un dispositif qui n'est pas encadré et qui en conséquence, ne contribue pas à la mobilisation des parties. Ce modèle génère une participation flottante et des difficultés d'organisation pour les personnels des services supports.

4. Développement des compétences métiers

Nous avons ensuite abordé la question de l'utilisation et de la mobilisation des ressources techniques élaborées par les services supports ainsi que d'autres moyens permettant d'accompagner les enseignants-chercheurs dans les apprentissages. Nous pourrions ainsi mieux apprécier dans quelle mesure nous pouvons parler d'intégration des pôles de compétences des deux groupes de collaborateurs, enseignants-chercheurs et personnels des services supports.

4.1 Utilisation et mobilisation des ressources

Nous présentons, dans le tableau 21, les résultats des ressources mobilisées à des fins de formation et d'accompagnement des enseignants-chercheurs et des relations entre les parties.

Ressources et mutualisation compétences						
	Ressources DN DSI SI			Autres ressources	Moyens émergents	Intégration pôles compétences
	Perception qualité service	Outils	Assistance	Pairs		Mutualisation compétences acteurs
CAS 1						
EC	SUFF INSU DISP		SUFF INSU DISP	Soutien Echange de pratiques		Besoin Limite
II IP		Manuel/Tutoriel			Permanence hebdo. Projet innovation Café pédagogique	Etiquette Limite
CAS 2						
EC	SUFF DISP	Manuel	SUFF DISP	Soutien Echange de pratiques	Projet innovation	Hiérarchie métier
RP						Proximité
CAS 3						
EC	INSU		INSU	Soutien Echange de pratiques	Permanence hebdo.	Non
II		Manuel/Tutoriel				Non (pas d'IP)
CAS 4						
EC	SUFF	Manuel	SUFF	Soutien Echange de pratiques		Besoin
II IP					Projet innovation Hotline	Hiérarchie métier

Tableau 21 - Tableau des catégories ressources et mutualisation des compétences
Suffisant (SUFF), Insuffisant (INSU), Disponible (DISP)

Les ressources matérielles créées par les services supports et mises à disposition pour les enseignants-chercheurs (manuels utilisateurs, tutoriels) sont globalement bien utilisées. Chaque établissement déploie progressivement des moyens complémentaires aux formations (les formations, telles qu'elles existent et qui présentent un résultat mitigé comme nous l'avons vu dans la section 3) pour accompagner les enseignants-chercheurs dans cette évolution des pratiques pédagogiques.

CAS 1 – II IP – Nina – « On organise des permanences d'une heure tous les vendredis avec un enseignant-chercheur volontaire. On propose des cafés pédagogiques où chacun peut venir en convivialité pour discuter autour d'une thématique ». « Il y a aussi les appels à projets. Et là, l'enseignant s'engage à produire avec un ingénieur ou plusieurs, selon le projet. »

CAS 2 – RP – Maurice – « J'ai repris progressivement ce rôle d'accompagnement. Je les aide pour le fonctionnement de la plateforme. Pour les séminaires, je les assiste sur les connexions de la plateforme. Je suis l'interface. Comme ça, ils ont une personne référente. Après, s'il y a quelque chose de plus spécialisé, je les oriente. Avoir une personne dédiée est plutôt apprécié. »

CAS 3 – EC – Florian – « Après les formations, j'ai été en appui des professeurs en interne et support à la demande en cas de difficultés. »

CAS 4 – EC – Denise – « On fait maintenant appel à des keys-users⁸⁶, des volontaires pour se former et former les autres. »

Ces moyens complémentaires qui ont émergé permettent à chacun de participer en fonction de ses besoins et aussi de son appétence à utiliser les outils pédagogiques numériques. Chacun a également témoigné du soutien entre pairs en fonction du besoin, d'échanges de bonnes pratiques dont un, plutôt à l'aise avec ces outils, qui a mis en place un manuel interne.

CAS 4 – EC – Caroline – « On peut travailler entre collègues. Quand j'ai un problème, je peux en parler. S'il y a besoin d'échanges de pratiques, c'est informel. Si j'ai besoin, je peux demander à des collègues ailleurs ou à celui qui est dans mon bureau. »

CAS 1 – EC – Michel – « Je suis passé vite fait au service support et ils m'ont expliqué comment je devais faire. Et du coup, il y a des profs qui m'ont demandé de les former à la plateforme. Alors j'ai fait un fascicule, un mode d'emploi que j'ai envoyé. Ils sont plusieurs à m'avoir demandé de les aider. »

⁸⁶ Les keys-users sont des personnes qui ont de très bonnes connaissances techniques.

4.2 Mutualisation des compétences métiers : l'intégration des pôles de compétences

Cependant, nos résultats indiquent ici que la collaboration des services supports avec les utilisateurs ne se fait pas sans difficultés.

CAS 1 – II IP – Nina – « Nous sommes étiquetés comme un service numérique et donc c'est un frein pour de nombreux enseignants où pour eux, on est des informaticiens. Ce qu'on essaye d'expliquer, c'est qu'on est là pour proposer des solutions pédagogiques avec du numérique. Et le numérique n'est rien d'autre qu'un facilitateur pour l'enseignant. Il y a ceux qui sont convaincus que c'est deux choses différentes mais complémentaires et ils sont volontaires pour venir. Mais d'autres continuent à nous identifier comme des informaticiens ou comme un outil. »

CAS 2 – RP – Maurice – « Le SI fait un travail important pour tout ce qui est mise à jour du site. On est en proximité, c'est un service réactif, avec de courts délais. On a cette chance, ce n'est pas le cas partout. La difficulté, comme je l'ai dit, c'est de faire dépasser les craintes. Les outils techniques ne sont pas insurmontables. »

CAS 3 – Christian – « Quand on communique trop, les gens ne lisent pas. Et ce sont environ trois jours de boulot que les gens ne liront pas. C'est désespérant. C'est très difficile de trouver la bonne communication. Mais il manque un corps pédagogique ou un ingénieur qui identifie des besoins spécifiques et communs au corps professoral pour le faire remonter au SI. »

CAS 4 – Sophie – « Par exemple, pour un projet sur Moodle, avec un intervenant externe. Il y avait cinq enseignants dédiés pour lancer le projet. Deux profs étaient vraiment engagés. L'intervenant a eu de grosses difficultés à conseiller les enseignants. Il a fait face à un manque d'écoute pour les bonnes pratiques. Ici, il n'y a pas de cellule multimédia à proprement parlé. »

Et certains enseignants-chercheurs ne sont pas forcément enclin à l'idée de se rapprocher des services supports.

CAS 1 – EC – Paul – « Dans le pôle, ils sont deux ou trois pour au moins 300 ou 500 personnes. Je reconnais qu'ils sont mobilisés. Mais on est dans un modèle d'inertie. »

CAS 2 – EC – Françoise – « Le pôle numérique n'est pas prescripteur : il est à notre service. »

CAS 3 – EC – Francis – « *Je ne demande pas à l'administration de préparer les cours et de les faire à ma place. Mon job c'est de faire des cours. Je ne suis pas informaticien. Je n'ai pas à faire le boulot de personnes pour qui c'est la mission.* »

CAS 4 – EC – Pascal – « *Le SI est là. Mais il n'y a pas d'intégration. J'ai fait un business game. Ça fait maintenant 15 ans. Il a fait ses preuves. Mais c'est un copain du SI qui m'aide. Sinon, je ne sais pas comment ça se passerait.* »

4.3 Développement des compétences individuelles

Pour terminer, nous avons souhaité savoir si les enseignants-chercheurs percevaient, dans l'utilisation technique des outils et la pratique en situation pédagogique, une possibilité de développer des compétences individuelles dans leur métier. Les perceptions sont partagées (figure 10).

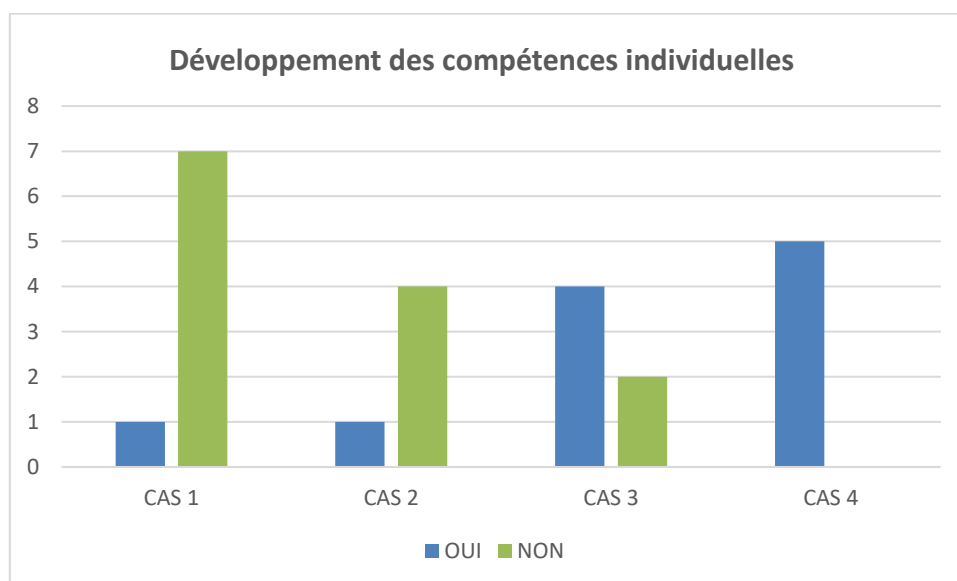


Figure 10 – Développement des compétences individuelles

Seul Paul, du CAS 1, y voit ici un potentiel de développement des compétences métiers.

CAS 1 – EC – Paul – « *Pour les enseignants qui ne sont qu'enseignant, ça peut aller dans le sens de la compétence. Oui, il y a une pertinence.* »

Les répondants du CAS 2 n'y voient pas un potentiel de développement des compétences métiers, sauf Florence, qui réitère sa position.

CAS 2 – EC – Florence – *« Les outils numériques c'est pour moi aujourd'hui, et bien, je ne sais pas envoyer un mail. Non, tout le monde doit savoir se servir des outils numériques pour enseigner, communiquer, collaborer. C'est un outil, pas autre chose. »*

Les répondants du CAS 3 reconnaissent qu'il y a des compétences techniques développées ou à développer.

CAS 3 – EC – Frantz – *« Oui, mais c'est individuel. C'est à chaque prof de savoir ce que ça peut lui apporter. »*

CAS 3 – EC – Martin – *« C'est bien pour s'adapter aux générations d'étudiants et aux enseignements pratiques. »*

CAS 3 – EC – Florian – *« Oui, ça va développer des compétences sur les outils numériques. Je pense que rares sont les enseignants qui n'utilisent pas les basiques de l'ordinateur. Donc, là-dessus, il va y avoir une montée en compétences de l'enseignant. Mais il n'y a pas d'incitation à le faire. »*

Maud et Francis, du CAS 3, en tant que non utilisateurs, ne perçoivent pas dans la pédagogie numérique, un potentiel de développement des compétences.

CAS 3 – EC – Maud – *« Non, même si on peut échanger des informations ou trouver des fonctions d'animation. »*

CAS 3 – EC – Francis – *« Non, pas pour moi. »*

L'ensemble des répondants du CAS 4 ont intégré l'usage du numérique dans leur pratique. La notion de compétence apparaît plus clairement.

CAS 4 – EC – Denise – *« Oui, ça s'inscrit dans le zéro papier, dans les évolutions. Tout le monde soit l'utiliser. »*

CAS 4 – EC – Felipe – *« J'ai une maîtrise en sciences appliquées. Je connais l'informatique. J'ai des compétences. »*

CAS 4 – EC – Pascal – *« Je suis un utilisateur sans être un geek mais ça m'intéresse. Je veux rester dans le coup dans mon métier. Je me suis adapté. J'ai des compétences. »*

4.4 Synthèse des résultats (section 4)

La division du travail qui est le fondement de toute organisation, de par la diversité des métiers, suppose, pour fonctionner, une coordination. Chaque cas s'est doté d'une allocation de personnel support en vue de fournir des ressources humaines ayant les expertises nécessaires pour répondre au besoin de l'organisation.

Nous avons relevé qu'en plus ou en marge des dispositifs classiques de formation, l'organisation de moments d'échanges informels entre pairs (*i.e.* des moments qui proviennent du quotidien et qui ne sont pas organisés en tant que ressources), et de moments plus formels (*i.e.* des moments organisés et structurés) de type cafés pédagogiques (moment convivial de réflexions et de partages d'expériences dont bénéficient l'ensemble des participants) se développent progressivement. Certains enseignants-chercheurs, qui ont de l'intérêt pour les innovations pédagogiques, n'hésitent pas à se mobiliser pour accompagner les pairs en cas de besoin. La combinaison de ces moments formels et informels sont des moyens qui permettent à chacun (ou à certains) de se former ou de s'immerger progressivement (sous-section 4.1). Ils contribuent à accompagner les enseignants-chercheurs au changement, tenant compte alors des profils de chacun. Et ces actions, basées sur des initiatives variées, favorisent le rapprochement des enseignants-chercheurs et des collaborateurs des services supports (Pignier-Hondareyte, 2021). Ces initiatives permettent de s'adapter à la configuration des établissements puisqu'il n'y a pas de stratégie ni d'actions managériales incitatives identifiées. Ces résultats suggèrent un progrès pouvant mobiliser des enseignants-chercheurs qui ont de l'appétence pour les outils pédagogiques numériques et des acteurs des services supports, favorisant ainsi leur rapprochement.

En revanche, nos résultats indiquent que la mutualisation des compétences métiers entre les acteurs n'est pas encore réellement instaurée (sous-section 4.2). Les « SI » sont longtemps restés des « personnes supports » avec des fonctions essentiellement dédiées à la maintenance technique (Pignier-Hondareyte, 2021). Le fait que la mission des « informaticiens » puisse être étendue à « de la pédagogie » n'est pas encore tout à fait accepté par les enseignants-chercheurs. Nous y trouvons des jeux de pouvoirs (Crozier & Friedberg, 1977) dans la disparité des deux catégories de métiers des acteurs qui, au final, sont en interaction et dépendants mutuellement pour atteindre l'objectif commun de l'utilisation des plateformes pédagogiques numériques. La perspective de développer des compétences métiers *via* le numérique dans la pédagogie reste mitigée. Seuls les utilisateurs du CAS 4 (qui sont tous des utilisateurs avancés) y voient un facteur de développement des compétences métiers (sous-section 4.3). Cette compétence s'intégrait déjà dans les motivations et la gestion de carrière (sous-section 1.3).

Cependant, le développement des compétences individuelles existe pour les quatre cas même s'il n'est pas clairement évalué en tant que tel, par les enseignants-chercheurs. Qu'il soit utilisateur avancé ou des fonctions de base, l'acteur a développé de nouveaux savoir-faire. La

notion de compétence (au même titre que la notion de formation continue) est peu intégrée dans le discours des acteurs des établissements. Et les réponses nous laissent penser que la question de la formation professionnelle de l'enseignant-chercheur est un sujet délicat tel que nous l'avons relevé dans la section 3. Le droit à la formation est méconnu comme nous l'avons vu dans la section 3 également. La formation tout au long de la vie et le développement de compétences ne sont pas dans les valeurs fondamentales du métier. Ils ne sont pas dans le référentiel des actes ou des conduites au cœur du fondement de la culture des établissements (qui incarnent la culture de l'enseignement supérieur). Ces deux points ne sont pas le produit d'une histoire et ne font pas partie du patrimoine de savoir-faire (Thévenet, 2015b).

L'apprentissage du métier d'enseignant se fait « sur le tas », avec ou sans confrontation avec les pairs ou par imitation par exemple ou par rejet pour celui qui ne voudra pas reproduire une situation (Bédard & Gérard, 2016 ; Peyfant, 2010)⁸⁷. Il n'existe pas de formation « à la pédagogie traditionnelle ou à la pédagogie *via* les outils pédagogiques numériques ». Le recrutement des enseignants-chercheurs est généralement obtenu pour renforcer le potentiel d'enseignants-chercheurs dans un département ou un laboratoire de recherche.

⁸⁷ Nous faisons le choix de ces deux auteurs. Les références sur cette question de fond des pratiques enseignantes est largement étudiée en sciences de l'éducation et de la formation et ne sera pas développée dans cette thèse. Le lecteur pourra s'appuyer sur les deux sources identifiées pour approfondir ce sujet.

5. Conditions de l'exécution du contrat de travail

Nous avons ensuite interrogé chaque enseignant-chercheur sur les conditions de l'exécution du contrat de travail pour mieux connaître le modèle interne de chaque établissement.

5.1 Le modèle des universités

Dans les universités (secteur public), le modèle est basé sur le nombre d'heures de cours de 192h/an réglementaire (avec la possibilité de faire des heures complémentaires). Cette base génère la rémunération. Chaque répondant des universités des CAS 1 et 2 nous a communiqué la répartition de son temps de travail annuel. Les heures d'enseignements sont effectivement la base du temps de travail de référence (tableau 22). Chacun s'appuie sur les textes réglementaires du temps de travail (ce qu'on appelle l'obligation de service : le temps réglementaire et les heures complémentaires).

Temps de travail réglementaire (2018) (Universités)		
Maître de conférence		
	Temps Réglementaire	Heures Complémentaires
CAS 1	192	192
CAS 2	192	Plafond 60h/an + dérogation

Tableau 22 – Temps de travail réglementaire (universités)

CAS 1 – EC – Alain – « Je fais les 192h réglementaires. Jusqu'il y a 2 ans, je faisais environ 300 h/an mais je prépare une HDR depuis 2 ans, alors j'ai réduit à 200h/an. Ça me fait 100h de moins. »

CAS 1 – EC – Marie – « Je fais 200h/an de cours. J'équilibre ma vie privée et ma vie professionnelle. Je fais peu d'heures supplémentaires. »

CAS 1 – EC – Patrick – « Je fais les 192h/an et 100h supplémentaires. »

Pour le CAS 2, la direction a plafonné le nombre d'heures complémentaires annuel afin de libérer du temps annuel pour que chacun développe ses activités de recherche.

CAS 2 – EC – Florence – « Nous avons de nouvelles instructions du président de l'université et cette année, je suis à 360h. Notre président souhaite orienter l'université vers une université d'enseignement/recherche donc il faut que dans notre activité, nous produisons en recherche. Il faut permettre aux collègues de faire de la recherche donc on les oblige à faire moins d'heures complémentaires. Avec des dérogations possibles et c'est pour ça que je fais 380h car j'enseigne à distance et ici, c'est poussé. Ça fait partie de la stratégie de l'université. J'enseigne aussi auprès des apprentis et là aussi c'est un axe stratégique, où j'arrive à avoir des heures complémentaires. C'est une politique RH tournée vers la stratégie de l'université et le positionnement que nous vous voulons avoir auprès des pouvoirs publics. Au début ici, le président voulait imposer seulement 92h je crois. Et on l'a mis face à ses responsabilités et la stratégie. Donc, on a eu des dérogations. Il va de nouveau y avoir un frein au développement des outils numériques. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Je fais les 192h réglementaires, avec un total de 250h/an. J'ai entre 50h et 60h pour la formation à distance en supplémentaire. Pour un temps présentiel de 9h en formation à distance, j'ai 30h d'équivalent TD. C'est surtout l'IAE. Il y a un quota d'heures auquel on a droit en heures supplémentaires dans une limite bornée et on a une case formation à distance bornée qui correspond à 60h d'équivalent TD/an. »

CAS 2 – EC – Salomon – « Cette diminution est un sujet sensible. Maintenant c'est 64h d'heures complémentaires donc une diminution du plafond mais avec dérogation. Ça a capté de l'énergie et de l'attention car il a fallu revoir les enseignements. C'est la priorité des derniers mois. Et pas la pédagogie. Et là, on est en chantier Epas⁸⁸. Donc les chantiers sont là, mais pas dans la pédagogie. »

Ces modèles d'exécution du contrat de travail proposent des mesures d'adaptation au contexte. Il y a effectivement des équivalences horaires négociables qui s'appliquent pour les travaux réalisés dans le cadre de la pédagogie numérique (tableau 23).

	Principe d'annualisation du temps de travail (2018)							
	Maître de conférence							
	Temps Règlementaire	Heures Complémentaires	Heure équivalent TD 1 cours/an			Equivalence Horaire		Prime individuelle
			Création Cours Licence	Création Cours Master	Regroupement FAD	Création QCM	Création SPOC	Recherche Activité péda. num.
CAS 1	192	192	X	X	Pas de service FAD	10	X	Non
CAS 2	192	Plafond 60h/an + dérogation	40	60	30		X	Non

Tableau 23 – Tableau du principe d'annualisation du temps de travail (universités)

⁸⁸ Le label Epas (EFMD Programme Accreditation System), créé en 2005, est un label qualité délivré par l'organisation internationale EFMD (European Foundation for Management Development) pour une durée de 3 ou 5 ans (site : efmdglobal.org).

Le CAS 1 a retenu essentiellement les appels projets pour mobiliser les enseignants-chercheurs tels que nous l'avons vu dans la section 4. Il a mobilisé des moyens matériels et humains (avec le recrutement des ingénieurs informatiques et pédagogiques pour la création d'un service appelé soit cellule numérique soit pôle numérique). Ainsi, un calcul compensatoire d'horaire a été mis en place. Nina, ingénieur informatique et ingénieur pédagogique nous informe sur le dispositif de contrepartie pour les enseignants-chercheurs qui souhaitent s'engager dans un projet.

CAS 1 – II IP – Nina – « Pour tous les projets en lien avec la pédagogie, il y a les appels à projets. Et là, l'enseignant s'engage à produire avec un ou plusieurs ingénieurs, selon le projet. Il aura une contrepartie, une reconnaissance d'heures ou de rémunération. Il y a un dispositif choisi pour ça. Et ces instruments sont venus pour impulser cette volonté de développer la pédagogie et l'innovation pédagogique dans l'université. »

Cependant, Patrick, responsable de la réforme de la licence et qui travaille de près avec le pôle numérique, fait objection à cette modulation en nous indiquant les limites.

CAS 1 – EC – Patrick – « Par exemple, on fait des questionnaires d'une équivalence de 10h par exemple, c'est le temps que vous allez mettre pour ça. Mais, ça c'est one shot. Et les coûts qui arrivent après, on ne va pas les rémunérer comme ça. Comment on peut créer une dynamique pérenne après ? Et ça prend beaucoup de temps pour l'utiliser. Et c'est un temps qui n'est pas valorisé financièrement et ça crée des tensions. Il n'y a pas de réflexions sur le modèle, la manière de gérer le temps présentiel et distanciel. On est payé sur du temps présentiel. Et aujourd'hui, on n'a pas réussi à construire quelque chose de malin, pour créer de l'incitation. »

Les autres répondants n'avaient pas d'informations précises à ce sujet.

Le CAS 2 pratique l'enseignement à distance tel que nous l'avons vu. Les heures complémentaires sont plafonnées. Des modulations compensatoires ont été mises en place et font partie des pratiques puisque l'enseignement à distance y est développé.

CAS 2 – RP – Maurice – « Pour une formation en licence par exemple, un cours de 40h équivalent TD en prévisionnel (on est à + ou - 5% du réel) qui tient compte de l'effectif des étudiants. On réajuste en juin. Et donc le prof aura une fiche récapitulative de son activité sur le réalisé (qui inclus le forum, le suivi...). On a une transparence qui est voulue avec le tableau tous les ans. Comme ça il n'y a pas de surprise. C'est la photo du réalisé/rémunération. »

CAS 2 – EC – Salomon – « Il y a peut-être d'autres formes d'incitations à trouver. L'IAE a trouvé. Pour un cours à distance, il y a une sorte de forfait, un volume horaire donné pour construire cette formation. Et après, une fois que le support à distance était conçu,

c'était tout. Mais c'était pour valoriser l'investissement. C'était l'équivalent d'un SPOC⁸⁹, un petit Mooc. Ça peut être une forme de reconnaissance de l'engagement. »

Nous notons également que, selon Sonia, « *C'est l'IAE qui gère. Et pour faire de l'enseignement à distance, c'est uniquement sur sollicitation des responsables de diplômes. Ce ne sont pas les gens qui postulent pour demander à faire de la FOAD. C'est uniquement le responsable de diplôme qui dit à un collègue " Tiens tu pourrais faire un cours de 30h par exemple". »*

5.2 Le modèle des écoles de management

Dans les écoles de management (secteur privé), le modèle se base sur l'activité de recherche comme temps de travail de référence, défini et comptabilisé selon un principe de modulation (tableau 24).

		Temps de travail de référence (2018) (Ecoles de management)			
CAS 3	Chercheur	EC 1	EC 2	EC 3	Heures supplémentaires
	120h (3 ACL/an)	170h (2 ACL/an)	220h (1 ACL/an)	270h (0 ACL/an)	0h/an
CAS 4	Professeur 80% recherche 20% cours	Professeur associé 60% recherche 40% cours	Professeur assistant 40% recherche 60% enseignement	/	Heures supplémentaires
	90h	150h	190h	/	65h/an

(ACL : Access control list – articles classés dans les revues nationales ou internationales avec comité de lecture ;
EC : Enseignant-Chercheur)

Tableau 24 – Temps de travail de référence (écoles de management)

Ce principe est susceptible d'équilibrer la répartition des activités entre les trois fonctions du métier. Les répondants des écoles des CAS 3 et 4 nous ont communiqué la répartition de leur temps de travail annuel. Les productions/publications en recherche servent de base pour calculer le nombre d'heures de cours à réaliser sur une année (activité d'enseignement). Chacun s'appuie sur le prévisionnel de l'année N-1 (tableau 25).

⁸⁹ SPOC : Small Private Online Courses (Inspiré du Mooc, le SPOC est une formation en ligne privée).

		Principe d'annualisation du temps de travail (2018)					
CAS 3	Chercheur	EC 1	EC 2	EC 3	Heures supplémentaires	Prime individuelle	
						Recherche	Activité pédagogique numérique
	120h (3 ACL)	170h (2 ACL)	220h (1 ACL)	270h (0 ACL)	0h/an	Non	Non
CAS 4	Professeur 80% recherche 20% cours	Professeur associé 60% recherche 40% cours	Professeur assistant 40% recherche 60% enseignement	/	Heures supplémentaires	Recherche	Activité pédagogique numérique
	90h	150h	190h	/	65h/an	Oui	Oui

(ACL : Access control list – articles classés dans les revues nationales ou internationales avec comité de lecture ;
EC : Enseignant-Chercheur)

Tableau 25 – Tableau du principe d'annualisation du temps de travail (écoles de management)

Cependant, des limites de ce modèle d'exécution nous ont été communiquées. Les enseignants-chercheurs de la catégorie EC 1, EC 2, EC 3, professeur associé et professeur assistant, dispensent plus d'heures de cours que les chercheurs et cet ajustement, par le nombre d'heures de cours à réaliser, est perçu comme « une punition » (verbatim pour les deux cas).

CAS 3 – EC – Chantal – « Je suis dans la catégorie enseignant-chercheur où on fait un peu de recherche et des cours. J'ai 220 heures par an. Et ce que je trouve hallucinant dans ce métier c'est que moins vous publiez et plus on vous donne des heures de cours. La punition, c'est l'heure de cours en plus. Et du coup, l'enseignement n'est absolument pas valorisé. Et ça, c'est à cause des accréditations où on valorise l'école sur les publications. On ne s'occupe pas de savoir si vous êtes un bon prof. »

CAS 4 – EC – Felipe – « Un exemple. Vous faites de la recherche. Vous avez des objectifs de recherche. Vous avez 90 heures donc 3 articles avec un facteur d'impact > à 1, au moins 1. Donc, si vous ne faites pas d'article sur les 3 ans, on vous rajoute des heures. C'est la punition. Donc la pédagogie est une punition puisqu'on vous rajoute des heures. C'est comme ça que c'est perçu. »

CAS 4 – EC – Caroline – « Chaque année, je dois publier un article classement 3 avec 150h de cours. L'année dernière, une raison personnelle a retardé la publication de l'article en cours. Il est sorti fin juillet. Donc pour 2018/2019 c'est 190 heures de cours à faire. Ce ne sont pas des heures supplémentaires, c'est une obligation. C'est la punition. »

CAS 4 – EC – Pascal – « En FI, j'ai 140 heures de cours par an avec environ 10h supplémentaires par an. En Forco, je fais 50 heures. C'est dans mon plan d'activité. Aujourd'hui, on a au moins 4 profils : 90h ; 120h ; 150h ; 180h. Donc, moins on fait de recherche et de publication dans les revues classées plus on a d'heures de cours. C'est une sanction, une punition. Donc on ne va pas dans le sens de la pédagogie et votre sujet. Il y a une différence de volume horaire de cours importante. On est sur de l'évaluation de la production. »

Cette méthode repose sur un système d'évaluation des activités dont l'objet est de réunir des informations, de les traiter et de les évaluer (Egg & Beaujolin, 2005, p. 412). Cependant, l'augmentation du nombre d'heures de cours est souvent perçue comme une sanction : moins on fait de recherche et plus on a d'heures de cours.

Le modèle du CAS 3 ne prévoit pas de rémunération variable sous forme de prime pour rétribuer les résultats de la recherche ni pour l'engagement dans un projet d'innovation pédagogique.

Le CAS 4 a instauré un système de rétribution variable depuis 2018 afin d'encourager et de valoriser travail réalisé dans les projets pédagogiques numériques.

CAS 4 – EC – Pascal – « Il y a un effort de fait puisque depuis un an, on peut avoir une prime. Je l'ai eu l'année dernière quand j'ai gagné le prix d'innovation portant sur la technologie et la pédagogie. Mais là aussi, la prime de recherche est plus importante que la prime de la pédagogie. Donc moins de motivation pour la pédagogie même s'il y a un effort de reconnaissance ici. »

CAS 4 – EC – Marcus – « Ici on a un aspect motivationnel qui est fort par la création de cours en ligne où là, on a une incitation financière assez forte. On gagne l'équivalent d'une belle prime recherche. C'est nouveau ça. Je ne l'ai pas encore touché. Ça date de 2 mois. Et en ce moment, il y a des cours qui se créent. »

Cependant, Felipe y voit la limite de la compétition.

CAS 4 – EC – Felipe – « Il y a très peu d'équipes en internes, qui travaillent sur 2 ou 3 ans et qui publient. Et en pédagogie c'est pareil. Peut-être que le système de prime valorise la compétition plutôt que la coopération. »

5.3 Les outils d'évaluation du travail

Nous avons analysé les modèles d'exécution du contrat de travail qui tentent de s'adapter dans les sous-sections 5.1 et 5.2. Nous avons ensuite approfondi la question de l'organisation et du contenu de l'évaluation des acteurs.

Même s'ils connaissent les forces et les faiblesses de l'évaluation telle qu'elle se pratique, les acteurs l'acceptent dans la mesure où les règles et les processus sont clairs. Ces deux points sont appréciés par les répondants.

CAS 1 – EC – Alain – « Je suis favorable à cette évaluation qui doit continuer à être pratiquée. Parce que quand on est enseignant-chercheur, il faut une conscience professionnelle. Même si on peut supposer qu'il y a une injustice avec le volet recherche, pour moi c'est quelque chose qui fait partie de la dynamique des organisations. J'accepte d'être évalué dans mes enseignements et dans mes activités de recherche. S'il y a une certaine inégalité ou iniquité dans les pourcentages des activités, c'est quelque chose qui sera toujours présent. »

CAS 1 – EC – Marie – « On avance avec les échelons tous les deux ans, et c'est automatique. Moi je suis à l'échelon 4 et la prochaine fois, c'est dans 2 ans. Et si on est dans une perspective carriériste, alors ça nous amène à faire un choix et passer le moins de temps sur les cours et plus sur la recherche. Et cet équilibre-là est difficile à faire. Chacun a une sensibilité qui l'amène à choisir un côté ou l'autre. C'est une grosse question. Après on sait ce qui est valorisé le plus. Et donc peut choisir la recherche. C'est le questionnement de chacun. Il faut arbitrer. »

CAS 2 – EC – Françoise – « La procédure est en 3 plans et je suis implicitement favorable à défendre l'équilibre des trois volets. Et j'essaye de trouver un équilibre dans ma mission. Je fais de la recherche en équipe sur des projets depuis plusieurs années. Et je mène tout de front. »

CAS 2 – EC – Salomon – « Comment évaluer l'engagement d'un enseignant ? Combien de cours vous faites ? A quel niveau ? Combien de cours en lignes, de films ? Dans les universités, je ne vois pas comment on pourrait faire ça. Mais aujourd'hui, à l'université ce n'est pas un élément moteur ni contraignant pour les collègues. Et on voit bien ceux qui s'investissent dans ces outils pédagogiques numériques : ce sont ceux qui s'investissent de manière générale dans les cours classiques. Il y a là une sensibilité professionnelle, un intérêt. Ceux qui imaginent des choses un peu originales : on va les retrouver leader dans ce type de pédagogie, numérique ou pas d'ailleurs. »

CAS 3 – EC – Florian – « L'évaluation telle qu'elle existe n'est pas contraignante. Il n'y a pas de sanction contrairement au primaire et secondaire avec les inspecteurs par

exemple. L'évaluation est très réglementée en faveur des enseignants. Mais il n'y a pas de lien avec l'usage ou le non-usage des outils numériques. Il y a l'évaluation des publications, mais là, c'est externe. Ce n'est pas l'institution. Il y a l'enseignement et le nombre d'heures. »

CAS 3 – EC – Martin – « Tous les ans, il y a un entretien avec le directeur. Il a un tableau : il voit le nombre d'heures de cours sur un fichier. Il demande les résultats pour la recherche. Puis, on fait des prévisions pour les cours et la recherche. C'est tout. La performance pour l'enseignant-chercheur, c'est la recherche, en France et à l'étranger. Par défaut, on est tous professeur. Quand on a mis en application ces règles, il n'y a pas de risques d'ambiguïté. C'est une force. L'idée c'est que le critère soit formel et accepté par tout le monde. »

CAS 4 – EC – Marcus – « Notre système est fait ici avec des notes, des points pour l'aspect service et administratif, enseignement et recherche. Donc on a des points et suivant le nombre de points, on peut être augmenté ou pas. L'aspect enseignement est pris en compte même si effectivement, si vous voulez être bien perçu, il faut faire de la recherche. Ici, on est en train de changer. On dégage des profils enseignants pour les faire progresser sur de l'enseignement pur. Avec des profils produisant et non-produisant. Dans le privé, c'est notre système. »

CAS 4 – EC – Denise – « On est évalué tous les ans. Un article compte pour 3 ans. Et il y a une prime pour chaque revue. Dans le volet recherche, il y a également les conférences, les tables rondes, les articles, les projets de recherche et le financement qu'on a ramené à l'école ou pas c'est-à-dire l'activité recherche pour la communauté. Pour la partie innovation pédagogique, l'activité, pour ceux qui font de l'enseignement à distance et qui demande beaucoup de travail en back office, est prise en compte. Et on évalue également les activités de service. Tous ces critères sont conformes. »

Les répondants suivants (CAS 1, 2 et 4) ont une approche moins modérée que leurs homologues. Ils considèrent que le biais de cette pratique n'est pas seulement limité à l'écart qui existe entre l'évaluation des deux missions (enseignement et recherche).

CAS 1 – EC – Patrick – « Les enseignants sont jugés bon enseignant s'ils sont jugés bons chercheurs. Et on sait tous que ce n'est pas vrai. Ce n'est pas parce que vous êtes un bon chercheur que vous êtes un bon enseignant. Il n'y a pas de lien de causalité. Même si on intègre sa recherche dans le cours. »

CAS 1 – EC – Christophe – « Elle est exclusivement basée sur la recherche, les publications, les kilos euros dégagés. Qu'on soit un bon enseignant ou pas, cette réalité n'est pas évaluée, même si je reste persuadé, dans la majorité, que les collègues ont à cœur de transmettre et d'avoir des étudiants qui en fin de semestre seront satisfaits. Personne ne va aller regarder si on est un bon enseignant. Par contre, la tutelle va regarder le nombre de publications, de conférences, invitations pour des projets... c'est ça qui compte. Quelqu'un

qui fait beaucoup d'enseignement fait des heures supplémentaires et il est récompensé puisqu'il est payé. Par contre celui qui passe des dizaines d'heures à renouveler ses cours, à utiliser de nouveaux outils de transmission, ça ne sera pas pris en considération. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Il n'y pas de sanction pour ceux qui ne publient pas. Il n'y a pas de compensation à faire ou plus d'heures de cours pour ceux qui ne publient pas. Pour l'enseignement, il n'y a pas d'évaluation par un supérieur hiérarchique. Le discours officiel du CNU, c'est qu'on prend les trois. Dans la réalité, il faut bien voir que c'est la recherche qui compte. Je l'ai fait, il y a 3 ans. Et si on est très bon en pédagogie et très bon en responsabilité mais que la recherche ne suit pas, le dossier ne passera pas. »

CAS 2 – EC – Florence – « L'écart entre les 3 volets du métier existait avant la pédagogie numérique. Les nouveaux entrants veulent faire de l'enseignement à distance pour avoir du temps pour la recherche. On est évalué par les pairs. Et certains montent de supers dossiers recherche sans collaboration en matière de recherche ou très peu. On dira qu'ils sont investis. »

CAS 4 – EC – Pascal – « Il faut savoir qu'ici, c'est un prof qui évalue un prof et que l'évaluateur n'a pas de formation à l'entretien. Faire passer un entretien, c'est un métier. Et ce sont des profs, pas des managers. »

Et enfin, nous avons souhaité connaître leur point de vue concernant les évaluations des enseignements qui sont réalisées par les étudiants. L'EEE (Évaluation des Enseignements par les Etudiants), appelée également EDE (Évaluation Des Enseignements) se présente comme un dispositif d'enquête systématique qui vise à apprécier la qualité d'un enseignement afin d'y apporter des améliorations.

L'arrêté du 9 avril 1997 édicté par F. Bayrou, a installé le principe d'une évaluation des enseignements, obligatoire dans les universités et les écoles habilitées (diplôme d'études universitaires générales, licence et maîtrise). Ce principe a pris place jusqu'à l'arrêté du 22 janvier 2014, devenant progressivement une exigence pour les établissements. Il distingue l'évaluation des formations (organisation des études) réalisée à la demande du conseil d'administration de l'établissement et l'évaluation des enseignements dans une visée formative (qui prend en considération l'appréciation des étudiants et dont les résultats sont destinés *a priori* aux seuls enseignants). La vocation de ces évaluations est de pouvoir apprécier la qualité de l'enseignement délivré par l'enseignant et de soutenir son développement professionnel pédagogique. Les résultats favorisent le dialogue dans les équipes pédagogiques et contribuent à faire évoluer les contenus et les méthodes pédagogiques. Il s'agit d'une démarche de recueil de l'information auprès des étudiants « sur le processus d'enseignement ou d'apprentissage dont ils ont été bénéficiaires lors d'un ou plusieurs cours donné(s) », selon Berthiaume, Lanars, Jacqmot, Winer & Rochat (2011).

Nous avons souhaité savoir comment les acteurs perçoivent les résultats de ces évaluations (tableau 26). Nous souhaitions aussi savoir si elles sont intégrées dans la mesure de l'évaluation des plans de charge pour la partie pédagogie. L'évaluation se présente comme une enquête systématique sous forme de questionnaire standardisé envoyé à chaque étudiant d'un groupe. La réponse est individuelle et anonyme.

CAS	Intérêt et portée des évaluations des enseignements	Limites des évaluations des enseignements
CAS 1	Intéressant Retour d'expérience Commentaires	Limite de l'intérêt pédagogique Consultatif Jugement de l'enseignant-chercheur Limite entre évaluation et contrôle
CAS 2	Légitime Utile	Prise en compte limitée des commentaires Détournement d'usage (anonymat des réponses) Clientélisme des étudiants Peu constructif Jugement de l'enseignant-chercheur Limite qualitative
CAS 3	Intéressant Outil d'amélioration Consultation lors de l'évaluation	Obligation de réponse (limite technologique) Evaluation partielle Jugement de l'EC Limite qualitative Pas d'intérêt pédagogique
CAS 4	Intéressant Commentaires Notation de l'étudiant prise en compte dans l'évaluation	Obligation de réponse (limite technologique) Outil perfectible

Tableau 26 – Tableau des intérêts et des limites des évaluations des enseignements

Certains enseignants-chercheurs autorisent ou n'autorisent pas l'accès de leur hiérarchie aux résultats de leurs évaluations des enseignements, par souci de confidentialité.

CAS 1 – EC – Eléonore – « Je trouve que c'est une bonne chose. Et je le faisais avant que le système soit mis en place, surtout en début de carrière. Pour avoir des retours de mes étudiants, savoir ce que je dois améliorer. Après, on nous pose toujours la question : " Que voulez-vous faire de ces évaluations ? Les conserver pour vous ou les faire remonter au responsable ? ". Je préfère les garder pour moi. Ça reste anonyme. Et le responsable ne le lit pas. C'est à la discrétion de chacun. »

CAS 1 – EC – Patrick – « Je reçois ceux des autres puisque je suis responsable. Et j'accepte la lecture par l'institution. »

CAS 2 – EC – Salomon – « Elles sont essentielles même si on peut dire que c'est de la démagogie. Les étudiants sont plutôt critiques. C'est utile. Je suis responsable de formation donc je vois toutes les évaluations des intervenants. »

CAS 3 – EC – Florian – « Par exemple, aux États-Unis, l'évaluation des enseignements est transmise au professeur dans le cadre de la protection des données individuelles. C'est à la discrétion du professeur de le diffuser ou pas. Par exemple aussi, il y a un département sciences de l'éducation où 100% des réponses se font à la fin des cours et pendant le cours avec une signature du registre du professeur. »

Mais il semble que la règle ne soit pas tout à fait claire pour Chantal du CAS 3.

CAS 3 – EC – Chantal – « Je le lis avec attention. Il n'y a pas le choix donné aux enseignants d'accepter de communiquer les résultats de ce questionnaire au responsable des programmes et/ou à la direction. »

Cet outil permet à chaque enseignant-chercheur de prendre connaissance des retours d'expérience des étudiants. Chacun peut y trouver des éléments qu'il considère intéressants à prendre en compte pour le contenu des cours.

CAS 1 – EC – Alain – « C'est très intéressant. Ça permet d'avoir un retour de ce que l'on fait. Certains collègues ne l'acceptent pas et d'autres oui. Moi je l'accepte. Je veux toujours avoir un retour de ce que je fais pour les améliorations, savoir comment les étudiants perçoivent mes méthodes de travail, ma façon de faire. Et je peux prendre du recul. Donc, quand j'ai les évaluations, je remarque directement les commentaires avec les points forts et les points faibles. On a besoin d'un retour pour avancer dans son métier. »

CAS 2 – EC – Salomon – « Dans les évaluations, c'est utile. Je suis responsable de formation donc je vois toutes les évaluations des intervenants. Comme c'est anonyme, il peut y avoir des mots déplacés mais c'est plutôt rare. Ils en font un bon usage. Les retours peuvent concerner des redondances, des choses vues ailleurs. »

CAS 3 – EC – Francis – « J'ai de très bons retours. Ça fait plaisir. Je les lis. Je les garde précieusement car c'est une preuve contractuelle. On ne sait jamais ce qui peut se passer. »

CAS 4 – EC – Marcus – « Pour qu'un étudiant apprenne bien, il faut qu'il vienne en cours avec plaisir. La satisfaction globale dans le processus d'apprentissage, c'est très important et je pense que quelqu'un qui est mal évalué, ce n'est pas un bon prof. Ça ne veut pas dire qu'il fait mal son travail. Mais la satisfaction de l'étudiant vient à la fois du contenu et de la transmission du savoir. Et les étudiants ne sont pas bêtes. L'étudiant sait s'il a appris quelque chose ou pas. Il n'est pas fou. Moi, je fais surtout attention aux commentaires écrits. »

Cependant, les contenus de ces enquêtes systématiques sont à prendre avec précaution. Les réponses anonymes donnent aux étudiants l'occasion de s'exprimer librement dans les commentaires. Il peut donc y avoir des confusions entre l'évaluation du cours et l'évaluation de la personne qui dispense ce cours. De plus, pour inciter les étudiants à répondre, les systèmes informatiques prévoient un verrouillage des accès aux ENT (Espace numérique de Travail)⁹⁰. L'obligation de réponse peut conduire alors certains étudiants à répondre « à l'aveuglette » pour tout simplement débloquent les accès. La limite de la pertinence des résultats contenus dans ces questionnaires peut être vite atteinte.

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Les questions concernent plus l'organisation que la qualité de l'enseignement. C'est un sujet délicat où il ne faut pas heurter les susceptibilités. C'est intéressant pour l'organisation. La portée est limitée car il y a des excès. On peut avoir un groupe d'étudiants qui va s'en prendre à l'enseignant. Ou bien encourager des comportements de type "je fais un cours pas trop dur, sans trop de travail, je mets des bonnes notes et comme ça je serai bien évalué". C'est le côté pervers de cette évaluation. »

CAS 2 – EC – Jean – « Pour les évaluations, ici, on utilise une échelle de Likert avec un score par enseignement. C'est quantitatif. Le qualitatif se trouve dans les remarques. Le problème c'est l'anonymat. On juge l'enseignant alors que l'évaluation est là pour juger un enseignement. Il faut également être prudent car ça peut être violent, dénigrant pour l'enseignant qui va retenir de l'évaluation uniquement ce qui est négatif pour lui. »

CAS 3 – EC – Martin – « C'est une bonne idée. C'est intéressant. Mais la direction doit l'utiliser avec précautions. Beaucoup d'étudiants le font parce que c'est obligatoire pour accéder à leur espace numérique de travail. »

CAS 4 – EC – Pascal – « Il y a l'évaluation de chaque module, pour 30h en master en ce qui me concerne. L'étudiant évalue le prof et la coordination. L'étudiant reçoit le questionnaire et il est obligé d'y répondre pour accéder à ses notes. Il y a une injonction de le faire. Ce qui crée un biais. »

Pour les CAS 3 et 4, les évaluations sont consultées dans le cadre de l'évaluation annuelle de l'enseignant-chercheur pour établir le bilan réalisé et le bilan prévisionnel des activités (N-1 et N+1). Pour le CAS 3, les évaluations sont consultées à titre informatif. Pour le CAS 4, la notation des enseignements par les étudiants est prise en compte dans l'évaluation et le système de calcul de points internes.

CAS 3 – EC – Chantal – « Le directeur a fait des retours sur les notes des étudiants car on est noté sur les enseignements mais on passe vite dessus car les étudiants le remplissent assez vite. A part si quelqu'un a 3/10 pendant plusieurs années, ce qui n'est pas le cas. On a tous entre 7 et 8. Ça ne veut pas dire grand-chose finalement. »

⁹⁰ ENT : un espace numérique de travail désigne un ensemble intégré de services numériques connectés mis à disposition des étudiants (emploi du temps, notes, ressources pédagogiques...).

CAS 3 – EC – Florian – « On évalue un peu la qualité par les évaluations des étudiants avec tous les défauts de ces évaluations où les étudiants répondent rapidement avec très peu de commentaires. C'est difficile de les exploiter. Il n'y a pas de qualité. »

CAS 4 – EC – Marcus – « Ici, on en tient compte dans les évaluations de la pédagogie. Notre système est fait avec des notes, des points pour l'aspect service et administratif, enseignement et recherche. Donc on a des points et suivant le nombre de points, on peut être augmenté ou pas. »

CAS 4 – EC – Caroline – « A chaque fin de cours, une fois par an, on a une évaluation notée sur 5 points maximum. On a 3 notes pour un cours supérieur ou égal à 12 heures : "je trouve que ce professeur est : très professionnel, professionnel, ou il est facile de communiquer avec lui". »

Ainsi, pour le CAS 4, quel que soit le profil, les évaluations des enseignements sont intégrées dans l'évaluation annuelle et les notes obtenues sont prises en compte dans le décompte total des points. Le cumul des points, en tant qu'indicateur de résultat, permet d'envisager une (re)valorisation de la rémunération (fixe et/ou variable).

5.4 Synthèse des résultats (section 5)

Le modèle des universités (sous-section 5.1), à partir de la base du temps de travail réglementaire, procède à des ajustements, au cas par cas, pour s'adapter aux transformations induites par les innovations pédagogiques. C'est une réponse à la question de la contribution-rétribution et de la reconnaissance de la pédagogie. Aucune rémunération financière ne semble être pratiquée selon les répondants. L'utilisation des pratiques numériques dans la pédagogie est basée sur le volontariat de l'acteur pour le CAS 1. Elle s'inscrit dans les pratiques de l'établissement dans le CAS 2 (même si la réduction du nombre d'heures complémentaires pour libérer du temps pour la recherche confirme l'orientation stratégique de l'établissement).

Le modèle des écoles supérieures de commerce s'apparente à un modèle de management par objectifs où la mesure des trois activités du métier oriente l'acteur vers un profil de publiant et non-publiant (sous-section 5.2). Il existe alors une place plus clairement définie pour la pédagogie et la pédagogie *via* le numérique. C'est un modèle qui tente de trouver un équilibre dans les trois activités même si, à la base, la performance en publication est le point de départ de la répartition de l'ensemble des autres activités. Et cette répartition conduit certains acteurs à dispenser plus d'heures de cours. Les acteurs perçoivent le nombre d'heures de cours en plus comme une « punition ». Les retours d'expérience ne sont pas positifs à cet égard. Depuis un an ou deux (en 2019), le CAS 4 tente de rémunérer le travail d'engagement sur les projets de pédagogie numérique. Le système de prime est discutable mais néanmoins, nous y trouvons une intention managériale de gratification qui va dans le sens du développement des talents de certains acteurs motivés⁹¹.

Ainsi, les établissements, privé et public, font des efforts pour prendre en compte l'évolution de l'activité des enseignants-chercheurs dans le projet global gouvernemental des innovations numériques. Ce sont des actions de reconnaissance en contrepartie du travail que demande l'intégration de la technologie numérique dans les pratiques de pédagogie du métier.

Globalement, comme nous venons de le voir (sous-section 5.3), l'évaluation des activités (recherche, pédagogie, administratif) est bien acceptée. Ces verbatim confirment aussi ce que nous avons déjà relevé sur la priorité donnée à la recherche par rapport aux autres activités. Nous y trouvons l'écart entre le prescrit, « le discours officiel » qui suppose un équilibre des trois activités, et la réalité. Selon Cadin *et al.* (2007, p. 403), « l'évaluation est un moyen » au service d'une envisageable amélioration ou d'un développement continu. En l'état, et telle qu'elle se pratique, l'évaluation n'est pas un vecteur du changement dans la transformation numérique.

⁹¹ Miralles & Plane (2005, p. 76) définissent le talent d'un individu comme « une configuration spécifique de ressources personnelles, relativement stables et permanentes, en grande partie héritées et incorporées dans l'individu qui en est le dépositaire (le « talent » par métonymie) ».

L'EEE (Évaluation des Enseignements par les Etudiants) ou l'EDE (Évaluation Des Enseignements) pour chaque enseignement dispensé permet d'avoir un retour sur la qualité de l'enseignement d'un module. Ce résultat est communiqué au destinataire, et au moins dans les écoles, au responsable de la filière, moyennant un accord préalable entre les parties. Nos résultats indiquent que certains enseignants-chercheurs s'en accommodent et d'autres moins. L'intérêt porté à cette évaluation dépend de la vision de chacun selon Berthiaume *et al.* (2011). Elle a pour vocation initiale de soutenir le développement professionnel de la personne dans la qualité des cours qu'il dispense. Ce type d'évaluation connaît cependant la limite de la qualité de ses contenus. Ils relèvent en partie de la subjectivité de l'étudiant. L'usage peut être détourné. La valeur initiale attribuée à ce type d'évaluation est donc à prendre avec précaution. Selon Berthiaume *et al.* (2011, p. 65), ce n'est pas « un instrument de mesure absolue ». Elle reste, selon nous, un indicateur qui peut être utile dans l'appréciation de son activité pédagogique.

Ces résultats ne nous permettent cependant pas d'entrevoir une incitation supplémentaire à s'engager dans le projet des innovations pédagogiques, sauf, éventuellement, pour le CAS 4. Nous considérons que nous n'avons pas suffisamment d'éléments pour approfondir cette question du lien entre les apports de ces résultats des évaluations des enseignements et notre sujet de thèse. Si nous avions eu accès à des formats de questionnaires, alors nous aurions éventuellement pu trouver des points importants (ou pas), en lien avec notre sujet. Nous pouvons seulement supposer que l'introduction de questions relatives à l'usage des outils pédagogiques numériques pourraient éventuellement gêner certains acteurs de voir que des étudiants mentionnent qu'ils se servent peu ou pas de ces outils mis à disposition. Ou au contraire, certains acteurs pourraient être davantage stimulés à poursuivre l'utilisation du numérique dans leur pédagogie ou encore être davantage incités à s'y engager. Ce point ne sera alors pas plus développé dans cette thèse. Il pourrait faire l'objet d'un travail de recherche complémentaire.

6. Perception du métier par les acteurs

Pour terminer cette phase de notre recherche en contexte stable et conclure nos entretiens, nous avons interrogé les enseignants-chercheurs sur la perception de leur métier (les points forts et les points faibles).

Si la reformulation a été souvent utilisée par la doctorante (nous l'avons précisé dans la section 4 du chapitre 4), ces questions de fin d'entretien nous ont permis de confirmer, par la reformulation et/ou la répétition, ce que nous avons déjà appris des réponses précédentes. Nous avons ainsi enrichi nos résultats par les propos de chacun, après presque une heure d'entretien. Et ces questions ont donné l'occasion à chaque répondant de s'exprimer librement sur son ressenti global du métier. Nous avons alors organisé et classé les réponses dans le tableau 27.

CAS	Points forts du métier			Points faibles du métier	
	Liberté du métier	Conditions de travail	Autres	Conditions de travail	Management
CAS 1	Organisation Recherche Pédagogie Gestion du temps	Environnement de travail Règlementation des heures Sécurité de l'emploi	Identité professionnelle du chercheur Relationnel avec l'étudiant	Dépassement horaire Budget Salaire	Evaluation Abus Gestion homogène des carrières Pas de contrôle, sanction Pas de management Contrôle
CAS 2	Organisation Recherche Pédagogie Gestion du temps	Environnement de travail Règlementation des heures Sécurité de l'emploi	Identité professionnelle du chercheur Relationnel avec l'étudiant	Dépassement horaire Salaire	Evaluation Abus Limite gestion carrière Pas de contrôle, sanction Pression recherche
CAS 3	Organisation Recherche Pédagogie Autonomie Richesse intellectuelle Flexibilité		Relationnel avec l'étudiant	Dépassement horaire Salaire	Gestion stress recherche
CAS 4	Organisation Recherche Pédagogie Autonomie Richesse intellectuelle Flexibilité	Salaire	Relationnel avec l'étudiant	Dépassement horaire Equilibre des 3 activités	Pression recherche Travail d'équipe

Tableau 27 – Tableau des perceptions du métier

6.1 La liberté du métier

La liberté du métier est la valeur la plus forte pour chacun des acteurs des quatre cas. Nous y avons trouvé aussi la richesse intellectuelle et le relationnel avec les étudiants.

CAS 1 – EC – Marie – *« J'ai la chance de faire ce métier. C'est un métier que j'aime. D'ailleurs je déteste les collègues qui se plaignent car je trouve qu'on fait un métier où sur une échelle c'est 9.5/10. On se doit d'avoir la rigueur intellectuelle. On est indépendant même si on dépend d'un système. On a un responsable et le président. A part ça, on n'a personne. On gère les cours, les contenus... on n'a pas de contrôle, on nous fait confiance et à notre tour, il ne faut pas décevoir. On peut travailler avec des étudiants sur des sujets qui nous intéressent. Cette confiance est valorisante. Il faut maintenir la confiance. Et tout ça participe à l'équilibre personnel. »*

CAS 1 – EC – Christophe – *« La liberté, le choix de la forme pédagogique qui me paraît adaptée au public et sur le fond. Les programmes sont connus, mais on peut les adapter selon les années, les approfondir ou les alléger, donc on est assez libre. C'est intéressant de travailler avec des jeunes qui ont 20 ans tous les ans (rire). »*

CAS 2 – EC – Florence – *« La liberté. De gérer son emploi du temps et c'est formidable de se dire aujourd'hui, qu'est-ce que je fais ? Je préfère être isolée pour ma recherche, j'en ai besoin pour me concentrer pour lire et écrire. »*

CAS 2 – EC – Salomon – *« La variété, la liberté, la possibilité de prendre des responsabilités, travailler dans un cadre agréable où les étudiants sont agréables, en Forco aussi. L'environnement social est important. »*

CAS 3 – EC – Martin – *« Enseignant-chercheur, on a la flexibilité. A part les cours qui sont programmés, on a le temps pour la recherche, on peut travailler quand on veut, le week-end, le matin... (rire). J'aime beaucoup la recherche. C'est stimulant. On arrive à contribuer au monde, on crée du savoir. On gère notre emploi du temps. Et pour quelqu'un qui aime se gérer, c'est une bonne chose. »*

CAS 3 – EC – Francis – *« Il n'y a que des points forts. La liberté de faire des recherches et la liberté du choix du sujet : ça n'existe dans aucune école. J'ai la liberté du terrain et un budget alloué. C'est la liberté qui est précieuse : dans une boîte normale, ce n'est pas pareil. Et c'est aussi la liberté intellectuelle. Les cours, c'est génial. J'adore. »*

CAS 4 – EC – Felipe – *« Ah, mais moi je fais ce que je veux. Après, je veux garder la diversité. Faire de la recherche et de la pédagogie. Je garde mes cas, j'innove, je change, je mets à jour. Et il y a l'interaction avec les étudiants. Et tous les ans, je suis surpris. »*

CAS 4 – EC – Marcus – « *L'autonomie, la gestion du temps et de projets. Là je suis chez moi, c'est tranquille. C'est la diversité de ce qu'on peut faire, la liberté. Nous ici on est bien payés. On ne peut pas se plaindre de son salaire. »*

6.2 L'identité professionnelle

L'environnement de travail apporte de la satisfaction aux acteurs. Ils sont fortement attachés à leur identité professionnelle (surtout les enseignants-chercheurs des universités). La réglementation publique sécurise l'emploi par le statut de fonctionnaire et rend le statut protecteur.

CAS 1 – EC – Michel – « *Le prestige du métier qui est un métier intellectuel. On choisit un peu ce qu'on veut, nos thèmes de recherche. Un métier intellectuel bien vu. Le prestige social. »*

CAS 1 – EC – Marie – « *Enseignante et chercheuse, ça fait partie de mon identité. »*

CAS 2 – EC – Florence – « *Pour avoir testé le privé et le public, j'apprécie la sécurité de l'emploi à l'université et je préfère mon statut et la reconnaissance sociale qu'on peut en retirer. D'un point de vue statutaire, ça me semble plus intéressant d'être en université. Le métier d'enseignant-chercheur en université a du sens. Pour moi les enseignants-chercheurs, c'est plus dans les universités que dans les écoles. »*

CAS 2 – EC – Françoise – « *Le statut est valorisant et c'est un beau statut. Le métier est intéressant avec ses trois volets et les actions collectives que l'on peut mener. Le statut de 192h d'obligation de service permet d'être protégé et ça fait partie de ce que j'apprécie. »*

6.3 L'activité de recherche

L'activité de recherche demande beaucoup de temps de travail. Nous l'avons retrouvé à plusieurs reprises dans notre recherche (les enseignants-chercheurs arbitrent leurs activités). Si cette activité est bien intégrée dans le métier par l'ensemble des répondants, ils estiment néanmoins qu'elle peut être parfois stressante avec une difficulté de décrochage. Le CAS 2, par exemple, nous parle de pression à la recherche où effectivement, nous avons été informé d'une limite des heures supplémentaires édictée par la présidence pour libérer du temps à cette activité et améliorer les résultats de l'université. Nous retrouvons aussi cette notion pour le CAS 4 où le plan de charge annuel s'appuie sur des objectifs à réaliser en recherche.

CAS 2 – EC – Jean – « Il y a en revanche, la pression de la publication : si vous ne publiez pas, vous n'aurez pas de budget et vous serez mal noté par votre directeur. Dans le privé et le public, vous n'aurez pas de prime si vous ne publiez pas au rang 1 et il faudra le faire pour l'année prochaine. »

CAS 4 – EC – Caroline – « Il y a la recherche, les cours, la publication et ça prend du temps. Alors, ceux qui arrivent à tout faire, surtout la recherche, ils ne prennent pas de vacances. Il y a une pression de la publication et les exigences où on nous pousse plus. Et pour la recherche on a besoin de calme et de temps minimum à partir de 2 ou 3h. Sinon, on ne peut rien faire. »

CAS 4 – EC – Denise – « Pour moi la difficulté est de trouver l'équilibre entre recherche et service. Souvent, c'est la recherche qui est mise de côté parce qu'on peut la déplacer. Et ça, ça crée de la pression. Et plus on a de cours et plus on augmente le plan de charge. La recherche, on l'a fait quand on peut. »

6.4 La rémunération

Pour les CAS 1, 2 et 3 (sauf le CAS 4), le salaire est jugé insuffisant, au regard du niveau de diplôme et de la quantité de travail à fournir pour atteindre les objectifs.

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Il y a les lourdeurs administratives : c'est compliqué de se battre contre une grosse maison. C'est long, c'est compliqué. La rémunération aussi. Ce n'est pas mirobolant. Pour des gens qui sont docteurs à bac + 8, qui démarrent à 1600€ ça ne fait rêver personne. »

CAS 1 – EC – Michel – « Un gros point faible est le salaire proposé avec un bac +8. En école de commerce, je pense que c'est différent. Ici, on démarre à 1800€. Dans le privé, je peux me vendre à 3000 ou 3500 euros par mois. Alors forcément, c'est un gros frein. C'est compliqué de dire tu vas toucher à peine au-dessus du revenu médian de 1600€. »

CAS 2 – EC – Florence – « La liberté, c'est un piège. On doit tout faire en même temps, les trois volets donc cette liberté impulse cette dynamique. Alors on ne se dit pas, aujourd'hui, je vais flâner. Donc, le salaire, par rapport au privé, compte tenu de notre niveau de diplôme, on n'est très mal payé. Pour compenser ce salaire bas, on fait des heures supplémentaires et ça nous absorbe du temps pour la recherche. Ce qui nous épuise. Moi en vieillissant, je me fatigue. »

CAS 2 – EC – Jean – « La différence de salaire entre le public et le privé : on va du simple au double. Et les enseignants ont de moins en moins de marge de manœuvre ce qui génère une mise en tension des enseignants. »

CAS 3 – EC – Martin – « J'ai des collègues qui gagnent plus que moi. La recherche est un travail de fourmi et ça demande de gérer le stress. On travaille pendant des mois et des mois sur une idée. Et on a aucune certitude de savoir si ça sera accepté ou pas. Et ça m'est arrivé de jeter mon travail. Parce que la communauté de recherche n'a pas trouvé l'idée intéressante. La recherche oblige de rester vraiment toujours actif. »

6.5 La carrière

Nous retrouvons ici les forces et les faiblesses des fondements de la gestion de la carrière tant dans le privé que dans le public.

CAS 1 – EC – Christophe – « C'est peut-être un peu le sentiment d'injustice dans l'évaluation car quelqu'un qui s'investit dans l'enseignement, même si on sait qu'on est évalué dans la recherche pour la carrière, l'avancement est le même pour tous. En définitive, ça n'a pas ou peu de conséquences. Parce qu'on est dans un système de fonctionnariat qui fait que tous les 2 ans et 10 mois, il y a un avancement pour tout le monde. Tout le monde termine la carrière de la même façon au même échelon et rémunération. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Il y a le fait que c'est un peu rigide pour l'évolution de carrière. On n'a peu de possibilités pour passer professeur car il y a un contingent de postes au niveau national. Donc on peut être bloqué sauf d'être mobile dans d'autres régions. On n'est pas forcément mobile. »

CAS 3 – EC – Florian – « Il n'y a pas de gestion de carrière de l'enseignant. A l'université, c'est l'ancienneté. Ici, il n'y a pas de gestion de carrière. Et comme il n'y a pas d'obligation de l'établissement d'utiliser les outils numériques, alors on le fera ou pas. »

6.6 Le management

Des répondants du secteur public du CAS 1 et 2 « ont pointé du doigt » les débordements qui peuvent exister par cette liberté du métier. Ils nous ont fait part, de leur point de vue, d'un défaut de management qui génère des abus par manque de contrôle des activités.

CAS 1 – EC – Alain – « Il y a trop d'autonomie. Et quand il y a trop d'autonomie, il y a du laisser-aller. Surtout ici, dans le public. Ici, on fait ce qu'on veut. Et il n'y a pas de contrôle dans le contenu des enseignements. La qualité n'y est pas forcément. Tout ça à cause du manque de contrôle du contenu de l'activité. Il n'y a pas de sanction ni rien derrière. Et pour moi, ce n'est pas normal. »

CAS 2 – EC – Sonia – « La recherche peut être vue comme une pression à la publication, depuis 15 ans. Ceux qui ont 30 ou 35 ans le ressentent : il faut publier. Même si la sanction n'est pas là, je pense qu'un jour il y aura une forme de sanction de type bon maintenant, vous faites 100h de plus. Je pense que ça va venir à l'université car les collègues sont pour la plupart sérieux mais il ne faut pas le nier, il y a des collègues qui font le minimum. Et c'est tout. Qui ne font pas de recherche, qui ne veulent pas de responsabilités administratives, qui n'accompagnent pas les doctorants. Et voilà, en quelques sortes, ils profitent du système. Il y en a peu. Peut-être qu'il faudrait mettre en place une forme de modulation de service. »

CAS 2 – EC – Salomon – « La liberté permet des excès dans les deux sens : il y a les « fainéants » et les « workaholic » ou « work-addict ». J'en ai connu dans les différentes structures où je suis allé. On a des collègues qui envoient des mails n'importe quand, n'importe quel jour. Et inversement, il y en a qui ne répondent jamais. Et donc, là, ça retombe sur les autres. Le système permet ça. C'est la limite. »

Par contre, si pour certains, il y a un défaut managérial, d'autres y voient, au contraire, une entrave à la liberté du métier.

CAS 1 – EC – Eléonore – « Les gros avantages de l'université c'est la liberté d'enseignant-chercheur : c'est fondamental et je veux garder cette liberté. On ressent que cette liberté se réduit. Ça devient encadré par des contrôles. Pour la recherche, de plus en plus, on nous demande des comptes pour les publications. On évalue à tous les nouveaux. Avec cette notion de publiant et non-publiant, on commence à être classé. Est-ce qu'on ne va pas nous demander, quand on est non-publiant, de doubler notre service ? Et imposer des heures supplémentaires à des gens qui ne publient pas. C'est la question à se poser. On ne sait pas où on va aller dans ce processus. C'est peut-être un début. »

CAS 2 – EC – Françoise – « Les attaques avec le contrôle et le suivi de carrière qui font un affront à notre devoir d'engagement. Depuis la Loi Pécresse, même s'il peut effectivement y avoir peut-être 20% d'abus mais pas plus, ça a changé. Et je considère ça comme une attaque contre le statut. Ici, on est dans le champ public de la GRH qui est basée sur la configuration organisationnelle professionnelle. Alors, on est résistant et réticent sur les évaluations. »

6.7 Synthèse des résultats (section 6)

Nous avons trouvé, dans ces réponses, une perception positive du métier. Nous avons noté que pour Paul, Ghyslain, Marie du CAS 1, Francis, Frantz du CAS 3 et Pascal du CAS 4, de leurs points de vue, il n'y aucun point faible dans ce métier.

Pour l'ensemble des cas, la liberté d'exercice est une valeur forte, la richesse intellectuelle également ainsi que l'attention portée aux étudiants (sous-section 6.1). La liberté est en effet porteuse de satisfaction car elle permet la libre expression des acteurs dans l'exercice du métier. Selon Côme & Rouet (2016, op. cit.), l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs repose sur leur liberté pédagogique et sur leur autonomie ce qui leur permet en particulier d'exercer leur fonction métier de chercheur en toute liberté académique. Il s'agit de la liberté du métier selon Drucker-Godard *et al.* (2013). Nos résultats confirment les résultats des recherches de ces auteurs (sous-sections 6.2 et 6.3). Même si, dans le secteur public, pour certains, elle peut être pourvoyeuse de certains abus qui génèrent des inégalités dans les activités (section 6.5). Mais, *in fine*, il n'y a pas de conséquence dans la gestion de carrière (qui elle-même est limitée dans ses fondements).

Le salaire est jugé insuffisant au regard de la charge de travail et du niveau d'étude (sous-section 6.4). Il n'apporte satisfaction que dans le CAS 4 où, nous l'avons vu dans la section 5, le management fonctionne par objectif avec des conditions de rémunération négociables et avantageuses (Point, El Akremi & Igalens, 2017). Même si la rémunération ne participe pas à l'enrichissement du travail lui-même en tant que facteur de motivation durable (Herzberg, 1959), dans ce cas ici, elle est un facteur de motivation qui s'instaure progressivement dans l'organisation.

La crainte de l'instauration progressive d'un contrôle des activités a été exprimée par les répondants des universités (sous-section 6.6). Le renforcement des contrôles (dans la recherche et dans le nombre d'heures de cours par exemple) laisse présager pour certains, un rapprochement progressif du système de management par objectif (avec la notion de produisant et non-produisant) tel qu'il se pratique dans le privé (section 5) où des ajustements des missions du métier s'appliquent en fonction des résultats. Initialement, l'AERES (en 2007 et 2010) a utilisé le terme de publiant et non publiant pour « identifier » les chercheurs qui répondaient à un nombre minimal de publications qui relèvent d'une production scientifique de rang A (en Sciences Humaines et Sociales, il s'agit d'une publication « dans une revue internationale avec comité de lecture ou bien dans une revue considérée comme de très bon niveau par la communauté »). Puis, la qualification binaire de « produisant » et « non produisant » a progressivement fait son apparition dans le vocabulaire notamment à travers le calcul du taux de produisant dans les équipes de recherche.

L'AERES (aujourd'hui HCERES), dès 2012, a édité un référentiel d'autoévaluation composé de trois parties à évaluer : l'établissement, l'unité de recherche et les formations. Le but premier étant « de permettre aux entités de recherches évaluées d'identifier des pistes d'amélioration de leurs résultats et de leurs pratiques » (AERES, 2012, p. 4). Le taux de produisant est aujourd'hui la seule donnée permettant de comparer les équipes de recherche d'une même discipline. Même si cette comparaison, l'AERES l'avait précisé, ne devrait avoir lieu. Dans les faits, des établissements s'en sont emparés pour classer les unités de recherche allant jusqu'à attribuer un bonus budgétaire selon Bessire & Fabre (2014). On positionne alors des personnes dans des catégories dont une mission sur trois est valorisée : la recherche. Ainsi, l'activité de recherche peut devenir une source de stress au travail, qualifiée de « pression » dans les verbatim des répondants.

7. Apports et discussion : les pratiques de mobilisation des ressources humaines

Le premier travail d'analyse des freins et des motivations des enseignants-chercheurs nous a permis de comprendre les fondements de leur position face à l'émergence du numérique dans la pédagogie (section 1). Nous avons ensuite appris que les établissements, compte tenu des impératifs contextuels, maintenaient une politique axée sur la recherche et que des dispositions managériales pouvant appuyer la pédagogie numérique n'étaient pas clairement identifiées par les acteurs (section 2). Nous nous sommes ensuite interrogée sur les ressources et les actions mises à disposition pour accompagner les acteurs dans le changement (section 3). Ainsi, nous avons questionné les personnels des services supports dédiés à cette mission (section 4). Les résultats ont montré un faible intérêt des enseignants-chercheurs à participer aux dispositifs de formation mis en place. Les personnels supports dédiés nous ont alors exprimé leurs difficultés à mobiliser la communauté enseignante. Le modèle de formation classique ayant été éprouvé, d'autres moyens plus adaptés ont vu le jour, à partir de l'initiative de quelques acteurs. Nous y avons trouvé un progrès tant dans les dispositifs proposés, que dans la mutualisation des compétences métiers des différents acteurs. Pour la partie organisationnelle dans l'exécution du contrat de travail, des efforts d'adaptation du temps de travail (pour le public et pour le privé) et de rémunération (pour le privé) sont consentis pour permettre aux acteurs motivés de s'investir dans la pédagogie numérique et pour reconnaître ce travail (section 5). Enfin, nous avons approfondi la question de la perception du métier des enseignants-chercheurs (section 6).

Nous avons noté dans la revue de littérature consacrée aux ressources humaines (chapitre 3) qu'intégrer les innovations pédagogiques dans l'organisation suppose un changement ou bien une adaptation dans l'organisation elle-même et des comportements nouveaux des acteurs. Ce qui induit alors la mise en place de pratiques de mobilisation des ressources humaines adaptées ou bien nouvelles (Dubouloz, 2010). Et du point de vue de la gestion des ressources humaines, nous avons relevé que ces pratiques ont pour but d'améliorer la motivation et l'implication des personnes (Barraud-Didier *et al.*, 2003 ; Dubouloz, 2014). Ainsi, à partir de ce travail de recherche et d'analyse des résultats, nous avons identifié un ensemble de pratiques de mobilisation des ressources humaines qui se sont instaurées progressivement.

7.1 Informer et former les acteurs

Le cadre réglementaire de la formation permet aux acteurs de se former pour acquérir une maîtrise méthodologique et technique indispensable à l'usage des technologies à des fins pédagogiques. La formation doit (ou devrait) répondre aux évolutions du métier et au développement des compétences (Autissier & Simonin, 2009, op. cit.). Nous avons vu que les acteurs des quatre cas n'étaient pas informés de leurs droits à la formation pouvant être

utilisés dans le cadre du projet de la pédagogie numérique (et ne s'étaient pas posés la question). Nous avons alors constaté une méconnaissance des droits à la formation continue. La formation tout au long de la vie, au-delà de la seule formation initiale, intègre l'ensemble des formations qui permettent l'acquisition de savoirs et de savoir-faire permettant le maintien en poste, l'évolution ou le perfectionnement au travail et constitue pour chaque individu un droit (Peretti, 2015a). Cependant, une formation, aussi bien organisée et conçue soit-elle (processus et action), ne suffit pas, à elle seule, à la mise en œuvre en contexte professionnel par le salarié de ce qu'elle visait à lui apporter, selon De Vaujany (2005, 2009). La formation seule ne joue pas un rôle de levier central. Tout indique dans notre recherche qu'il n'y a pas de contrôle des participations aux formations alors que le contrôle peut avoir un effet positif : contrôler, c'est donner aussi de l'importance à la formation et aux moyens mobilisés pour sa mise en place. Connaître le nom et le nombre de participants n'est pas seulement un acte de contrôle qui renvoie de façon quasi-systématique à la notion de sanction. C'est un indicateur qui oriente une réflexion pour comprendre plus en profondeur pourquoi il y a ceux qui viennent et ceux qui ne viennent pas. De cette façon, il y a moyen de procéder à des ajustements, tant dans le fond que dans la forme (Dubouloz, 2010, 2014). L'information et l'organisation des formations c'est-à-dire les conditions de mise en œuvre (planification stratégique), sont deux volets cruciaux de la gestion de la formation du point de vue de la gestion des ressources des humaines car ces conditions sont déterminantes dans le projet de formation. L'information des intéressés de la possibilité d'un rattachement à un dispositif structuré peut offrir un meilleur encadrement et mobiliser davantage les participants. Une information des droits, posant un cadre, qui pourrait émaner du N+1 et/ou de la direction et/ou du service des ressources humaines semble aussi nécessaire. La démarche doit être reliée à des enjeux visibles du point de vue de l'établissement pour susciter l'adhésion et éviter un formalisme dénué de sens (Le Boterf, 2010).

Les constats du manque de formation sont nombreux tel que nous l'avons vu depuis 2010, par la DGESIP et le MESRI. Ce déficit et cette prise de conscience a impulsé l'ouverture d'un cadre réglementaire renouvelé pour la formation des enseignants-chercheurs en pédagogie. Ainsi, pour le secteur public, une directive a été diffusée dès janvier 2020 (s'appuyant sur l'arrêté du 30 septembre 2019 du MESRI) pour le CPP (Congé pour Projet Pédagogique) permettant à tout personnel chargé d'enseignement, avec 3 ans d'ancienneté dans l'enseignement, de bénéficier, à sa demande, d'un congé pour projet pédagogique de 6 à 12 mois. L'enseignant-chercheur doit alors faire une demande qui doit être acceptée par le président ou le directeur de l'établissement après proposition d'un projet qui comprendra le positionnement de l'établissement dans le projet de formation, les objectifs (création de contenus ou bien transformation des pratiques pédagogiques par exemple), les modalités de réalisation (calendrier), les résultats attendus, les autres acteurs impliqués et les usagers qui pourront en bénéficier (niveaux de diplômes et nombre d'étudiants). Les bénéficiaires de ce congé demeurent en position d'activité. Ils conservent la rémunération. Ils sont déchargés du service d'enseignement et ne peuvent pas être rémunérés pour des enseignements complémentaires (MESRI, 2019c).

Pour le secteur privé, il n'y a pas de congés dédiés mais nous avons assisté en 2019 à une relance du plan de formation, devenu plan de développement des compétences avec la loi Avenir professionnel en 2018 (JORF, 2018b). Nous l'avons présenté dans la section 5 du chapitre 3. Il peut être utilisé à l'initiative d'une direction et/ou à l'initiative du collaborateur. L'enseignant-chercheur peut faire une demande qui doit être acceptée par le directeur de l'établissement après proposition d'un projet. Ce projet peut s'apparenter au contenu du CPP : le positionnement de l'établissement dans le projet de formation, les objectifs (création de contenus ou bien transformation des pratiques pédagogiques par exemple), les modalités de réalisation (calendrier), les résultats attendus, les autres acteurs impliqués et les usagers qui pourront en bénéficier (niveaux de diplômes et nombre d'étudiants). Ici aussi, les bénéficiaires de ce congé demeurent en position d'activité. Ils conservent la rémunération. Ils sont déchargés du service d'enseignement. Dans les deux cas, l'acteur n'a pas de perte ou de baisse de rémunération puisque ces formations sont assimilées à du temps de travail effectif.

L'évolution récente des deux cadres réglementaires (public et privé) témoigne d'une volonté d'adaptation des moyens existants pour inciter les acteurs à se former et développer des savoir-faire en pédagogie. Les droits sont identifiés et prêts à être déployés. Ce cadre réglementaire de la formation dont nous venons de faire état, permet alors aux établissements d'investir dans la formation et le développement des compétences des acteurs qui sont indispensables à l'utilisation des outils pédagogiques numériques. Ce qui ne signifie pas pour autant que l'on ait trouvé la réponse à la question « épineuse » posée par Claude Bertrand en 2014 (DGESIP, 2014) : « Comment reconnaître un besoin de formation pour une activité jugée secondaire, parfois considérée comme allant de soi et non prise en compte dans la gestion de la carrière ? »

La formation à l'utilisation de certains outils pédagogiques numériques par l'automatisation de certaines tâches qu'ils permettent (corrections automatiques ou évaluations en ligne par exemple), s'avère, à l'usage être rentable. L'enseignant-chercheur pourra consacrer son temps à d'autres tâches moins fastidieuses et répondre à d'autres exigences académiques de l'organisation. Ce qui laisse supposer aussi une adhésion plus importante des acteurs intéressés. Selon Becker (1964, cité par Rochford, 2016, p. 65), le capital humain est un stock de connaissances et de compétences accumulées par l'expérience, au service de l'organisation. Il définit le capital humain comme « l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire [...] ». Les compétences des collaborateurs sont alors considérées comme une ressource. Toujours selon Becker (1964), l'investissement dans la formation spécifique (*firm-specific capital*) accroît le capital humain de l'organisation et augmente la productivité des utilisateurs (Rochford, 2016). L'organisation accepte le financement de la formation dans la mesure où elle estime avoir des chances de rentabiliser son investissement (Guillard & Roussel, 2010). Elle supporte les coûts pour disposer d'une main d'œuvre efficace. L'organisation pourra alors envisager une meilleure rentabilisation de son investissement dans la formation (Guillard & Roussel, 2010). Ainsi, pour minimiser la « formation à fonds perdus », cela suppose de bien définir en amont les perspectives stratégiques. La formation

reste un moyen : elle est consentie en fonction des résultats attendus. Elle est au service de la stratégie et elle doit être mobilisée et intégrée dans le projet (Cadin *et al.*, 2007, p. 541).

7.2 Cibler et mobiliser les compétences métiers

Il serait utopique de voir dans la compétence (individuelle et collective) la solution à tout changement ou encore à la description exhaustive de toute forme de travail. Notre travail montre cependant que la prise en compte de cette notion par les ressources humaines a porté « ses fruits ». Parler en termes de compétence permet de faire valoir, rendre visible, rendre compte et évaluer la réalité du travail. Elle permet de reconnaître une adaptation des comportements des collaborateurs, un enrichissement de leurs tâches et une identification de compétences transversales entre les différents métiers. Nous considérons que le recours à la notion de compétence est nécessaire pour rendre compte du travail. Elle crée un lien et répond aux attentes de l'organisation et du collaborateur. La compétence trouve son origine dans l'héritage social spécifique de logique de poste : ses racines émanent des métiers à des postes opérationnels tel qu'en témoigne l'Accord A Cap 2000. Comme nous l'avons vu, les formations obligatoires des futurs enseignants-chercheurs sont en place depuis l'arrêté du 8 février 2018 et la notion de compétence émerge progressivement dans ce cadre.

Nous voyons, dans nos résultats, un apport pertinent dans le ciblage des compétences métiers. En effet, les congés de formation que nous venons de présenter permettent aux personnes intéressées par la pédagogie numérique de pouvoir s'engager dans un projet de formation structuré et de développer des compétences métiers nouvelles, validées par l'institution et qui seront en adéquation avec l'évolution du métier d'enseignant-chercheur, sachant, nous le rappelons, que chaque technologie transforme les métiers et les compétences ce qui demande une adaptation de chacun et un investissement dans la formation (Peretti, 2013, 2015a). Ainsi, les talents, dont font état Miralles & Plane (2005), pourront s'exprimer. S'appuyant sur Meignant (2014), Peretti (2019, p. 458-459) indique que le besoin de formation est induit par trois sources : les projets de l'organisation, les attentes des personnes et leur niveau face au manque à combler. Les organisations utilisent des méthodes centrées sur l'une ou l'autre de ces sources. A partir de là, il pourrait être aussi plus aisé de cibler les besoins de formation.

Nos résultats indiquent que l'organisation de sessions de formation n'est pas le seul moyen de d'accompagner les enseignants-chercheurs dans la transformation pédagogique numérique. Un signal fort des possibilités de collaboration entre pairs en situation d'apprentissage, d'échange et de partage des connaissances nous a été donné à l'occasion de ce travail de recherche. Nous y avons trouvé l'apprentissage qualifié le plus souvent d'informel, c'est-à-dire celui qui n'est pas organisé ni structuré et qui provient du quotidien. Comme l'indique Bandura dans sa théorie de l'apprentissage (1977), la discussion informelle est un moyen

d'apprentissage⁹². Et plus récemment, selon Rege-Colet & Berthiaume (2009), le recours aux collègues participe également aux apprentissages. Les stratégies personnelles ou en groupe permettent une régulation (Crozier & Friedberg, 1977). Selon ces deux auteurs, il s'agit d'un comportement rationnel défini par rapport à un contexte et aux comportements des autres acteurs qui répondent au besoin d'information et de formation. Ici, l'échange entre pairs favorise le développement d'une compétence individuelle et collective (Peretti, 2015a). L'expérimentation collective des connaissances, des solutions des uns et des autres, sont des occasions d'apprentissages complémentaires pouvant répondre au besoin et à la singularité de chacun.

Progressivement, les personnels des services supports dédiés ont adapté leurs offres de formation. D'autres moyens émergents et plus adaptés aux conditions de travail des enseignants-chercheurs sont apparus comme étant encourageants, tels que les cafés pédagogiques en dehors des heures de cours traditionnelles. Ils permettent à chacun (ou à certains) de se former ou de s'immerger progressivement. Ils sont porteurs d'éléments de réponse à ceux qui sont un peu moins à l'aise face à la technologie numérique. Ils contribuent à accompagner les enseignants-chercheurs au changement, tenant compte des profils de chacun qui bénéficieront alors d'un apprentissage adapté dans un cadre formel. Ainsi, la collaboration entre pairs associée aux mesures de formations adaptées favorisera une immersion progressive dans la techno-pédagogie. Ce qui peut contribuer à lever des freins techniques et/ou plus personnels de certains acteurs, et favoriser de cette façon l'intégration progressive d'un changement plus profond des habitudes de travail par l'apprentissage de nouvelles techniques (Argyris & Schön, 2002).

En plus ou en marge des dispositifs classiques de formation, un signal fort nous a été donné par l'ouverture des projets d'innovations pédagogiques réunissant des acteurs des services supports et des enseignants-chercheurs. Nous avons trouvé dans cette recherche, un lien entre l'appétence de certains acteurs pour la pédagogie numérique et la formation, lien dont lequel les services supports informatiques ont su se saisir en ouvrant une place aux enseignants-chercheurs innovateurs. Le *key-user*, en tant que ressource institutionnelle, est porteur d'une compétence nouvelle et d'une meilleure utilisation des compétences dans l'institution. S'identifier en tant que *key-user* suppose une « présomption » de savoirs et savoir-faire. Il existe chez la personne une tendance personnelle à l'implication et la dynamique motivationnelle pourra alors être « orchestrée » par l'organisation : le choix de l'acteur dépend alors fortement d'une opportunité. Selon Roussillon-Soyer, Roussel, Charbonnier-Voirin, Bentein & Balkin (2017), s'appuyant sur les travaux de Ryan & Deci (2000), lorsque « les salariés ont la liberté de s'engager dans leur travail par conviction et/ou par intérêt, ils internalisent les objectifs par le biais d'un locus de causalité [...] ». Lorsque l'accent est mis sur un besoin de compétences, Taskin & Dietrich (2016, p. 108) nous indiquent que « l'implication tend à supplanter celui de motivation quand la notion d'adhésion au projet

⁹² Social Learning Theory (SLT). Bandura (1977) propose la théorie de l'apprentissage social. Il décrit comment la plupart de nos apprentissages se font par l'observation d'autres comportements. « Les gens apprennent la majeure partie de leurs comportements en observant ceux qui donnent l'exemple. » (p. 22).

apparaît et qu'elle demande l'adhésion des acteurs pour la mettre au service du projet ». Les résultats de notre recherche nous ont appris que les individus qui prennent part et s'engagent dans le projet de déploiement des innovations pédagogiques sont guidés par leur propre volonté. Et progressivement, les établissements en tiennent compte puisqu'ils orientent leurs actions dans ce sens, en adaptant notamment les conditions de travail. L'autonomie des personnes dans le métier permet à chacun de choisir de se former et nécessite une reconnaissance de cette initiative individuelle (Berton, 2005). Les hommes se motivent s'ils se sentent capables d'atteindre des objectifs qui peuvent leur assurer qu'ils obtiendront les récompenses qui les valorisent (Vroom, 1964).

L'incorporation des outils pédagogiques numériques dans la pratique pédagogique nécessite une articulation des activités des acteurs des services supports et des enseignants-chercheurs. Faisant référence à l'état des interrelations entre les deux services « qui doivent unir leurs efforts », Lawrence & Lorsch (1969, p. 29) considèrent que la qualité de la collaboration (capacité à travailler ensemble) est également un élément clé (chapitre 2, section 3). Ainsi, le rapprochement des parties ne peut qu'aller dans le sens de la collaboration basée sur le volontariat et permettant l'expression des talents. Il existe un intérêt théorique des travaux sur la définition de « la compétence » qui ouvre une perspective de réflexion de l'inférence de la compétence individuelle et de la compétence collective et qui tient compte de la réalité du contexte dans lequel s'exerce le travail (Cadin *et al.*, 2007, p. 172).

Pour aller plus loin dans la mutualisation des compétences métiers, nous pouvons alors nous poser la question du management des connaissances entre la production de connaissances et le développement des compétences individuelles et collectives des services supports et des enseignants-chercheurs. Certains auteurs comme Argyris & Schön en 1996 ou encore Nonaka & Takeuchi en 1995 (cités par Demailly & Pingaud, 2005) se sont intéressés à cette question de la création de la connaissance, son partage, l'apprentissage organisationnel et l'innovation. Ils considèrent que les organisations doivent utiliser et organiser la gestion de leurs connaissances pour améliorer leur performance. L'investissement en formation s'inscrit de plus en plus dans le cadre plus large du capital intellectuel de l'organisation en développant des bases de connaissances grâce aux solutions de *knowledge management* (management de la connaissance) avec par exemple la transformation de données en information et la réalisation de cartographie des connaissances (Peretti, 2019, p. 455). Un approfondissement de la littérature sur la gestion du partage des connaissances dans le contexte des innovations pourrait être pertinent pour répondre à cette question (Ben Arfi, Arzumanyan & Hikkerova, 2020). La perspective serait de mettre en place un système de gestion des connaissances permettant de capitaliser sur les acquisitions, contribuant ainsi à améliorer le travail de manière collaborative (Lièvre, Bonnet & Tang, 2016). L'organisation pourrait y trouver une réponse à son besoin d'avoir les compétences requises dans le cadre d'un projet de changement de nature, ici, technologique.

7.3 Inciter et reconnaître

Dans notre logique de contribution-rétribution, chacun attend de sa contribution qu'elle lui apporte une rétribution composée de la dimension de base de la rémunération (travail = salaire) avec une dimension symbolique selon Bezier & Peretti (2005, p. 33, op. cit.) et Dejours (2003, p. 51, op. cit.). L'individu, en tant que capital humain « immatériel », est capable de calculs rationnels et va donc aller chercher un retour sur investissement (Guillard & Roussel, 2010). La reconnaissance est un signe, une résonnance qui permet d'accroître la ressource humaine (Brun & Dugas, 2005 ; Igalens, 2005, p. 23). Comme l'indique Peretti (2019, p. 36) « Chaque salarié évalue ce qu'il apporte, ses *inputs*, ses contributions au profit de l'entreprise, tels que ses efforts, ses compétences, ses résultats. Il évalue également ce qu'il reçoit, sa *rétribution*, les avantages de toute nature qu'il en retire en termes de rémunération, de reconnaissance, de perspective, de sécurité, de bien être ou de statut ».

Nous avons vu, dans la partie conditions de l'exécution du contrat de travail, le cadre réglementaire qui régit les obligations de service d'enseignement. Dans les universités (secteur public), il est basé sur le nombre d'heures de cours de 192h/an réglementaire (avec la possibilité de faire des heures complémentaires). Cette base génère la rémunération (nous l'avons présenté dans la sous-section 5.1). Dans les écoles de management (secteur privé), on considère l'activité de recherche comme temps de travail de référence, défini et comptabilisé selon un principe de modulation (nous l'avons présenté dans la sous-section 5.2).

Les deux modèles de conditions de l'exécution du contrat de travail tentent de rechercher un équilibre. Les universités s'appuient sur des équivalences horaires. La stratégie d'amélioration du calcul de la charge de travail contribue à inciter les acteurs (nous l'avons vu dans les CAS 1 et 2). Les écoles supérieures de commerce calculent le temps de travail pédagogique à partir des productions en recherche scientifique. Ce principe est susceptible d'équilibrer la répartition des activités entre les trois fonctions du métier et de favoriser l'expression de certains acteurs qui souhaiteraient s'engager dans la pédagogie numérique. Tout en sachant que le nombre d'heures de cours supplémentaires qui vont équilibrer le plan de charge et qui découle du résultat de l'activité de recherche est souvent mal perçu par les acteurs. Une école utilise progressivement la rémunération variable pour tenter de rétribuer au mieux ceux qui s'investissent dans les projets de développement du numérique dans l'établissement. La stratégie de rémunération, comme nous l'avons vu pour le CAS 4, peut stimuler la performance des acteurs (Peretti, 2015a). La fonction de la rémunération est aussi d'attirer et motiver les acteurs. La rémunération est le résultat de la relation individuelle contractuelle du travail. La gratification sous forme de prime peut répondre à la contribution souhaitée et à un besoin de reconnaissance en contrepartie de l'effort de formation et d'engagement dans le projet de transformation numérique. Elle peut aussi être un facteur d'incitation. Même si ces modèles restent perfectibles, nous y voyons une prise de conscience des institutions de la nécessité de s'adapter à un besoin de reconnaissance et de logique de contribution-rétribution.

Clot (2006, p. 167) considère que la véritable reconnaissance est celle de « pouvoir se reconnaître dans ce qu'on fait ». Elle participe à l'accomplissement de soi dans le champ social. La reconnaissance témoigne alors de la contribution de la personne à l'organisation. Nous sommes ici dans une approche comportementaliste (qui est différente de la perspective humaniste) où le comportement humain s'inscrit dans une logique de contribution-rétribution. Nous sommes dans la reconnaissance du travail réel et des résultats de ce travail qui porte effectivement sur le produit et la contribution à la réalisation des objectifs de l'organisation (Bender, 2015 ; Dejours, 1995, 2003). A terme, nous pouvons supposer que la reconnaissance de la pratique se retrouvera dans la créativité, l'innovation, l'amélioration des méthodes de travail et donc la reconnaissance de qualités professionnelles, d'une expertise ou encore de compétences (Bender, 2015 ; Dejours, 1995, 2003).

7.4 Conclusion de nos résultats

La littérature, sur laquelle nous nous sommes appuyée, portant sur les pratiques de mobilisation des ressources humaines nous a permis d'identifier les points d'attention du réel dans cette recherche. La combinaison des pratiques de mobilisation des ressources humaines vise à former un tout cohérent de façon à renforcer les pratiques techniques et humaines dans un système organisationnel.

Nous y retrouvons les idées développées des travaux de Baird & Meshoulam (1988) qui ont montré que les composantes de la gestion des ressources humaines se complètent et se soutiennent mutuellement. Nous y retrouvons également les apports d'Aït Razouk (2014, 2019) ou encore de Dubouloz (2010, 2014) sur la contribution de la mobilisation des ressources humaines au développement de l'innovation ainsi que Barraud-Didier *et al.* (2003, p. 13) qui insistent sur « l'intérêt qu'il y a à développer une politique globale de mobilisation des salariés, et sur la dimension stratégique à donner à la gestion des ressources humaines ». La cohérence et l'articulation des actions de mobilisation, qui se complètent ou bien se renforcent, affectent positivement les comportements des acteurs induits par le projet d'intégration des pratiques numériques dans la pédagogie.

Ainsi, dans ce contexte stable, nous avons trouvé un ensemble de facteurs encourageants le recours aux pratiques de mobilisation des ressources humaines (figure 11).

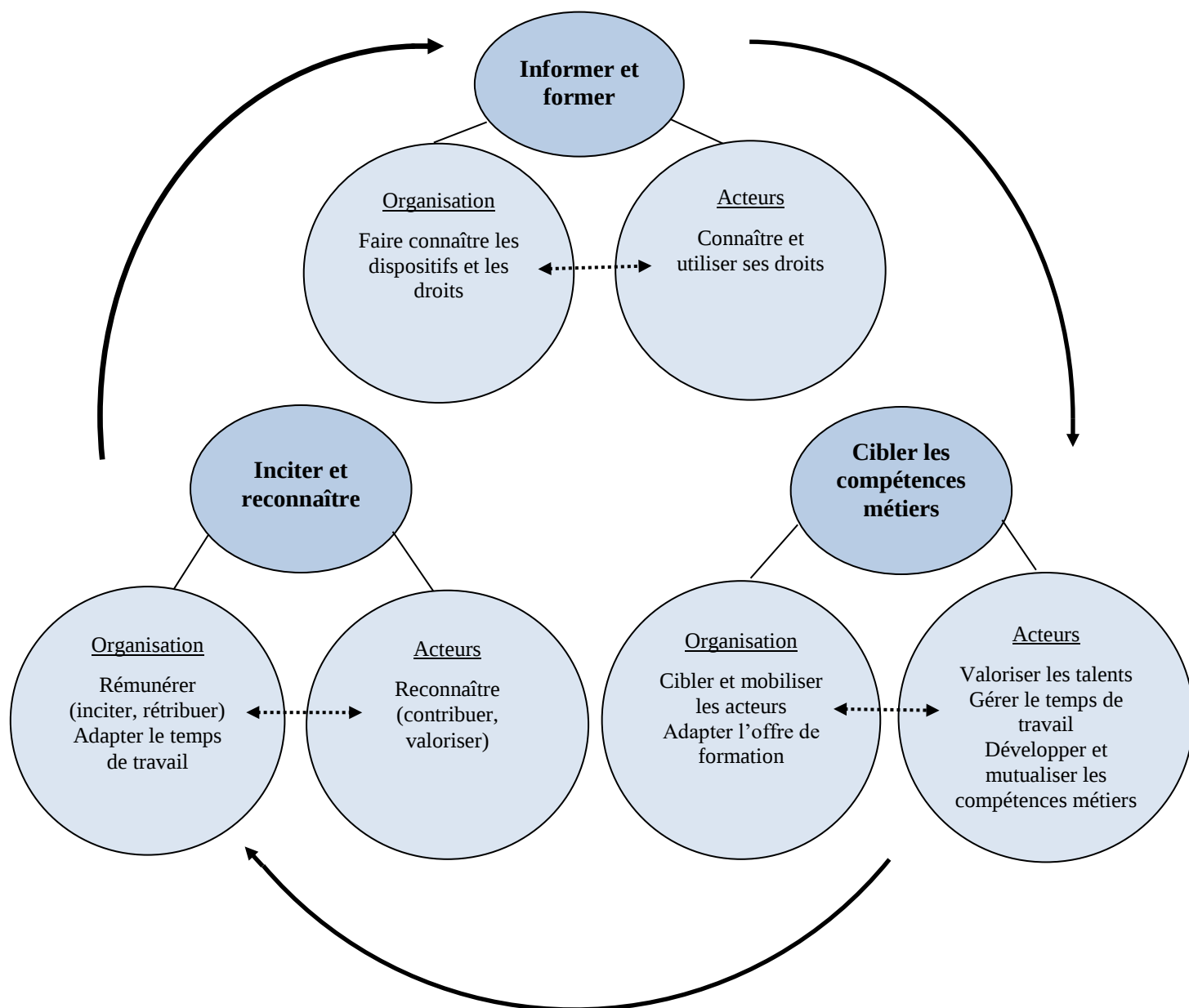


Figure 11 - Facteurs encourageants le recours aux pratiques de mobilisation des ressources humaines

La fonction ressources humaines est un des acteurs de la mise en œuvre de la stratégie de l'organisation ; elle est partie prenante de la vie de l'organisation. Gérer les ressources humaines c'est aussi faire adhérer les acteurs vers un objectif commun selon Autissier & Simonin (2009, p. 51, op. cit.). Nos résultats nous encouragent à penser que d'autres pratiques de mobilisation doivent être (ou bien pourraient être) mises en œuvre conjointement avec celles qui existent. Ce qui supposerait alors de développer une stratégie de gestion des ressources humaines à forte implication.

8. Intérêt & limites des résultats

Nous avons identifié, dans notre travail doctoral deux points forts de recherche : l'un portant sur les pratiques de formation et l'autre portant sur les pratiques de mobilisation des ressources humaines dans le contexte des innovations pédagogiques *via* le numérique dans l'enseignement supérieur français. Ces deux points de recherche, peu explorés, nous ont ouvert une piste. Nous souhaitons contribuer à une meilleure compréhension des difficultés liées au déploiement des outils pédagogiques numériques auprès des enseignants-chercheurs et des services supports, du point de vue en particulier de la gestion des ressources humaines. Nous nous sommes donnée les moyens de mieux comprendre ce phénomène en accédant « au réel » de l'étude de cas, sur le terrain, lors de nos entretiens (Gombault, 2005, p. 37, op. cit.). Nous considérons avoir obtenu des résultats pertinents dont la vocation première était la production de connaissances « actionnables ».

Nous avons ainsi identifié des pratiques de mobilisation des ressources humaines pouvant être considérées comme des leviers encourageants telles que la gestion des talents et la gestion des compétences mettant en évidence des mesures adaptatives de pratiques face aux comportements des acteurs. Ainsi, nous avons trouvé des éléments de réponses à ces deux questions : « Comment et pourquoi les pratiques mobilisatrices de ressources humaines favorisent-elles les innovations pédagogiques dans les établissements d'enseignement supérieur ? » et « Quelles sont les pratiques de mobilisation susceptibles de jouer un rôle de levier sur l'utilisation des innovations pédagogiques ? ». Ces pratiques (formation, ciblage et mobilisation des compétences métiers, incitation et reconnaissance) favorisent l'adhésion des enseignants-chercheurs dans le projet des innovations pédagogiques. Nos travaux mettent en évidence l'intérêt de ces pratiques dans le processus de l'utilisation des innovations pédagogiques. Ces résultats apportent alors un éclairage de l'effet de levier que les pratiques de mobilisation des ressources humaines sont susceptibles d'avoir dans ce projet des innovations pédagogiques. Et ces résultats nous indiquent également qu'il existe bien des efforts consentis d'accompagnement au changement proposés par les institutions que l'on retrouve dans l'ensemble des pratiques de gestion des ressources humaines, même si le tout est finalement peu visible aux yeux des acteurs concernés, ou bien, faiblement perçu.

Le développement de la gestion des ressources humaines depuis les années 2000 s'est accompagné d'une évolution des missions de la fonction des ressources humaines. Les logiques de management des ressources humaines tendent de plus en plus vers une personnalisation des domaines de la gestion des ressources humaines : la rémunération, la gestion des carrières, la gestion des compétences, la formation et la maîtrise du temps de travail. Ce choix plus large tend vers une individualisation qui s'efforce de prendre en compte « des attentes et des aspirations de chacun ». Ainsi, la gestion se complexifie, elle implique une décentralisation des décisions et s'oriente progressivement vers « l'entreprise à la carte » selon Peretti (2019, p. 23, 29), offrant alors à chaque acteur une « expérience collaborateur » mieux appropriée⁹³.

A partir de notre étude de quatre cas, nous avons proposé d'analyser les dimensions formation, apprentissage et développement des compétences dans notre contexte. Nous avons identifié les principaux freins (écart entre contribution et rétribution) à la prise en main effective des applications numériques à vocation pédagogique par les enseignants-chercheurs, et nous avons également identifié les différents types de solutions qui ont émergé du terrain, impliquant notamment les personnels des services supports. Nous avons mis en évidence la piste du développement d'appels à projet pour les innovations pédagogiques numériques dans le cadre de la mutualisation des compétences métiers. De tels appels à projets favorisent l'expression de la volonté individuelle et des talents des enseignants-chercheurs motivés pour s'engager dans une démarche participative. Le tout permet d'aller dans le sens d'une mise en synergie professionnelle entre les deux pôles de compétences, celui des enseignants-chercheurs et celui des services supports, autour des enjeux du travail et dans le respect de chaque métier favorisant ainsi l'échange de pratiques et le management de la connaissance. L'idée est d'être en capacité de répondre au mieux aux besoins des enseignants-chercheurs qui sont, *in fine*, les premiers utilisateurs opérationnels sur le terrain de ces outils pédagogiques numériques. Et l'enjeu est de taille. L'acte de formation ne se limite pas à l'enseignant-chercheur lui-même. Il lui faut des compétences techniques pour former, expliquer les fonctionnements aux étudiants et leur apporter une aide technique relative à l'utilisation des matériels et des environnements informatiques. Cela suppose aussi une professionnalisation du métier. La professionnalisation selon Poyet (2015, p. 11) qui s'appuie sur Perez-Roux (2012), renvoie au processus de reconnaissance et développement d'un métier défendu au plan collectif et individuel : « elle concerne le développement d'une professionnalité à partir de compétences, de savoirs nouveaux et composites essentiels à la pratique d'un métier. » La professionnalisation fait alors référence à l'ensemble des compétences professionnelles mobilisées dans l'exercice d'une profession ainsi qu'à l'évolution du métier d'enseignant-chercheur défendu au plan collectif et individuel. Même si les résultats de notre recherche nous indiquent que cette évolution supposée du métier n'est pas encore tout à fait acceptée par les acteurs.

⁹³ En anglais, l'ERM pour Employee Relationship Management. (Baromètre « l'expérience collaborateur vue par les acteurs RH », Parlons RH, 2019).

Dans le discours de la formation en tant qu'investissement, qui positionne la gestion des ressources humaines du point de vue économique, la question du lien entre formation et productivité pourrait être posée (Guillard & Roussel, 2010). Dans ce cas, l'effort d'apprentissage des enseignants-chercheurs profiterait à l'acteur lui-même et/ou à l'institution. Nous avons relevé que « le temps de formation et d'utilisation des outils pédagogiques numériques est un temps de travail " non rémunéré et non valorisé dans la carrière professionnelle " ». Or si cet effort s'avère rentable, il n'est pas forcément nécessaire que l'institution (université ou école) le rémunère ou le valorise pour inciter les enseignants-chercheurs à se former. On pourrait alors s'attendre à la limite à ce qu'il faille distinguer les formations qui permettent un gain capté principalement par l'enseignant-chercheur (par exemple, mettre en place une évaluation automatisée en ligne) et celles dont les retombées sont moins directes pour l'enseignant-chercheur voire qu'il peut percevoir comme menaçantes (par exemple, réaliser un enregistrement de vidéos pour un cours asynchrone).

Nous avons identifié des modèles d'organisation qui tentent de faire preuve de flexibilité, s'adaptent (ou essayent de s'adapter) aux enjeux de la transformation numérique (dans la configuration de « la course à la recherche ») même si la question de la répartition du temps des activités et des conditions de rétribution, ainsi que de la reconnaissance restent à approfondir. Les établissements se sont dotés de services informatiques structurés. Nous avons constaté les efforts portés par ces établissements qui recrutent des ressources (ingénieurs informatiques et ingénieurs pédagogiques) pour rendre opérationnel le projet des innovations pédagogiques par les formations. D'autres efforts traduisent des actions stratégiques, tels que les équivalences horaires ou bien les rémunérations variables (Taskin & Dietrich, 2016, p. 148-149). Des dispositifs, des mesures, des incitations en faveur de la pédagogie émergent des établissements d'enseignement et prennent des formes différentes : adaptation du temps de travail ou volet financier comme nous l'avons vu. Le livre blanc de la CGE (2017, p. 70) préconise de définir un système de valorisation pour une récompense formelle. Le système de rémunération par prime tente de trouver un équilibre entre la contribution et la rétribution mais constitue un risque pour l'équité interne (Cadin *et al.*, 2007, p. 279). Il s'agit d'une stratégie de rémunération interne qui se situe au cœur d'un équilibre à trouver. En effet, selon Dubouloz (2010), qui s'appuie sur Ouadahi & Guérin (2007), tous les salariés n'auront pas la même perception des pratiques de reconnaissances pécuniaires. On est aujourd'hui loin du modèle taylorien dans lequel les rémunérations encourageaient les salariés à travailler davantage (Robbins & Decenzo, 2004). Nombreux sont les paramètres qui touchent au travail lui-même, sur ce qu'il peut apporter en tant que tel et aux conditions dans lequel il s'effectue (Maugeri, 2013). La problématique du pouvoir motivationnel des rémunérations et de ses effets contradictoires suscite de nombreuses discussions, au moins depuis les travaux d'Herzberg (1971). La motivation est une caractéristique individuelle qui peut être permanente ou transitoire et issue d'une interaction à un moment (Dubouloz, 2010). La motivation *via* une rémunération variable peut être de courte durée (Dubouloz, 2010). La rémunération variable sous forme de prime peut aussi favoriser « la compétition et non la coopération », ainsi qu'un sentiment d'inégalité ou encore une montée de l'individualisme (Peretti, 2015a, 2019, p. 314-315).

Une stratégie de rémunération pour atteindre l'objectif de la motivation des acteurs concernés dans notre sujet peut être compatible et être une solution, mais doit aussi faire face à cette limite. S'engager à rétribuer « aujourd'hui » implique implicitement l'organisation de s'engager dans du plus long terme pour ne pas freiner ceux qui pourraient souhaiter à nouveau s'investir dans un projet de développement de la pédagogie numérique. Ce qui sous-tend alors une gestion de la rémunération de l'emploi. Cela suppose de définir, par exemple, de quel type de rémunération parle-t-on : prime sur objectif (ex-ante) ou bien prime discrétionnaire (ex-post) pilotée par le management (ex-post) selon Fall & Roussel (2016). Et cela suppose également de ne pas déséquilibrer la hiérarchie des salaires sous peine de conflits internes et de définir des règles claires qui favoriseront la lisibilité du système.

La justice distributive est celle où la théorie de l'équité s'intéresse aux résultats distribués proportionnellement aux contributions de chacun selon Peretti (2019, p. 36), qui s'appuie sur Adams (1965). C'est la justice perçue de la contribution et de la rétribution. L'approche de l'équité est centrée ici sur la rétribution allouée à chacun. Le second point se situe dans le processus. La perception de l'équité réside dans l'information sur les procédures et leur application : la « traduction opérationnelle », selon Peretti (2004). La procédure doit être adaptée aux spécificités de l'organisation et elle doit être juste, accessible et impartiale. La perception de l'équité dépend alors du processus utilisé (Peretti, 2004). Les résultats de notre recherche et les différents travaux des auteurs sur lesquels nous nous sommes appuyée montrent l'influence que peut avoir un système de rémunération sur les comportements des acteurs. Nous relevons cependant un point de vigilance à deux niveaux : celui de la justice distributive et celui de la justice procédurale. Comme l'indique Cadin *et al.* (2007, p. 284) : « Une gestion stratégique des rémunérations suppose que des choix clairs soient effectués et qu'ils soient connus des salariés ».

La représentation de la fonction métier par la recherche est légitime et elle est au cœur de l'identité professionnelle. En effet, les activités administratives ne sont apparues que de façons éparpillées dans cette recherche doctorale : elles n'ont pas fait l'objet d'une attention particulière. La pédagogie et la recherche interrogent beaucoup plus. La recherche reste un point clé du processus d'évolution de carrière (nous l'avons mentionné à plusieurs reprises) : la publication est quantifiable, visible, en interne comme en externe. Ainsi, l'acteur est reconnu dans son organisation et à l'extérieur de celle-ci. En témoigne, par exemple, le nombre croissant de dépôts de manuscrits sur Archive Ouverte HAL par les laboratoires de recherche pour accroître leur visibilité⁹⁴. De la publication émane la reconnaissance du travail (dans le registre du faire) et la reconnaissance sur soi (dans le registre de la personne) où l'individu retire des bénéfices de son effort pour son identité comme nous l'avons déjà mentionné (Bezier & Peretti, 2005, p. 33 ; Dejours, 2003, p. 51). Nous y retrouvons les deux jugements qui génèrent la reconnaissance selon Dejours (1995, 2003) et Gernet & Dejours (2009) : le jugement d'utilité qui porte sur l'utilité économique, sociale des contributions de la

⁹⁴ Archive ouverte HAL est un « réservoir numérique » contenant des documents issus de la recherche scientifique. Ces documents sont généralement déposés par les auteurs pour permettre au grand public d'y accéder gratuitement.

personne à l'organisation du travail et le jugement de beauté qui porte sur la conformité des contributions de la personne aux règles du métier en référence au travail réel. Une publication laisse des traces. Et cette reconnaissance perdure dans le temps : elle satisfait sa réalisation au travail et sa performance également (réussir à publier en rang 2 plutôt qu'en rang 3 par exemple) (Herzberg, 1971). Le travail est ainsi valorisé en interne et en externe. Faire de la recherche, c'est faire son métier : c'est une composante essentielle de l'identité professionnelle des acteurs. Sainsaulieu (1996) insistait sur le lien entre reconnaissance (la capacité à se reconnaître) et l'identité (la capacité à se différencier des autres). De plus, et selon Hourquet & Roger (2005, p. 226), s'appuyant sur Sainsaulieu (1977), le chercheur appartient à un groupe spécifique avec « une même logique d'acteurs », qui lui confère une identité propre : il est considéré comme « un professionnel » caractérisé par son expertise. Comme nous l'avons indiqué au chapitre 2 (section 4) et rappelé dans nos résultats ici (section 6), l'identité professionnelle des enseignants-chercheurs repose sur leur liberté pédagogique et sur leur autonomie (Côme & Rouet, 2016). Ce qui leur permet en particulier d'exercer leur fonction métier de chercheur en toute liberté académique, la liberté du métier selon Drucker-Godard *et al.* (2013, op. cit.).

L'intervention de l'État se poursuit depuis plusieurs années (Dulbecco, Beer, Delpech de Saint-Guilhem, Dufourg-Lavroff & Pimmel, 2018 ; Livre Blanc provisoire, 2013 ; Livre Blanc ESR, 2017 ; MESRI, rapport STRANES, 2013). Plus récemment, la note du Ministre Mme Vidal (MESRI, 2018a) préconise de replacer l'activité de formation au cœur de l'activité et de la carrière des enseignants et des enseignants-chercheurs au même titre que la recherche. Avec une intention de « développer la valorisation de l'enseignement au même titre que la recherche et l'intégrer au recrutement et au suivi de carrière, y compris pour les chercheurs ». Cependant, la préconisation d'aligner la formation et la recherche supposerait un remaniement des modèles (privé et public) tout en tenant compte des exigences d'évaluation des organismes d'évaluation (HCERES et CEFDG). Ce qui impliquerait l'ouverture d'un chantier monumental.

En positionnant notre réflexion du point de vue de l'évaluation des structures et des salariés, nous pouvons relever une limite dans le déploiement organisationnel. Les établissements d'enseignement supérieur sont en effet soumis à des évaluations, par le HCERES (Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur) pour les établissements publics et par la CEFDG (Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion) pour les établissements privés (nous avons présenté ces deux organismes d'évaluation au chapitre 1). Au-delà de leur mission d'évaluation et de contrôle de la qualité des formations, la mesure de la qualité des établissements est aussi faite dans une optique de comparaison avec d'autres établissements d'enseignement supérieur. Elle s'inscrit dans la logique des classements et sur la base de critères des organismes accréditeurs particulièrement exigeants en recherche. Les établissements d'enseignement supérieur sont donc soumis à une obligation de résultats ambitieux pour les activités de publication en recherche, qui sont déterminants pour leur positionnement, et donc en fin de compte pour la carrière des enseignants-chercheurs.

Même si la période de 2012 à 2018 environ témoigne d'un nombre important d'initiatives en faveur des innovations pédagogiques pour tenter d'équilibrer la recherche et la pédagogie, en l'état et dans ce contexte, la recherche scientifique reste une priorité au détriment de la pédagogie et de l'innovation pédagogique. Ce qui conduit à une opposition des deux activités. Dans ce contexte, le développement d'un équilibre entre la pédagogie et la recherche semble compliqué. Ces exigences vont orienter la stratégie de l'établissement. Nos résultats nous conduisent à considérer que les actions, en faveur des infrastructures, des équipements et des ressources sont insuffisamment intégrées dans la stratégie globale alors que le projet d'entreprise (d'établissement) est aussi « porteur d'un message » pour faire face à un problème, et (surtout) pour mobiliser le personnel (Lièvre *et al.*, 2006, p. 183). Il nous semble alors difficile d'intégrer « dans la copie stratégique de l'établissement », une orientation politique de l'établissement tenant compte de l'arbitrage des obligations de recherche de façon à rendre visible les principes directeurs de la direction pour donner du sens au projet, première étape du processus d'accompagnement au projet de déploiement du numérique pour ne pas se limiter à « une affaire d'outil(s) » (Le Boterf, 2010).

Selon Peretti (2015a), le pouvoir d'arbitrage entre gain et temps de travail constitue une attente croissante des acteurs. L'arbitrage répond à des attentes légales. Un choix peut être dicté ou poussé par le cadre professionnel ou bien par d'autres facteurs (le cadre familial, le souhait personnel par exemple). Ainsi, l'acteur qui a de l'appétence pour les innovations pédagogiques peut ne pas « compter ses heures » à se former ou encore à explorer de nouveaux outils. Cependant, nous l'avons vu dans nos résultats, le temps de formation et d'utilisation des outils pédagogiques numériques est un temps de travail « non rémunéré et non valorisé dans la carrière professionnelle ». Nous avons constaté un déséquilibre dans l'évaluation qui se présente comme le principal outil de gestion de la carrière de l'enseignant-chercheur. La recherche est le principal résultat pris en compte dans l'avancement de carrière des acteurs, tant dans le privé que dans le public. Ainsi, l'évaluation, telle qu'elle se pratique ne conduit pas les enseignants-chercheurs à s'investir dans la pédagogie et plus encore, dans la pédagogie numérique. Elle ne contribue pas à motiver la démarche d'utilisation des outils numériques pédagogiques tel que nous l'avions évoqué. Et les critères d'évaluation vont orienter le comportement des acteurs. Il y a des contradictions entre les textes émanant des différents gouvernements et les exigences de la réalité (liées notamment à la concurrence mondiale entre établissements d'enseignement supérieur, et au modèle des accréditations) qui bouleversent les priorités des établissements et des enseignants-chercheurs. Il y a alors « des champs de forces » pouvant être favorables ou au contraire aller à l'encontre de l'utilisation et de l'adoption des innovations pédagogiques par les acteurs et par les établissements⁹⁵.

Un frein dans le déploiement des outils pédagogiques numériques n'est cependant pas levé : celui de la propriété intellectuelle où certains acteurs nous ont fait part de leur expérience (sous-section 1.2). La jurisprudence concernant les droits d'auteur progresse et elle est abondante dans le domaine du numérique. Cependant, la mise en ligne de ressources pédagogiques reste un frein.

⁹⁵ Adoption : approuver et choisir de suivre.

Le projet d'innovation pédagogique interroge :

- les limites du droit d'auteur de la propriété intellectuelle (Cf. CAS 1, Nina ; CAS 3, Francis),
- les limites de la mission de service public (Cf. CAS 2, Jean).

La protection est aussi fragile face à l'incidence de l'utilisation de l'œuvre à des fins commerciales illégales et de pratiques commerciales trompeuses (Cf. CAS 2, Florence et Jean). Et elle est aussi limitée face au caractère international du réseau de diffusion où un cours peut être déposé sur Internet sans l'autorisation de l'enseignant portant alors atteinte à son droit de divulgation, garanti par l'article L.121-2 du CPI⁹⁶ (Cf. CAS 1, Alain).

Ainsi, Moreau (2020), experte du Comité d'Habilitation Numérique de la CGE, préconise « de prendre en compte ces questionnements au démarrage du projet, à savoir, l'identification des partenaires (privé, public), la qualité des auteurs (agents publics ou salariés du privé), la caractérisation des ressources produites et le modèle économique. Ce sont autant d'éléments qui permettront d'être en capacité de rédiger, si besoin, l'accord de partenariat prévoyant les engagements et droits de chacun, de décliner les modalités spécifiques liées à la mise en ligne du dispositif pédagogique et ainsi de valoriser, par le biais de contrats de cession de droit, les auteurs engagés dans la création du dispositif de formation ».

Enfin, et pour terminer, les recherches qualitatives donnent des informations précieuses sur le contexte d'émergence des résultats de la recherche et par la suite sur les contextes de réutilisation de ces résultats. La recherche quantitative repose sur une procédure de généralisation statistique tandis que la recherche qualitative repose sur une procédure de généralisation analytique (Drucker-Godard *et al.*, 2007, p. 286-287 ; Yin, 2003). Certains promoteurs des méthodes quantitatives diront que les conclusions tirées de l'étude de cas ne peuvent être généralisées : cette remarque relève de la confusion entre un échantillon statistique d'une étude par enquête qui autorise une généralisation statistique fondée sur la fréquence alors que l'échantillon théorique d'une étude de cas repose sur une généralisation analytique et théorique. La logique inductive, dans notre cas ici, essaie de saisir dans quelle mesure les idées et les thèmes générés dans un cadre et son environnement donné s'appliquent à d'autres cadres et environnements. La validité externe d'une recherche examine les possibilités et les conditions de généralisation et de réappropriation des résultats d'une recherche. Elle se concentre sur le caractère « généralisable » des résultats. Ce travail de recherche pourrait alors nous conduire à tester de manière quantitative l'effet des pratiques de mobilisation des ressources humaines sur l'utilisation des innovations pédagogiques et, peut-être, les hiérarchiser pour évaluer l'ampleur. Il pourrait être approfondi en interrogeant

⁹⁶ Plus d'information sur : Protocole 2016-2019 « Livres, œuvres musicales, publications périodiques et arts visuels » https://www.pairform.fr/doc/25/40/85/web/co/protocole_2016-2019.html

d'autres établissements et/ou d'autres spécialisations que les sciences économiques et de gestion pour renforcer les apports.

Cet approfondissement pourrait aussi pallier les limites de cette recherche, notamment en contrôlant l'influence d'autres facteurs contingents tels que la taille de l'établissement dans la faisabilité et la qualité de la mise en œuvre des pratiques de mobilisation des ressources humaines : « Les bonnes pratiques sont dans chaque cas celles qui sont adaptées aux contingences du contexte » selon Peretti (2019, p. 17). Ce ou ces complément(s) de recherche serait(ent) alors susceptibles d'améliorer la validité externe de nos résultats. Une ouverture à une recherche plus approfondie du lien entre pratiques mobilisatrices et usages (résultat, performance) pourrait conduire à des résultats ouvrant un espace à une nouvelle réflexion portant sur des actions mobilisatrices à envisager. Ainsi, d'autres pistes de réflexion ou encore d'autres pratiques de mobilisation des ressources humaines pourraient être dégagées (Miles & Huberman, 2003, p. 505-506).

Mais c'est finalement le déclenchement de l'épidémie de Covid-19 au début de l'année 2020 qui, parce qu'elle a brutalement bouleversé les pratiques en matière de recours au numérique dans l'enseignement et l'enseignement supérieur notamment, nous a conduit à reconsidérer les prolongements que nous voulions donner à nos premiers travaux. Nous avons dû immédiatement entreprendre une nouvelle étude empirique, cette fois-ci sur le recours au numérique dans l'enseignement supérieur en contexte de crise sanitaire (chapitre 6).

.....

CHAPITRE 6

LE COMPORTEMENT DES ACTEURS EN SITUATION DE CRISE DE LA COVID-19

Nous avons mobilisé, dans la partie 1 (chapitres 1, 2, 3), une revue de la littérature portant sur les fondamentaux du management des organisations et le positionnement de la gestion des ressources humaines dans l'organisation. A partir de ce cadre théorique et des notions opératoires mobilisées, nous avons procédé à un cadrage de notre travail empirique. Nous avons pour objectif d'apporter une réponse à notre question guide de recherche : « En quoi la gestion des ressources humaines pourrait-elle contribuer à lever certains obstacles à la diffusion des activités pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français ? ». Dans la partie 2 (chapitre 4), nous avons présenté notre stratégie d'investigation et le choix méthodologique pour conduire notre recherche (design de la recherche, démarche de collecte et d'analyse des données). Nous avons obtenu un ensemble de résultats portant sur les pratiques de mobilisation des ressources humaines susceptibles d'avoir un rôle de levier sur l'utilisation des innovations pédagogiques (chapitre 5).

Ce travail de recherche a commencé en 2017, lors de la première inscription en école doctorale et a été réalisé dans un contexte stable depuis environ 15 ans. Nous avons interrogé 24 enseignants-chercheurs et 4 responsables des services informatiques/numériques entre le 17 janvier 2019 et le 4 juillet 2019. Les résultats obtenus nous ont permis d'analyser les données du point de vue de la gestion des ressources humaines dans un contexte stable. Nous avons obtenu des résultats encourageants dans le champ du développement des ressources humaines. Nous avons également relevé, pour les quatre cas, un ensemble d'actions relevant de la gestion des ressources humaines (avec leurs limites), qui contribuent à la progression de l'intégration des activités de pédagogie *via* le numérique. Au regard de ces résultats et de ces analyses que nous avons présentés au chapitre 5, nous aurions pu envisager de conduire une recherche quantitative telle que nous l'avons suggéré dans les limites de notre travail. Mais rien ne laissait présager une situation de crise sanitaire que celle que nous avons vécue en 2020, et présentée en introduction. La crise de la Covid-19 a impacté notre travail. Ce nouveau contexte a remis en question ce qui potentiellement, pouvait ou aurait pu être déployé dans le contexte initial de recherche.

Ainsi, la question de l'expérience utilisateur (qui à la base, nous servait de point de départ pour progresser vers une réflexion centrée sur les pratiques de gestion des ressources humaines) pouvait être reposée. La perspective d'interroger le comportement des enseignants-chercheurs face à cette injonction de « faire d'urgence de l'enseignement à distance » nous est

apparue pertinente et également comme étant une opportunité d'enrichir notre recherche doctorale. Selon Morin (1994), une crise peut créer de nouvelles conditions pour le déploiement de l'action et ouvre le champ des potentialités de créations et d'innovations. Elle peut constituer, selon lui, un moment privilégié de changement des comportements. En effet, cette période de crise laissait supposer que les comportements des acteurs puissent être différents.

Nous avons alors décidé d'investiguer le *modus operandi* des acteurs. Nous avons fait le choix de mener une seconde série d'entretiens auprès des enseignants-chercheurs pour les quatre cas déjà étudiés afin de compléter notre travail de recueil, de traitement et d'analyse des données. Les données collectées de cette seconde série d'entretiens ont été analysées avec la même démarche méthodologique (présentée au chapitre 4). La figure 12 illustre notre étude empirique en contexte de crise.

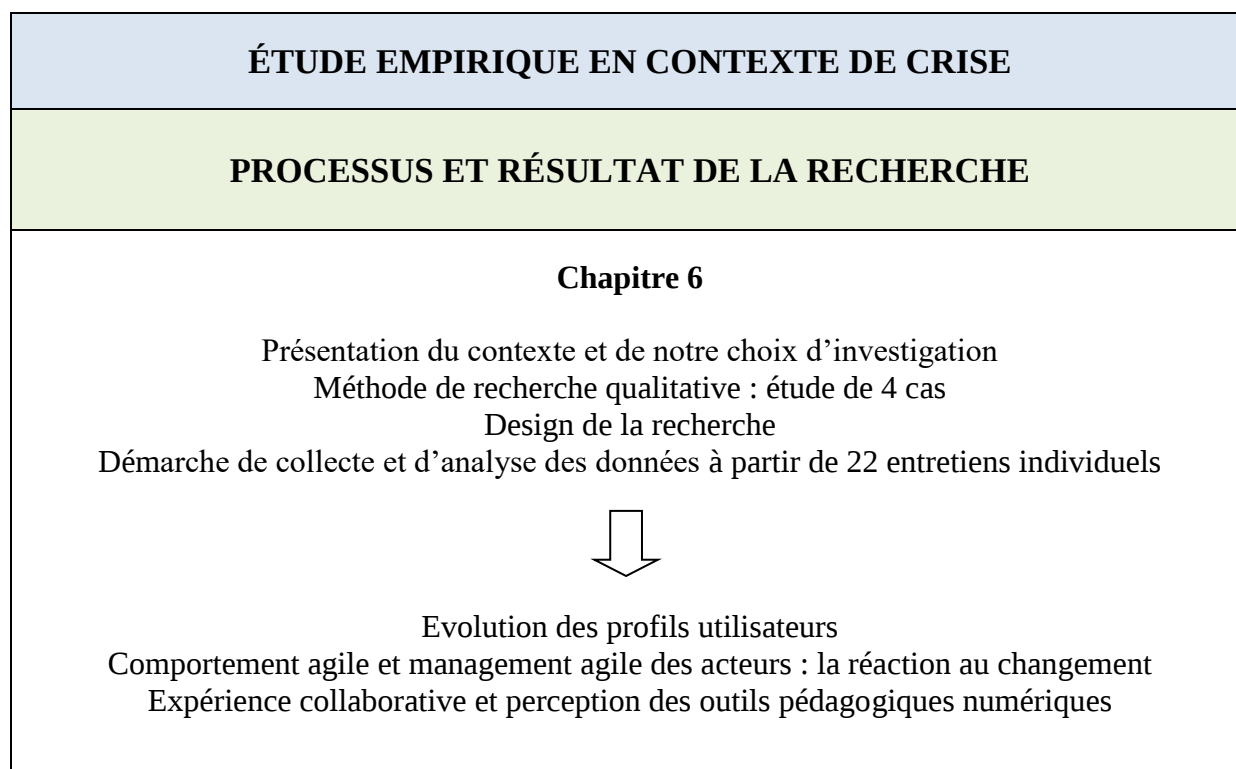


Figure 12 - Organisation de notre recherche pour identifier en quoi le contexte de crise a modifié l'utilisation du numérique dans l'acte d'enseignement

Notre objectif était d'avoir un retour d'expérience des enseignants-chercheurs face à la mise en place de solutions en distanciel dans ce contexte exceptionnel de continuité pédagogique pendant la crise sanitaire. Nous présentons ce travail dans ce chapitre 6. Nous terminerons avec une conclusion générale de ce travail de recherche doctorale.

1. Design de la recherche et préparation du guide d'entretien

Afin de préserver la rigueur et la cohérence méthodologique de notre travail, nous avons utilisé la même méthode de recherche qualitative telle qu'elle a été détaillée au chapitre 4. A savoir, nous avons poursuivi cette recherche en conservant notre échantillon basé sur les mêmes critères d'échantillonnage de façon à pouvoir recueillir des données que nous pourrions analyser et aussi comparer. A partir de là, nous avons sélectionné trois points pertinents à étudier afin de préparer notre guide d'entretien (De Ketele & Roegiers, 2015, p. 14 ; Miles & Huberman, 2003, p. 72-74).

Avec ce guide d'entretien (annexe 7), nous nous sommes donnée comme objectif de connaître :

- la réaction des acteurs face au changement brutal où la pédagogie a pris le devant de la scène en contexte de crise,
- leur retour d'expérience collaborative avec les services supports dédiés qui ont été, de fait, sollicités pour proposer des solutions à distance,
- leur perception des outils pédagogiques numériques (intérêts et limites),
- les résultats obtenus dans l'exécution du PCP (Plan de Continuité Pédagogique).

Nous avons évalué le temps d'entretien à trente minutes pour ne pas freiner la volonté de chacun de nous répondre (les entretiens de 2019 duraient environ une heure chacun). Nous savions que la période de fin de semestre était particulièrement chargée avec notamment, les cours à terminer, les examens et les rattrapages.

La première étape, en phase d'introduction, a été de positionner le niveau de pratique initiale des outils pédagogiques numériques en contexte stable pour chaque enseignant-chercheur interrogé. Nous avons alors souhaité reprendre et confirmer le profil utilisateur des répondants de 2019 (qui pouvait avoir évolué entre l'année 2019 et l'année 2020) et connaître le profil de ceux qui pourraient éventuellement nous répondre cette année. En première partie de l'entretien, nous avons abordé la question du choix des outils numériques utilisés en période de confinement. Nous avons ensuite abordé la question des ressources (humaines et matérielles) mobilisées pour accompagner ce changement brutal afin d'être opérationnel immédiatement. En deuxième partie d'entretien, nous avons abordé la question de la mobilisation organisationnelle et managériale dans leur organisation. Et enfin, en troisième partie, nous avons posé la question de la motivation à continuer d'utiliser les outils pédagogiques numériques en sortie de confinement. Nous avons préparé des questions fermées pour la première partie. Puis, nous avons privilégié des questions ouvertes pour la deuxième et troisième partie car la diversité des situations fait que les solutions sont

différentes entre les différents établissements. Les questions ouvertes permettent de capter cette diversité de situations et donc de solutions.

2. Démarche de collecte des données

Nous avons repris notre base de données de vingt-trois enseignants-chercheurs (un enseignant-chercheur nous avait informé de son départ à la retraite pour fin 2019). Nous avons également été informé que Maud, du CAS 3, a rejoint l'établissement du CAS 4. Nous avons contacté les enseignants-chercheurs des quatre cas par mail dès le 20 avril 2020, soit 1 mois après le début du confinement pour avoir un retour d'expérience « à chaud » sur leur vécu de la mise en place de solutions en distanciel (annexe 8). Nous avons proposé des dates et laissé à chacun le choix du créneau horaire de façon à privilégier leur disponibilité. Deux enseignants-chercheurs (CAS 2 et CAS 4) nous ont répondu par mail qu'ils n'avaient pas eu de cours pendant cette période et qu'ils n'avaient alors pas été impactés dans leur activité. Et huit autres n'ont pas répondu à notre demande. Au total, treize enseignants-chercheurs sur vingt-trois étaient disponibles pour nous répondre. Notre démarche a été bien accueillie et le fait d'accepter de répondre à nos questions a aussi validé l'intérêt interne de la poursuite de notre recherche dans ce contexte particulier de changement.

Nous avons alors décidé de solliciter d'autres enseignants-chercheurs des mêmes établissements pour enrichir notre recherche en faisant appel au réseau des répondants. Il était nécessaire de disposer d'un nombre suffisant de personnes pour s'assurer d'une certaine richesse des données, de réduire le risque de subjectivité et de pouvoir relativiser les réponses. Également, nous souhaitions préserver une répartition équilibrée pour les quatre cas entre les hommes et les femmes, les tranches d'âge et les spécialités. Grâce à ce réseau des répondants, nous avons pu échanger avec huit enseignants-chercheurs supplémentaires. Nous avons également interrogé un enseignant-chercheur d'un autre établissement public que nous avons appelé le cas supplémentaire (CAS SUP). Ainsi, nous avons pu mener, dans cette recherche doctorale, quarante-six entretiens de recherche auprès des enseignants-chercheurs entre la période de 2019 et la période de 2020 (tableau 28).

	2019	2020
CAS 1	8	6
CAS 2	5	4
CAS 3	6	6
CAS 4	5	5
CAS SUP		1
TOTAL	24	22

Tableau 28 - Tableau du nombre total d'entretiens réalisés auprès des enseignants-chercheurs en 2019 et 2020

Dans cette phase de recherche, pour répondre à nos questions, nous avons réalisé vingt-deux entretiens par téléphone ou par Skype (tableau 29), entre le 21 avril 2020 et le 7 septembre 2020* (*Ce dernier entretien, initialement programmé en juin, a été reporté deux fois).

	Prénom	Spécialité	H/F	Age	Entretien 2019	Entretien 2020
CAS 1	Eléonore	Finance	F	40-50	21/03/2019	19/05/2020
	Ghyslaine	Finance	H	50-60	18/03/2019	23/04/2020
	Marie	Marketing	F	30-40	01/04/2019	28/05/2020
	Alain	Ressources humaines	H	30-40	16/05/2019	24/06/2020
	Irène	Management	F	40-50	X	08/06/2020
	Kévin	Marketing	H	40-50	X	07/09/2020
					Total	6
CAS 2	Sonia	Finance	F	50-60	21/03/2019	21/04/2020
	Françoise	Ressources humaines	F	40-50	15/05/2019	10/06/2020
	Lorie	Management	F	30-40	X	04/06/2020
	Gabriel	Management	H	40-50	X	04/06/2020
					Total	4
CAS 3	Florian	Finance	H	30-40	24/01/2019	29/04/2020
	Frantz	Finance	H	30-40	07/02/2019	27/04/2020
	Francis	Marketing	H	50-60	08/02/2019	23/04/2020
	Chantal	Finance	F	30-40	16/05/2019	27/04/2020
	Naïs	Finance	F	30-40	X	05/06/2020
	Gina	Management	F	40-50	X	08/06/2020
					Total	6
CAS 4	Caroline	Ressources humaines	F	30-40	28/03/2019	20/05/2020
	Denise	Ressources humaines	F	40-50	04/07/2019	11/06/2020
	Maud	Marketing	F	50-60	24/01/2019	27/04/2020
	Tom	Marketing	H	40-50	X	11/06/2020
	Nicole	Management	F	30-40	X	08/06/2020
					Total	5
CAS SUP	Fabrice	Finance	H	30-40	X	04/06/2020
					Total	22 entretiens

Tableau 29 – Tableau récapitulatif des entretiens réalisés en 2020

Nous avons proposé à chaque enseignant-chercheur d'utiliser le téléphone ou Skype. Il ne nous a pas été possible d'enregistrer, pour des raisons techniques, l'intégralité des entretiens comme dans la première partie de cette étude en 2019 où nous étions allés sur le terrain et où nous avons utilisé Skype. Nous avons alors pris des notes pour chaque réponse à chaque question en respectant l'ordre de notre guide d'entretien. Miles & Huberman (2003) recommandent la rédaction et l'utilisation de formats identiques de prises de notes. Nous avons expérimenté cette méthode de prise de notes en 2019 pour sécuriser les données en plus des enregistrements de tous les entretiens. Le choix de la technique de collecte des

données pour cette deuxième série d'entretiens a été guidé par le contexte (Hlady Rispal, 2002, p. 114).

Nous présentons, dans les lignes qui suivent, nos analyses et nos résultats (section 3).

3. Analyse et résultats de la recherche

Selon Miles & Huberman (2003), la fiabilité d'une recherche qualitative repose en partie sur la fiabilité de l'instrument de mesure en raison de la nature même de ces instruments de mesure utilisés tel que la prise de note sur les réponses des interrogés. Pour préparer l'analyse des données, nous avons, dans un premier temps, retranscrit chaque entretien immédiatement après l'interview afin de préserver la fidélité des propos du répondant et notre posture méthodologique mais aussi afin d'éviter les biais de déperdition ou de déformation des propos. Nous avons procédé à une analyse narrative thématique pour chacun d'eux, permettant l'émergence des premiers constats sur le corpus global.

Dans un second temps, nous avons procédé à une analyse thématique de chaque cas pour lui-même permettant une analyse intra cas et la réalisation d'un travail de codage. Nous avons repris notre tableau utilisé dans la première phase de recherche. Nous avons ainsi travaillé à partir de ce support qui figure en annexe 9.

Dans un troisième temps, nous avons réalisé une analyse inter cas en croisant les résultats des quatre établissements (avec l'apport du cas supplémentaire). Ainsi, nous avons pu analyser les données recueillies et comparer une partie des résultats des répondants de 2019 et 2020.

Nos résultats seront présentés de la même façon qu'au chapitre 5, sous forme de matrices, graphiques et tableaux conçus pour rassembler l'information et l'organiser de façon à ce qu'elle soit accessible et lisible. Nous avons privilégié les tableaux car la lecture, colonne après colonne, ligne après ligne permet d'établir des comparaisons entre les cas et de repérer les relations (régulières et contingentes) entre la réponse (le mot), la catégorie et la sous-catégorie : le tout, à partir de la technique (ou tactique) du regroupement (Miles & Huberman, 2003, p. 237, 239).

Nous présenterons ces supports et nous les illustrerons par les verbatim qui reflètent les formulations de chaque acteur et rendent ainsi l'analyse concrète et complète (Gavard-Perret *et al.*, 2008 ; Miles & Huberman, 2003, p. 30-31).

3.1 Profils utilisateurs

Nous avons demandé à chaque enseignant-chercheur dans quelle catégorie d'utilisateur des outils pédagogiques numériques il se situait. Nous avons conservé les mêmes critères que ceux utilisés en 2019. Nous présentons ces critères dans le tableau 30.

Catégorie utilisateur	Code	Usage	Pédagogie	Exemples d'utilisation
Fonctions avancées	FA	Emploi des fonctions avancées de la plateforme dans ses fonctions avancées	Transforme la situation traditionnelle d'apprentissage	Test Quizz QCM interactifs Exercices autocorrectifs Présentations animées
Fonctions basiques	FB	Emploi la plateforme dans ses fonctions de base	Utilisation dans le prolongement des pratiques	Dépôt des supports en ligne
Non-utilisateur	NU	Pas d'utilisation de la plateforme	Numérisation et envoi des supports par mail et/ou distribution en cours	-

Tableau 30 – Critères déterminants les trois profils utilisateurs

Nous présentons la répartition des trois profils utilisateurs dans le tableau 31.

	Prénom	Spécialité	Entretien 2020	Profil utilisateur en 2019		
				Avancé	Basique	Non utilisateur
CAS 1	Eléonore	Finance	19/05/2020		FB	
	Ghyslain	Finance	23/04/2020	FA		
	Marie	Marketing	28/05/2020			NU
	Alain	Ressources humaines	24/06/2020		FB	
	Irène	Management	08/06/2020		FB	
	Kévin	Marketing	07/09/2020		FB	
CAS 2	Sonia	Finance	21/04/2020	FA		
	Françoise	Ressources humaines	10/06/2020	FA		
	Lorie	Management	04/06/2020		FB	
	Gabriel	Management	04/06/2020	FA		
CAS 3	Florian	Finance	29/04/2020	FA		
	Frantz	Finance	27/04/2020	FA		
	Francis	Marketing	23/04/2020			NU
	Chantal	Finance	27/04/2020		FB	
	Naïs	Finance	05/06/2020		FB	
	Gina	Management	08/06/2020		FB	
CAS 4	Caroline	Ressources humaines	20/05/2020	FA		
	Denise	Ressources humaines	11/06/2020	FA		
	Maud	Marketing	27/04/2020			NU
	Tom	Marketing	11/06/2020	FA		
	Nicole	Management	08/06/2020	FA		
CAS SUP	Fabrice	Finance	04/06/2020	FA		

Tableau 31 – Tableau des trois profils utilisateurs 2019

FA : Fonctions Avancées ; FB : Fonctions Basiques ; NU : Non-Utilisateur

Nous avons obtenu les résultats suivants. Maud, initialement interrogée en 2019 lorsqu'elle était en poste dans l'établissement du CAS 3 a intégré la structure du CAS 4 avec le même profil de non-utilisateur. Alain, du CAS 1, qui était non-utilisateur, a progressé vers un profil d'utilisateur basique en déposant progressivement ses supports sur la plateforme dédiée de son établissement. Les autres enseignants-chercheurs ont conservé leur profil entre 2019 et 2020. Il n'y a pas eu de progression ni de régression de l'utilisation des outils pédagogiques numériques.

Chaque nouveau répondant de 2020 s'est positionné sur un profil, compte tenu de son usage en période stable d'avant crise (jusqu'en 2019, donc).

3.2 Comportement agile : la réaction au changement

Nous avons recensé l'ensemble des outils mis à disposition des utilisateurs. Chacun a utilisé tout ou partie de ces ressources, en fonction de sa pratique (profil) et du besoin. Le premier réflexe pour l'ensemble des répondants a été de mettre à jour et d'enrichir les supports de cours initialement conçus et le second réflexe a été de prendre en main l'outil de communication collaborative mis à disposition par les institutions (tableau 32).

Profil	CAS	Ressources numériques				Réaction au changement
		Outils				
		Communication collaborative	Evaluation	Autres	Utilisation de nouvelles options	Adaptation immédiate : méthode de travail (pédagogie)
FA	CAS 1	Teams, Zoom, Skype, Moodle	Moodle	Kahoot	Option évaluation Anti-plagiat	Màj et dépôt cours Classe virtuelle
	CAS 2	Teams, Zoom			Correction automatique	Classe virtuelle Màj et dépôt cours
	CAS 3	Teams, Skype, Moodle, Blackboard, tél.	TestWe		Option évaluation	Classe virtuelle Màj et dépôt cours Enregistrement cours
	CAS 4	Zoom Skype	BlackBoard	Wooclap		Classe virtuelle Classe inversée
	CAS SUP	Zoom, Moodle, Discord	Moodle		Conversation Zoom	Màj et dépôt cours
FB	CAS 1	Teams, Moodle			Option évaluation	Classe virtuelle Màj et dépôt cours
	CAS 2	Teams				Classe virtuelle Màj et dépôt cours
	CAS 3	Teams	TestWe	ChallengeMe Bibliothèque en ligne	Suivi à distance Option évaluation	Classe virtuelle Màj et dépôt cours
NU	CAS 1	Teams, Skype, tél.				Classe virtuelle Màj et dépôt cours
	CAS 3	Teams		Easyrecrue		Pas de cours
	CAS 4	Teams, Skype				Soutenance à distance

Tableau 32 – Tableau des ressources / utilisation des outils pédagogiques numériques
Màj : mise à jour et enrichissement des supports de cours avant envoi aux étudiants.

3.2.1 Mise à jour des supports et prise en main des outils

La première action a été de mettre à jour les supports de cours et d'installer le matériel de communication collaborative. Les répondants ont passé beaucoup de temps à se former, à former les intervenants pour certains, et à actualiser les supports de cours pour compléter les cours virtuels. Le temps de travail, en contexte normal, fait l'objet de discussions, tel que nous l'avons vu dans la recherche en contexte stable (chapitre 5). Dans ce contexte de crise, les enseignants-chercheurs n'ont pas compté les heures de travail. Chacun a reconnu avoir passé beaucoup de temps à s'organiser pour être prêt à poursuivre ses activités. L'effort a été consenti pour atteindre l'objectif du Plan de Continuité Pédagogique.

Profil	CAS	Temps de travail (pédagogie)	Ressenti
FA	CAS 1	Formation Préparation	Fatigue Efforts Surcroît d'activité
	CAS 2	Formation Préparation	Concentration Surcroît d'activité Fatigue
	CAS 3	-	Gestion du temps
	CAS 4	Préparation Formation Encadrement	Efforts Surcroît d'activité Intense
	CAS SUP	Préparation	Surcroît d'activité
FB	CAS 1	Formation Préparation	Surcroît d'activité
	CAS 2	Formation Encadrement	Surcroît d'activité
	CAS 3	Formation	Surcroît d'activité Gestion du temps
NU	CAS 1	Formation	Surcroît d'activité
	CAS 3	-	-
	CAS 4	-	-

Tableau 33 – Expérience du temps de travail consacré à la pédagogie en période de confinement

Les répondants nous ont fait part de cette expérience tels qu'en témoignent les verbatim suivants.

CAS 1 – EC – Ghyslaine – « Pour les TD, il a fallu s'organiser. J'ai repris les cours, j'ai ajouté des vidéos YouTube de quelques minutes en français et en anglais pour compléter et j'ai mis les liens. C'était en complément. C'était court en temps et compliqué sinon à faire à la maison. »

CAS 1 – EC – Irène – « J’ai mis à jour les supports en rédigeant plus de contenu. Et j’ai utilisé Teams. La difficulté, c’est que je n’avais jamais rencontré ces étudiants. Alors, c’était un peu difficile. »

CAS 2 – EC – Françoise – « J’ai beaucoup travaillé par rapport à la normale. »

CAS 3 – EC – Frantz – « On a gardé le lien avec les étudiants, comme je l’ai dit. Par exemple, j’ai fait un examen de plus pour 3 absents à cause des problèmes de connexions. Il y avait beaucoup plus de travail pour se former, répondre aux questions des étudiants. On avait peur du décrochage. C’est facile de perdre un étudiant. Et là, la notion du temps n’est plus la même. Il faut faire attention, on ne compte plus le temps. Mais ça allait dans le bon sens. »

CAS 4 – EC – Caroline – « Les intervenants ont eu des difficultés. J’ai passé beaucoup de temps pour les entraînements en ligne surtout avec ceux qui ne connaissent pas. Et c’est difficile quand on ne connaît pas la plateforme. Ça fait appel à la motivation mais si on n’a pas de bases, c’est plus dur. »

CAS 4 – EC – Denise – « Au début, c’était stressant. Je suis personnel de direction. On a décidé d’annuler les cours la première semaine pour tout préparer. Et ensuite, on a pu donner l’intégralité des cours. Les étudiants ont commencé à 8h. C’était intense. On a eu des réunions tous les jours, on travaillait le soir et même le week-end. C’était intense. »

CAS SUP – EC – Fabrice – « J’ai eu des cours dès le lundi matin. Il a fallu s’adapter. J’ai utilisé Discord et Zoom. Je n’ai pas pu faire des cours en live. J’ai passé mes soirées à refaire des Power Point. J’ai intégré pas mal de commentaires. J’étais en mode dégradé. C’est difficile avec 8h de cours. Alors, j’ai utilisé Zoom seulement pour les questions et les réponses. Beaucoup de collègues ont utilisé Discord (c’est une alternative de Skype et Zoom). Sans parler des annonces de la porte-parole du gouvernement qui se demandait si on pourrait aller ramasser des fraises alors qu’on était là, chez nous, à se tuer pour trouver des solutions. »

Nous avons identifié les différents outils intuitifs, accessibles et peu couteux émanant des GAFAM⁹⁷. Ils ont été utilisés dans un laps de temps très court pour le maintien des cours à distance. Les trois profils utilisateurs de l’ensemble des cas, ont utilisé les outils de communication collaborative Teams, Skype et Zoom.

CAS 1 – EC – Eléonore – « Oui, j’ai utilisé Skype. On pouvait utiliser aussi Teams. Teams a été défendu par l’université car il semble qu’il est mieux sécurisé. J’ai fait les cours en master avec Skype et pour le DU. »

⁹⁷ Acronyme des géants du Web : Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft.

CAS 2 – EC – Françoise – « J'ai utilisé Teams pour la visio des classes virtuelles. On peut déposer des fichiers, utiliser le Tchat. J'ai pu faire 100% de mes cours. J'avais 20h à faire. Et j'ai fait mes 20h. »

CAS 3 – EC – Gina – « Oui, et il a fallu apprendre rapidement et c'était aussi intéressant. J'ai découvert Teams et j'ai pu faire mes cours en visio. J'ai retravaillé mes PPT car ils sont prévus pour un cours synchrone. C'est une découverte pour moi, la première fois que je faisais une classe virtuelle et c'est intéressant. Ça m'a demandé beaucoup d'énergie, j'y ai passé beaucoup de temps. »

CAS 4 – EC – Denise – « Nous sommes passés 100% en ligne. Nous avons utilisé Teams pour les réunions. Et pour les cours, nous avons utilisé Moodle. J'ai fait tous mes cours en visio. C'était ma première expérience. Ça s'est bien passé. »

Et il n'y a pas eu de difficultés d'utilisation de ces outils pour les trois profils utilisateurs : les enseignants-chercheurs ont considéré qu'ils étaient simples à manipuler tels qu'en témoignent « les non-utilisateurs » d'avant la crise sanitaire, Marie, du CAS 1 et Maud, du CAS 4. Il n'y a pas eu de difficultés d'apprentissage des outils de communication collaborative même par les non utilisateurs (ils n'avaient d'ailleurs jamais assisté à des formations avant la crise de la Covid-19).

Cette période a été l'occasion de découvrir la communication à distance interne tel qu'en témoigne Francis, du CAS 3 (pour des réunions de services et entre collègues). Mais également pour la communication à distance externe avec les étudiants (classe virtuelle, maintien des relations, évaluations orales) et les entreprises pour le suivi des étudiants et le maintien des relations tels que nous l'indiquent Alain, du CAS 1, et Gabriel, du CAS 2.

CAS 1 – EC – Alain – « J'ai utilisé Skype et Zoom. Je n'ai pas eu de cours en visio. J'ai fait le suivi des étudiants à distance. »

CAS 1 – EC – Marie – « Dans un premier temps, j'ai utilisé Zoom. Ensuite, il a été bloqué. Puis, Teams, qui a été choisi par l'université. Et Skype également. De cette façon, j'ai pu faire les cours en visio. C'était l'occasion de s'y mettre. J'ai eu des cours avec les ingénieurs par groupes répartis à 2h le matin et 4h l'après-midi. J'ai enrichi mes supports avec des lectures additionnelles, des vidéos par lien Internet. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « On a créé des groupes sur Teams avec les responsables de filières pour les aider. Pour l'IAE, j'ai créé des groupes de discussion pour les étudiants en stages. »

CAS 3 – EC – Francis – « J'ai découvert Teams, je ne le connaissais pas, pour les réunions avec les collègues, pour les réunions d'équipe, le laboratoire de recherche également. Ce n'est pas compliqué, il suffit de cliquer sur un bouton. Il faut que je regarde ça de prêt pour savoir ce que je peux en faire. »

CAS 4 – EC – Maud – « J’ai progressivement utilisé Skype avec les étudiants pour les soutenances à l’étranger ou dans d’autres villes de France. C’est simple. Ça m’a aidé à m’approprier progressivement la visio. Et ça m’aide aujourd’hui. »

Les plus avancés, Ghyslain, du CAS 1 ou encore Gabriel, du CAS 2, ont utilisé des options complémentaires pour les évaluations ou la correction automatique de QCM.

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Pour les examens, j’ai déposé le sujet en ligne, à faire sur un temps limité. Les étudiants devaient renvoyer leur devoir avec un temps de renvoi suffisant pour être sûr que chacun puisse le faire. On a utilisé des QCM en ligne pour avoir 4 évaluations et pour remplacer les examens sur table. Même si c’est compliqué de contrôler à distance. J’ai découvert la fonction anti-plagiat pour les devoirs rendus en ligne. Je ne la connaissais pas. C’est un copain qui me l’a dit. Ça fonctionne avec des occurrences je crois. C’est bien pour le contrôle. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « J’avais l’intention, avant le confinement, de passer en mode automatique pour les corrections des 200 copies avec Moodle dans une logique d’optimisation. J’ai été mis au pied du mur. Alors, je l’ai fait pendant le Covid. Je n’ai pas été formé pour ça. Je me débrouille. »

Ainsi, chacun a fait preuve d’agilité : la capacité de réagir rapidement à une contrainte. Les réponses ont révélé la volonté de chacun de préserver le cadre de l’enseignement : un professeur, un cours, une date et un horaire, et une plateforme (faisant office de salle de classe).

3.2.2 Perception des difficultés

Il n’y a pas eu de difficultés particulières pour utiliser la technologie comme nous venons de le voir. En revanche, pour fonctionner correctement, cette dernière exige d’avoir un débit Internet suffisant pour les connexions. La perturbation des réseaux a généré parfois des difficultés d’utilisation, tant pour les étudiants que pour la communauté enseignante.

Chacun a vécu sa première expérience de télétravail improvisé à temps complet. Certains ont ressenti l’isolement ou la solitude au bout de quelques semaines. Pour d’autres, la situation a fait émerger la difficulté d’avoir à tout gérer en même temps et dans le même lieu : la vie professionnelle et la vie personnelle. Ces difficultés, de l’ordre du registre personnel, n’ont pas été développées. Nous les notons ici (tableau 34) car elles ont été exprimées par les répondants dans le registre des difficultés en contexte de crise et de confinement (verbatim).

Profil		Perception des difficultés	
	CAS	Technique	Contexte personnel
FA	CAS 1	-	-
	CAS 2	-	Solitude Ergonomie
	CAS 3	Assistance sous-traitée	-
	CAS 4	-	Enfants Espace
	CAS SUP	Réseau	Enfants
FB	CAS 1	Réseau	-
	CAS 2	-	Isolement
	CAS 3	Réseau Assistance sous-traitée	Enfants
NU	CAS 1	Piratage	Enfants
	CAS 3	-	-
	CAS 4	Réseau	-

Tableau 34 – Perception des difficultés en période de confinement

Les retours sont positifs car chacun s’est mobilisé pour être en capacité de poursuivre sa mission. Chacun s’est également adapté à cette situation et nous n’avons eu aucune réticence de la part des acteurs. Quel que soit le profil, chacun a fait l’effort de se former à la prise en main des outils techniques à disposition. Le maintien de la communication à distance a été privilégié pendant toute la période. Ainsi, un comportement qui fait preuve d’agilité est bien un comportement qui réagit. Dans ce contexte de travail totalement inédit, l’effort a été consenti pour atteindre l’objectif de formation émanant du Plan de Continuité Pédagogique.

3.3 Accompagnement managérial au changement en situation de crise

Il y a eu une forte mobilisation des directions des établissements pour relayer les directives gouvernementales et tracer ainsi les grandes lignes directrices dans ce contexte particulièrement compliqué. Globalement, les enseignants-chercheurs ont apprécié la prise en main managériale stratégique et opérationnelle dans chacune de leur organisation (tableau 35).

Profil	Accompagnement au changement			
	CAS	Management stratégique	Management opérationnel (N+1)	
			Perception	Moyens mobilisés
FA	CAS 1	Directives	Réactivité Agilité Mobilisation	Réunion
	CAS 2	Directives Informations progressives	Réactivité Pas de changement	Réunions plus nombreuses
	CAS 3	Directives	Lien Points d'étape	Réunion
	CAS 4	Informations progressives	Amélioration management Réactif Initiatives	Réunions plus nombreuses
	CAS SUP	Directives	Coordination Confiance	
FB	CAS 1	Directives	Pas de changement	Réunion
	CAS 2	Directives	Lien	Création équipe de cohésion Réunion Apéros Teams
	CAS 3	Directives	Empathie Compréhension Disponibilité Beaucoup d'informations	Réunion
NU	CAS 1	Directives	Encouragement	Réunion Forum
	CAS 3	Directives		Réunion
	CAS 4	Directives	Réactif Beaucoup d'informations	

Tableau 35 - Accompagnement managérial au changement en période de confinement

Sur le plan stratégique, les directions ont fait l'effort de communiquer, au mieux, les différentes mesures émanant du gouvernement.

CAS 1 – EC – Alain – « Nous recevons régulièrement des mails dans le cadre du plan de continuité. Je suivais régulièrement l'évolution de la situation. »

CAS 1 – EC – Eléonore – « Oui, nous avons des informations par la présidence. C'était nécessaire dans le plan de continuité. Ça été bien mené. C'était suffisant. On avait des solutions et on pouvait réfléchir ensuite à partir de ça. Et c'est grâce à la réactivité de la direction. C'est l'agilité de l'IAE. Dans les collèges, en SSH, c'est beaucoup plus grand, avec des volumes importants et c'est beaucoup plus compliqué à gérer. »

CAS 2 – EC – Françoise – « Je fais partie de la CÉVU. Tout partait de la présidence avec les consignes du Ministère. Il y a eu beaucoup de réunions en temps réel. Les informations arrivaient du Ministère, il fallait prendre en compte les changements et mettre des règles. Il n'y a pas eu de coupure dans les décisions. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « *Oui, par l'université pour la continuité des activités. Ça été bien pris en main dans le flou gouvernemental. On a fait des réunions avec les responsables de filière sur ce sujet de la continuité. On a échangé, on a fait des fichiers et parlé des dispositifs d'examen en ligne.* »

CAS 3 – EC – Florian – « *Oui, dans le plan de continuité et il y a eu deux réunions avant la fermeture. On se réunit avec la faculté pour faire des points d'étape pour la continuité en distanciel.* »

CAS 3 – EC – Chantal – « *Oui, l'information générale par la direction et le reste par la DSI. Tout était très clair.* »

CAS 4 – EC – Caroline – « *Oui, on a été très bien suivi. C'est un grand progrès. Il y a eu beaucoup d'initiatives. La direction répondait même pendant le week-end. Il y a eu une amélioration du management pendant la période. Ils ont été réactifs pendant toute la durée. Oui, comme je l'ai dit avec la direction, la DSI, le département. Et on a vérifié les cours entre départements pour éviter les doublons entre programmes.* »

Sur le plan opérationnel, des réunions, des échanges formels et informels se sont renforcés afin de structurer le déploiement des décisions et des préconisations.

CAS 1 – EC – Marie – « *On se réunit avec Skype. On a fait deux réunions de crise. Et là, on s'est aperçu qu'on avait tous les mêmes problèmes d'étudiants qui ne répondaient plus par exemple. Là, on a fait un forum. Travailler chacun dans son coin, ce n'était plus possible. Mais c'était dur. Au départ, chacun voulait parler, on ne s'entendait pas. C'était la cacophonie (rire).* »

CAS 2 – EC – Lorie – « *Ça été brutal. Ça s'est fait du jour au lendemain. Et on a reçu un support PPT pour utiliser Teams. On a eu des directives pour des plages horaires pour le matin pour aller récupérer le matériel. On a mis en place une équipe de cohésion entre tous les collègues appelée « Vie ma vie, H24 ». Notre directeur mettait des images tous les matins pour illustrer et garder le lien virtuel. On a fait des apéros Teams. On a besoin de se voir en collectif.* »

CAS 3 – EC – Gina – « *Alors là, oui, on a été soutenu. La direction a fait preuve d'empathie et de compréhension. On a fait des réunions régulièrement, parfois informelles, avec les collègues pour la pédagogie. Et des réunions pour la recherche. Et dans ce contexte, il y en a eu beaucoup plus.* »

CAS 3 – EC – Naïs – « *On s'est senti soutenu dès le début. L'école et la direction ont été responsables. Et le directeur des programmes était disponible et présent. Il répondait à tous les mails et tous les jours. Et il y a la bienveillance des collègues.* »

CAS 4 – EC – Nicole – « On a reçu des informations progressivement. On a reçu des documents. Et ça s'est bien passé. On a eu plus de réunions qu'avant. Et les délais de réponses aux mails se sont raccourcis. Avant, on se disait, oui, bon ça peut attendre. Mais là, on recevait des réponses dans l'heure ou la matinée. Tout le monde était connecté. »

CAS 4 – EC – Maud – « Oui, au début pour la continuité des cours. La responsable de département est aussi très présente. On essaye de s'entraider. »

CAS SUP – EC – Fabrice – « Le président a organisé une réunion de crise le 16 mars. Il y a eu des réunions pédagogiques pour connaître les freins et les peurs avec environ 25 personnes. A la base, il y a une bonne coordination dans l'équipe. On fonctionne bien. Il y a de la confiance entre nous. Et ça nous a aidé pendant la crise. »

Ces réponses témoignent d'un effort collectif des différentes parties engagées dans le maintien de l'activité. Nous y trouvons un effort d'adaptation au changement traduit essentiellement par des actions de communication et un management réactif. Ainsi, les comportements agiles ont généré une agilité organisationnelle.

3.4 Expérience collaborative : apprentissage organisationnel

Dès l'annonce de la fermeture des établissements, les services informatiques et numériques se sont mobilisés pour mettre à disposition de chacun un outil de communication collaborative. L'objectif était de permettre à chacun de dispenser les cours, de communiquer et de préserver le lien entre les acteurs, en interne et externe. Il y a eu une forte mobilisation de l'ensemble des collaborateurs (personnels de direction, personnels des services supports et enseignants-chercheurs), ainsi que des étudiants toujours dans l'objectif commun du maintien de l'activité pédagogique dans un contexte de crise où il y avait des enjeux (terminer les cours, faire passer les examens du second semestre, organiser des rattrapages, assurer le suivi des étudiants en stage et en apprentissage, les accompagner dans la transition et maintenir le contact avec les entreprises).

Les services informatiques et numériques ont été en « première ligne » pour mettre en place ces outils. Leur accompagnement a été plus ou moins poussé. Selon les profils utilisateurs, ils sont intervenus dans l'aide à la connexion aux différentes plateformes. Ils ont organisé des formations rapides aux nouveaux outils. Ils ont aussi créé une variété de supports (supports de présentations écrits, présentations animées, vidéos, tutoriels, blogs) mis à disposition pour l'ensemble des collaborateurs entre 24h et 72h à partir du début du confinement. La richesse des ressources a permis à chacun d'y trouver ce qui lui convenait le mieux pour être opérationnel rapidement (tableau 36).

Profil	Apprentissage organisationnel					
	CAS	Services supports	Pairs	Etudiants	Vacataires	Autre(s) moyen(s)
FA	CAS 1	Réactif Soutien	Echange de pratiques			
	CAS 2	Soutien Débordé Support	Echange de pratiques Simulation	Groupe discussion A l'aise Bienveillant	Contrôle début cours des SI Temps de formation	Auto-formation
	CAS 3	Site en temps record	Echange de pratiques Simulation	Assistance étudiants	Contrôle début cours	Auto-formation
	CAS 4	Soutien important Permanence de crise	Echange de pratiques Simulation	A l'aise	Temps de formation	Famille
	CAS SUP	Soutien				
FB	CAS 1	Supports en temps record Réactif	Echange de pratiques Simulation Soutien des FA	A l'aise	Non	Auto-formation
	CAS 2	Réactif				
	CAS 3	Super Supports en temps record Formation	Echange de pratiques Simulation Soutien des FA	A l'aise Bienveillant	Temps de formation	Auto-formation Famille
NU	CAS 1		Echange de pratiques Simulation	A l'aise		
	CAS 3	Formation 1h	Echange pratiques Soutien des FA			
	CAS 4	Soutien Qualité réponse	Echange de pratiques Simulation			Auto-formation

Tableau 36 - Expérience collaborative en période de confinement

Ainsi, en témoignent, par exemple...

CAS 1 – EC – Irène – « Le pôle nous a aidé. On a de la chance de les avoir. Ils organisent des formations régulièrement. Ils ont été réactifs quand on a basculé à distance. J'ai consulté des tutoriels mis en place. »

CAS 1 – EC – Kevin – « Le pôle a été réactif. Ils nous ont beaucoup aidé. La responsable numérique est en poste depuis 7 ans au moins. Le contact avec elle est rapide, elle a organisé des réunions sur Teams. Elle était même disponible par téléphone. Ici, sur la partie IUT, nous avons nos propres ressources. Elle répondait très tard. »

CAS 2 – EC – Lorie – « Ils m'ont aidé pour le congrès prévu et pour les réunions avec le pôle numérique. Pour le Covid, ils ont créé une adresse unique pour traiter les demandes. Ils ont proposé des solutions. Il n'y avait rien d'obligatoire. C'était des préconisations. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Pour l'organisation extérieure dans laquelle j'interviens, une fois Zoom installé, la DSI et les coordinateurs de formation ont organisé une formation en ligne pour qu'on puisse poser des questions plus avancées sur Zoom, qui ressemble beaucoup à Skype. C'était très bien fait. Puis, ils ont très bien cadré le déroulement. Un informaticien et un coordinateur pédagogique participaient au début des cours pendant 15 mn environ pour s'assurer que tout allait bien. »

CAS 3 – EC – Chantal – « Avec la DSI, il y a des vidéos, la plateforme site Web créée en temps record pour que tout soit en ligne. Il y a ChallengeMe et la biblio en ligne. Ça faisait beaucoup d'informations pour la première semaine. Mais c'est bien. Et les tutos sont super. »

CAS 3 – EC – Florian – « J'ai assisté à la formation avec la DSI avant la fermeture de l'école pour Teams. Ils ont ouvert un site enseignement à distance en un temps record et tout est au même endroit. Les tutoriels, la plateforme de gestion des présences, ce qu'il faut pour les examens en ligne. »

CAS 4 – EC – Caroline – « La DSI a été très importante pour le digital. Ils ont mis des supports en ligne et proposé des formations. Ils nous ont soutenu. En français et en anglais, car beaucoup de professeurs parlent anglais. »

CAS 4 – EC – Nicole – « Oui, ils ont communiqué beaucoup d'informations au passage du 100% en ligne. Ils ont envoyé des supports. Ils ont travaillé avec la direction pour les examens. Et ça s'est bien passé. Ils ont mis en place une option de type anti plagiat pour les examens. On a réorganisé le 40% en contrôle continu et 60% sur table. »

Ces réponses témoignent d'une forte mobilisation des services supports informatiques. Leur intervention a été appréciée et reconnue par l'ensemble des répondants.

Il y a eu une mobilisation encore plus forte des enseignants-chercheurs entre eux avec un soutien important des utilisateurs les plus avancés auprès des autres utilisateurs. L'expérience s'est construite aussi à partir de l'expérience des pairs les plus avancés et des affinités.

CAS 1 – EC – Eléonore – « Avec les collègues de l'IAE. C'était entre nous pour des échanges de pratiques, savoir comment faire ça ou ça. »

CAS 1 – EC – Kévin – « On a fait des réunions avec les collègues et c'était suffisant pour aider les étudiants. On se fait passer les informations entre nous. Il y a une forme

d'itération entre nous pour éviter de trop solliciter la DSI. Et c'est informel. Ça m'a été utile pour les examens pour mettre en place un QCM aléatoire en temps limité. Et c'est suffisant avec ma pratique. Et là, on était sous la contrainte. »

CAS 2 – EC – Sonia – « On s'est aidé entre collègues pour Zoom. Ceux qui connaissaient ont aidé les autres. »

CAS 3 – EC – Naïs – « Oui, des collègues m'ont beaucoup aidé car je n'avais eu aucune formation quand je suis arrivée en 2018. Le partage des expériences est très bénéfique et enrichissant. »

CAS 3 – EC – Florian – « Oui, j'ai été pas mal sollicité avec un collègue pour toute sorte de questions. Beaucoup n'avaient pas leur mot de passe ou ne s'était jamais connecté à la plateforme. »

CAS 4 – EC – Tom – « J'ai fait des simulations avec un groupe de quatre parce qu'on s'entend bien. »

Trois répondants des CAS 1, 2 et 4 n'ont pas eu besoin de l'aide de certains collègues. Les services proposés par les services informatiques et cellules numériques étaient suffisants.

CAS 1 – EC – Irène – « Non, je n'ai pas eu besoin. L'équipe des TICE est dédiée à ça. »

CAS 2 – EC – Lorie – « Non, je n'ai pas eu besoin. Le pôle numérique suffit. »

CAS 4 – EC – Denise – « Oui, naturellement, mais pas plus que ça. C'est la cellule numérique qui a tout pris en charge. »

L'ensemble des répondants, chacun en fonction de ses besoins et de son profil, a trouvé une réponse à sa demande. Aucun des répondants ne nous a fait part d'un manque de soutien (technique ou autre) de la direction, des pairs ou des services informatiques dédiés.

3.5 Perception expérientielle du numérique

Comme nous l'avons vu, chacun a fourni des efforts importants de temps de travail qui ont dépassé les limites règlementaires en contexte stable. Et il n'y a pas eu de réticence à travailler plus. Les personnels de direction, les personnels des services informatiques et les enseignant-chercheurs se sont mobilisés pour atteindre l'objectif commun de continuité pédagogique. Nous avons souhaité, dans cette partie d'entretien, savoir ce que chacun retenait de cette expérience de travail (individuelle et collaborative) : la satisfaction (ou pas) de leur réalisation, leur perception des innovations pédagogiques et leur ressenti concernant la rentrée 2020/2021 (tableau 37).

Profil	CAS	Réalisation au travail	Motivation à poursuivre - Impact -		Changement post-Covid-19 - Impact en sortie de crise -	
		Satisfaction individuelle	Perception des innovations pédagogiques		Confinement : 17 mars 2020 Dé-confinement : 11 mai 2020	
			Avantages	Limites	Interview : du 20/04 au 28/05 (env. 1 mois après)	Interview : du 04/06 au 11/06 (env. 1 mois ½ après)
FA	CAS 1	Continuité Temps de travail	Cours à distance	Autonomie des étudiants Relation humaine	Expectative	
	CAS 2	Suivi étudiants Relations entreprises Temps de travail	Cours à distance	Limite feed-back Taille groupe Fatigue visuelle Propriété intellectuelle	Expectative	Inquiétude méthode blended, rotation, podcast Pas de visibilité Gestion temps de travail Suppression poste
	CAS 3	Opportunité Continuité Temps travail Evolution Qualité	Communication à distance International Flexibilité	Limite feed-back Gestion temps Temps appropriation	Expectative	
	CAS 4	Obligation Continuité Auto-efficacité Efforts Temps travail Satisfaction étudiants	Cours à distance Complémentarité méthodes Conférence	Nombreux outils Coût Temps appropriation Relation humaine Limite feed-back	Expectative	Incertitude Moins d'étudiants internationaux Erreur 100% en ligne
	CAS SUP	Obligation Opportunité transformation Gain de temps	Automatisation correction	Réseau Limite feed-back Examens Propriété intellectuelle		Incertitude Conditions de travail (peur) Délocalisation emploi

Profil	CAS	Réalisation au travail	Motivation à poursuivre - Impact -		Changement post-Covid-19 - Impact en sortie de crise -	
			Perception des innovations pédagogiques		Confinement : 17 mars 2020 Dé-confinement : 11 mai 2020	
		Satisfaction individuelle	Avantages	Limites	Interview : du 20/04 au 28/05 (env. 1 mois après)	Interview : du 04/06 au 11/06 (env. 1 mois ½ après)
FB	CAS 1	Obligation Opportunité Continuité Progrès Temps de travail Suivi étudiants	Rassurant Cours à distance	Fatigue Limite feed-back Temps appropriation Relation humaine Réseau	Expectative	Incertitude Inquiétude méthode blended Qualité enseignement Propriété intellectuelle Pas de visibilité
	CAS 2	Continuité	Cours à distance			Inquiétude méthode blended, scénarisation, podcast
	CAS 3	Obligation Opportunité Progrès Temps de travail Satisfaction étudiants	Cours à distance Déplacement Complémentarité Blended	Relation humaine Contrôle de la situation	Expectative	Inquiétude « tout virtuel »
NU	CAS 1	Obligation Opportunité Continuité	Cours à distance	Relation humaine Lien	Expectative	
	CAS 3	Obligation Opportunité transformation		À voir	Expectative	
	CAS 4	Continuité Temps de travail	Examen		Expectative	

Tableau 37 – Tableau de présentation de l'impact de l'expérience (satisfaction, motivation et changement)

Les répondants ont retiré une satisfaction de leur travail où les conditions exceptionnelles ont permis de dépasser des freins connus en contexte stable (figure 13). Le surcroît temporaire de travail a apporté de la satisfaction puisque l'objectif a été atteint. Et nous avons retrouvé, dans les verbatim, l'importance de la satisfaction de l'étudiant, qui comme nous l'avons vu au chapitre 5 (section 1) était un facteur qui pouvait potentiellement motiver les enseignants-chercheurs aux profils basiques à expérimenter la technologie à des fins pédagogiques.

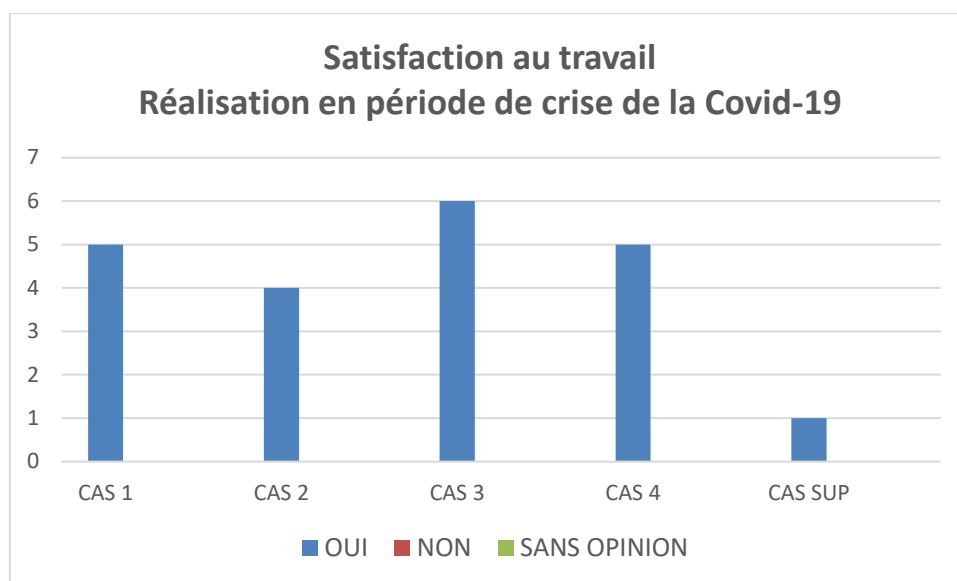


Figure 13 – Satisfaction au travail / Réalisation en période de crise de la Covid-19

CAS 1 – EC – Alain – « Globalement, je suis satisfait et j’ai été obligé de suivre les étudiants. Je répondais quand je pouvais. »

CAS 1 – EC – Ghyslaine – « Oui, je considère que j’ai fait ce qu’il fallait même si je me dis que j’aurais pu faire mieux. Mais il aurait fallu plus de temps. »

CAS 1 – EC – Irène – « Oui, j’ai fait face. On a su prendre en compte les événements même si on perd beaucoup de temps avec le numérique. On s’est serré les coudes. On a fait les pompiers. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « Nous ici, on a évolué en FAD avec la transition numérique. Cette expérience a facilité l’utilisation des outils à distance. On utilise Teams en FAD depuis le début de l’année. Surtout à cause des grèves. Et ça été bénéfique. Je suis satisfait pour l’encadrement des étudiants en stage à distance et avec les entreprises aussi. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Et j’ai eu un bon retour des étudiants. C’est une satisfaction. Et je suis satisfaite d’avoir fait ces cours dans ces conditions, entre quatre murs à la maison. Ce n’est pas l’idéal. On se demande à qui on parle quand même. Ce qui me gêne, c’est la fatigue visuelle. »

CAS 3 – EC – Gina – « Oui, pour la première expérience Online. Mais j’attends le feed-back des étudiants. Ma satisfaction vient des étudiants pour les cours. Alors j’attends. J’ai été bluffé par les premiers résultats en cours et c’est une première satisfaction. J’attends de corriger les devoirs. Et une fois terminé, ce sera plus clair pour moi. Je n’ai plus peur. Et

il ne faut pas oublier que les étudiants vous suivent. C'est à moi de le faire. Et ils me suivront. »

CAS 3 – EC – Naïs – « Oui, je suis satisfaite de ce que j'ai fait. Et il y a une chose importante, c'est la maturité des étudiants. Ils sont bienveillants et ils ont fait des efforts. Mais je pense que c'est aussi en fonction du programme. Ils sont en Master spécialisé et la plupart sont en apprentissage. Ils ont de la maturité. »

CAS 4 – EC – Tom – « Ça s'est bien passé. Les évaluations des étudiants sont très bonnes. Et oui, je suis satisfait. On est noté sur 10 ici. Et j'ai une note moyenne à 7. J'aurais voulu faire mieux, bien sûr. Il y a moyen d'optimiser. Et j'ai beaucoup travaillé pendant toute la période. »

CAS 4 – EC – Denise – « Oui, je suis satisfaite. Les profs et les élèves également. Nous avons reçu les évaluations des profs aujourd'hui pour les cours et les résultats sont excellents. C'est top. On a bien géré. Mais, je le redis. C'était intense, il y avait beaucoup de travail. »

La perception des innovations pédagogiques s'est transformée par l'usage. La contrainte et l'obligation de s'immerger immédiatement dans une situation d'enseignement à distance a permis de lever des freins. Même les plus réticents ont reconnu l'utilité des outils numériques.

CAS 1 – EC – Marie – « C'est une accélération du digital. Je ne pensais pas que je pourrais le faire un jour. Mais maintenant, je sais que je suis capable de faire un cours en visio. C'est dans l'ordre du possible. »

CAS 1 – EC – Eléonore – « J'ai progressé et ça m'a fait un bien fou. On a sauvé l'année et limité la casse. Cette contrainte m'a permis de progresser et sans ça, je ne l'aurais pas fait. »

CAS 3 – EC – Florian – « Oui, on a rattrapé des années en quelques jours. Les profs ont été obligés de s'y mettre. »

CAS 3 – EC – Chantal – « On a été mis au pied du mur. Et ça fait grandir. On découvre le bon côté des outils. Comme l'émargement en ligne par exemple. Ça fait des années que j'en parle. C'est toujours le même problème en interne. Et là, on s'aperçoit que c'est finalement très simple. Et il fallait ça pour que ça change. C'est encore une preuve que tant qu'on peut faire comme ça, avec des habitudes, on ne change pas. »

CAS 3 – EC – Francis – « Pour les cours, je considère cette période comme une opportunité de franchir le pas. J'ai changé depuis l'année dernière. A ce jour, je suis entre deux. Il faut que je réfléchisse à faire une scénarisation pour les cours à distance, faire des

slides plus adaptées. Oui, j'ai évolué en un an. C'est l'effet « covid » (rire). Je le répète : c'est une opportunité pour moi. Ça m'a ouvert les yeux. »

CAS SUP – EC – Fabrice – « C'est une opportunité d'accélérer la pédagogie numérique. C'est une petite lancée. On n'est dans l'hybride. »

Et les acteurs ont alors communiqué leur volonté de capitaliser sur cette expérience pour la suite tel que nous venons de le voir dans les verbatim. Ils sont motivés pour continuer à utiliser les moyens technologiques, sachant que la technologie peut répondre à des situations variées.

CAS 1 – EC – Alain – « Maintenant, on est obligé de le faire, de s'y mettre. Je vais me lancer d'ici la fin du mois sur la plateforme pour préparer la rentrée. Je sais que des collègues sont plus ou moins satisfaits. J'ai ma petite idée. Et je me ferai ma propre idée quand j'aurai pratiqué. »

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Oui, ce serait dommage de tout arrêter. Cette période a généré un surcroît de travail temporaire important. Je me demande si maintenant il faut surtout préparer les étudiants à être plus autonomes. Il y a une vraie réflexion à tenir. »

CAS 1 – EC – Marie – « Si j'ai besoin, j'aurais cette pratique. Il y a cette solution. On sait que c'est possible. C'est l'effet de l'expérience. Avant, je n'utilisais que le mail. Et je pense que je suis plus confiante. De cette façon, on ne transfère pas ces angoisses sur les étudiants. »

CAS 3 – EC – Florian – « Nous devons évoluer à partir de ce bricolage pour commencer à industrialiser et faire évoluer les pratiques vers un maintien partiel du distanciel. On ne va pas vers un 100% distanciel sans aucun contact. Il faut privilégier le format blended pour maintenir le contact. »

CAS 3 – EC – Gina – « L'idéal, c'est les deux, l'hybride avec le blended. Et on ne va pas faire marche arrière maintenant. C'est le futur qui est comme ça. Et même pour Harvard. C'est pareil pour tout le monde. Et là, ça a donné un coup d'accélérateur. Je pense qu'il faut du face à face au début puis on peut faire quelques séances en ligne avec des options de suivi par groupe. »

CAS 4 – EC – Denise – « Là, pour septembre, on sera rodé s'il y a besoin, si le virus revient. On en profitera pour combler quelques lacunes et améliorer certains points. »

Ils reconnaissent les avantages de la pédagogie via les outils numériques qui peut répondre à un besoin dans un ensemble de situations qui nécessitent de la communication à distance afin de permettre le maintien des activités d'enseignement post-Covid-19 (figure 14).

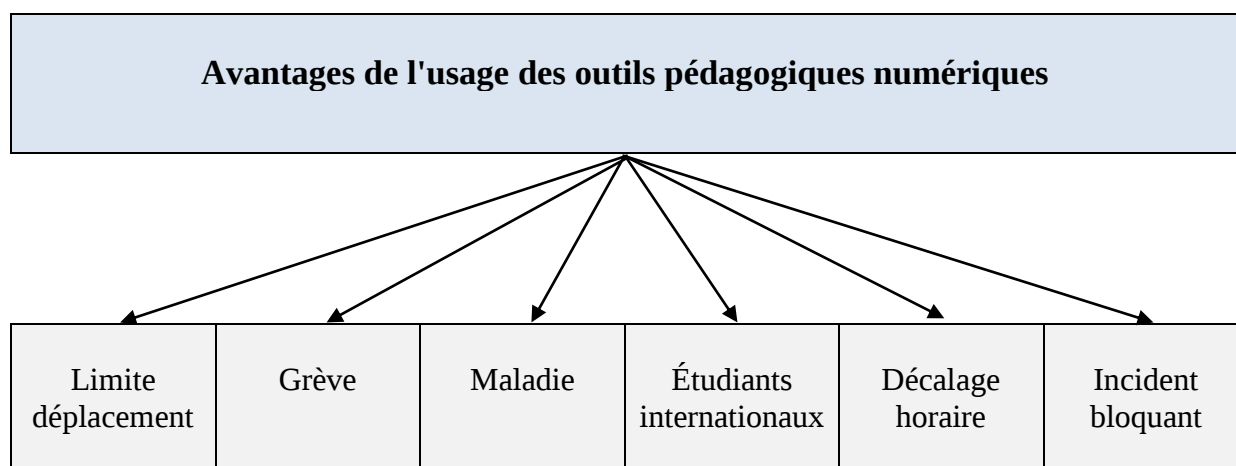


Figure 14 – Avantages perçus de l'usage des outils pédagogiques numériques

CAS 1 – EC – Ghyslain – « Pour un étudiant malade, il pourrait suivre les cours de cette façon. Et ce sont des choses qui ne sont pas compliquées à réaliser avec le pôle numérique. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Et j'y ai passé beaucoup de temps. Il faut se servir de cette expérience. Je le redis, le mail reste un outil formidable. Pour la visio, oui à l'IAE et pour la FAD. J'avais expérimenté la visio pour un cours en FAD avec des étudiants à Madagascar. Je l'ai fait depuis une salle équipée. Alors, je pense maintenant qu'en cas de grève de transport par exemple ou bien si je suis immobilisée chez moi ce sera un bon complément. »

CAS 3 – EC – Naïs – « Les outils étaient cruciaux pendant cette période. Il faut les garder, surtout pour les cours. Je n'habite pas en France. Et pouvoir faire des cours en ligne peut nous permettre de limiter les déplacements. Je peux faire cours si je suis coincée chez moi avec une jambe cassée (rire). Et pour les étudiants qui viennent d'un peu partout. Ou qui peuvent être bloqués pour venir en cours. Ça donne de la flexibilité. On a le choix du présentiel et du virtuel. »

CAS 3 – EC – Chantal – « Si j'ai des contraintes de déplacement par exemple, je peux travailler en blended. On devrait garder ça pour le type de cours qui sont adaptés. »

CAS 4 – EC – Frantz – « Oui, pour les étudiants internationaux surtout. Pour les suivis de stage, pourquoi pas, ou les apprentis quand ils doivent se loger. Et pour faire des conférences aussi. »

CAS 4 – EC – Nicole – « Ça permet de pallier le décalage horaire avec les étudiants à l'international. Moi, avec la Chine, j'ai 6h. Alors ça va. Mais j'enregistre les cours pour le replay. Et pour la rentrée, on verra. »

Nous avons trouvé ici dans les réponses de chacun, la récompense d'un travail réel. Et nous remarquons que la recherche scientifique, en tant que source centrale de l'identité professionnelle est devenue momentanément « résiduelle ».

3.6 Limites des technologies numériques dans la pédagogie

Dans ce contexte, les étudiants se connaissaient et connaissaient leurs professeurs, ce qui a grandement facilité la présence aux cours, la continuité des travaux de groupes et plus généralement, le maintien des relations humaines. Et les outils de communication collaborative ont permis de répondre à cela. Cette expérience a permis également de tester les limites de la distance dans l'enseignement. Chacun s'accorde à dire que la classe virtuelle ne remplace pas une classe en face à face. Par cette expérience, les enseignants-chercheurs ont évalué les limites de l'enseignement à distance et plus généralement, les limites des potentiels du numérique (figure 15).

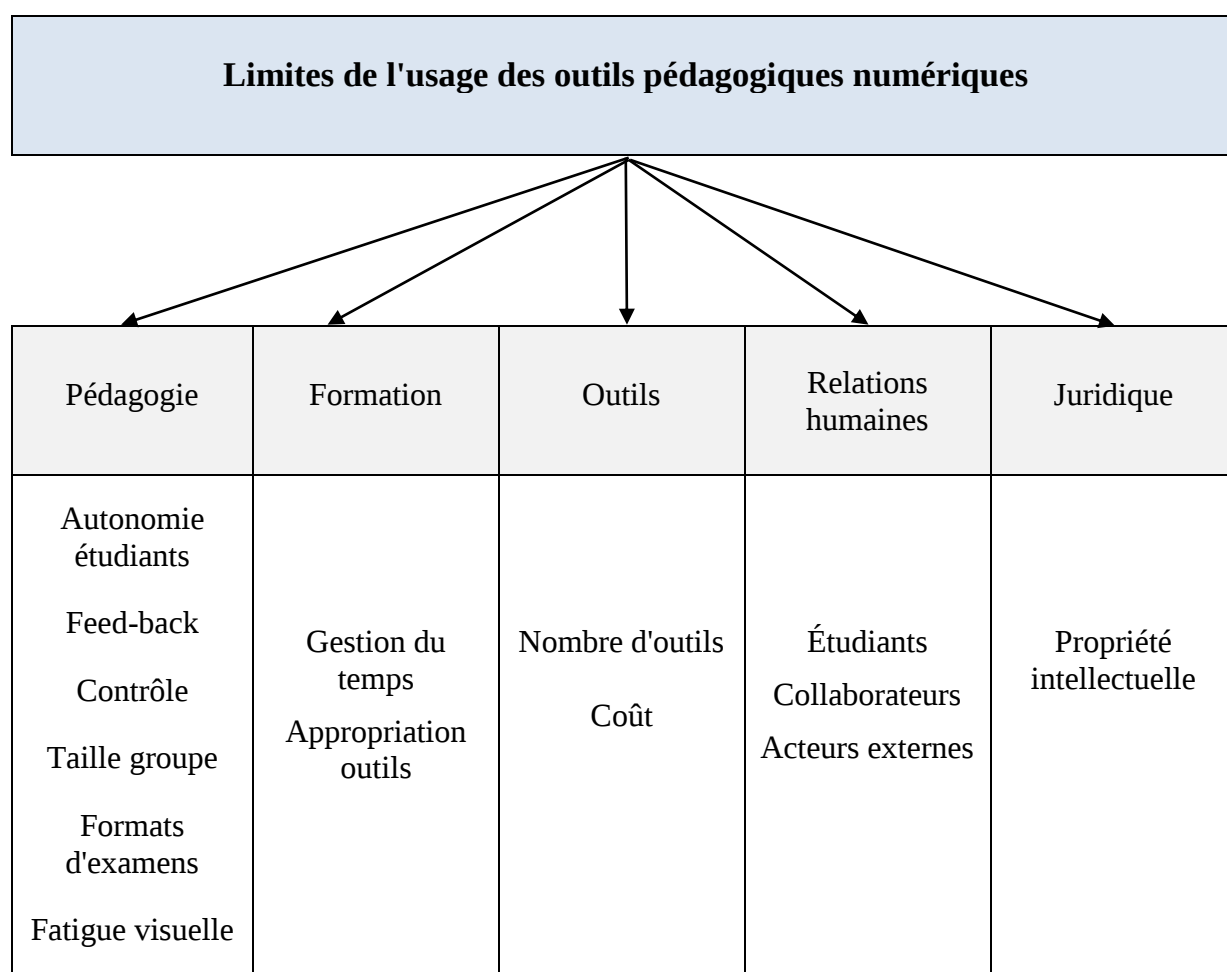


Figure 15 – Limites perçues de l'usage des outils pédagogiques numériques

CAS 1 – EC – Ghyslain – « La distance a aussi ces limites. Il manque les relations humaines. J'espère un accès au campus dès le 11 mai pour le personnel. Après, on verra. »

CAS 1 – EC – Kévin – « J'étais disponible tout le temps pour répondre et ça a généré un surcroît de mails où les étudiants ne font pas vraiment la différence entre un sms et un mail. Donc si c'était à refaire, je limiterais mes horaires. L'écran est chronophage. Avec l'expérience, je me protégerais mieux parce qu'il y a une forme d'aliénation. Il faut faire attention et se protéger. »

CAS 1 – EC – Eléonore – « Les contacts sont importants même si c'est rassurant de savoir qu'on peut enseigner à distance. Mais c'est plus fatigant d'enseigner à distance, ça demande plus d'efforts. Le résultat est par contre un peu moins bon pour la compréhension : en face à face, on peut réexpliquer et répondre aux questions. A distance, certaines questions sont éludées. Tout ça a ses limites. »

CAS 1 – EC – Marie – « Ce sont les relations avec les étudiants. C'est particulier à distance. Parfois, les questions arrivent après le cours parce qu'ils n'osent pas pendant le cours à distance. Alors, je recevais 80 mails le matin et parfois 80 fois la même question (rire). La distance tue le lien. Et pour le moment, je n'ai pas trouvé le moyen de ne pas tuer ce lien. »

CAS 2 – EC – Gabriel – « La classe virtuelle manque d'interactivité avec les étudiants, c'est fatigant. Pour 20 étudiants, ça peut aller. Mais pour 50 ou 60, c'est très dur. La technologie n'est pas au point pour cette interactivité à distance. L'outil est pratique mais c'est tout. »

CAS 2 – EC – Sonia – « Mais ça reste un complément. Faire cours de chez soi, parler au mur ou au chat, ce n'est pas l'idéal. Et ce qui me gêne, c'est la fatigue visuelle. »

CAS 2 – EC – Françoise – « La limite de la technologie, c'est la taille du groupe pour les cours en visio. Sur un petit groupe, on peut voir tout le monde. Mais ce n'est pas vrai pour des groupes plus grands. C'est difficile de les avoir en face. La technologie, là, est moins intéressante. Il faudrait rajouter des séances virtuelles de suivi. Alors, là, on se demande à qui on fait le cours ? Y-a-t-il un risque important de décrochage ? C'est comme les faire travailler en groupe. Pendant le confinement, ils ne pouvaient pas se déplacer. C'était difficile. Et là, à distance, on se pose cette question. »

CAS 3 – EC – Naïs – « Il faut être prudent de ne pas basculer dans le tout virtuel. Et la récurrence d'absences. Il y a la limite de l'évaluation à distance dans le contrôle de la situation qui pose question. Et la limite de l'outil lui-même et comment il est géré. »

CAS 3 – EC – Frantz – « Au départ, j'avais un peu peur que ça ne marche pas comme en face à face. Mais j'ai eu de bonnes notes aux examens. Alors, c'est un indicateur positif. Et

ce n'est pas facile de ne pas avoir les étudiants en face. Ce qui sont plus actifs, ça va, on les voit dans un amphi. Mais les autres, à distance, on ne les voit pas. »

CAS 3 – EC – Chantal – « Le digital ne remplace pas le face à face et ça ne le remplacera pas. »

CAS 4 – EC – Nicole – « Je préfère le face à face. Le digital, c'est complémentaire et ça aide. Ça ne remplace pas le contact humain. C'est la limite. C'est dommage pour les interactions. »

CAS 4 – EC – Tom – « Il y a la limite des étudiants qui se cachent derrière leur écran. On ne peut contrôler celui qui mange sa tartine. Et je préfère les cours en face à face, dans une salle. Il y a le physique. C'est plus confortable. A distance, les retours des étudiants sont limités. »

CAS SUP – EC – Fabrice – « Pour les contrôles des examens. Certains ont utilisé zoom, une option de contrôle et on a réduit le temps. L'aspect contrôle est partiel. Alors, la relation confiance-contrôle est interrogée. »

Chacun s'accorde à dire que la communication et les cours à distance ne remplacent pas le face à face, considérant que la distance et l'écran freinent les interactions et la spontanéité et que la concentration des uns et des autres, peut vite arriver à saturation. Selon Moatti & Laroche (2020, p. 17) : « La construction de relations interpersonnelles et de réseaux, comme le rôle du corps et des émotions, s'en trouvent réduits. Les professeurs savent combien l'énergie dégagée par un groupe, le langage corporel, un sourire, une grimace comptent dans la conduite d'un cours et l'apprentissage. Ces dimensions sont largement affectées par le transfert en ligne. » La communication non-verbale, par les gestes et les expressions faciales qui permettent aux parties prenantes de lire les réactions, est limitée. La proximité physique rend le cours plus vivant. Également, les outils ne permettent pas le même contrôle à distance qu'en présentiel pour les évaluations (évaluations sommatives pour évaluer les acquis terminaux, sanctionnés par une note de contrôle ou d'examen).

Une inquiétude s'est fait ressentir assez rapidement pour la rentrée 2020. Entre le 20 avril et le 28 mai, les répondants n'ont pas réagi à la perspective de la rentrée. Nous étions en phase de fin de cours et d'examen avec un retour à chaud. Les informations gouvernementales poursuivaient leur cours en se prononçant progressivement sur la préparation de sortie de crise et d'un protocole national de rentrée en mode dit « hybride ». L'hybridation s'entend comme une partie des cours dispensés en présentiel et l'autre partie en distanciel. Ce qui suppose l'utilisation de ressources numériques dans un environnement techno-pédagogique (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006). Et dès le 4 juin, date de poursuite des entretiens, très vite, des craintes, des inquiétudes sur le contexte de rentrée sont apparues, et ce, dans le prolongement de la réponse à la question de la limite de l'usage des innovations pédagogiques.

CAS 1 – Irène – « *Ce qui s'est passé s'est produit dans un contexte de crise. Et c'est totalement différent du contexte hors crise. Comme pour les hôpitaux, oui, ils ont travaillé la main dans la main, mais dans un contexte de crise. Il y a eu la solidarité entre les personnes. Est-ce pour autant que ça va continuer, c'est beaucoup moins sûr. Je suis inquiète pour la rentrée. Il y a des bruits qui courent comme quoi on va faire des rotations avec les groupes d'étudiants. Il va y avoir des contraintes et on a du mal à se projeter. Et là, on connaissait les étudiants. Ce ne sera pas le cas à la rentrée. Avec un public qui ne va plus en cours depuis des mois. Nous avons fini l'année avec des étudiants que nous connaissions. Mais là, je crains l'insatisfaction pour moi.* »

CAS 2 – Gabriel – « *Je suis inquiet pour septembre. On parle beaucoup de méthode en blended. Il y a un projet de tiers temps. Les étudiants viendraient une fois sur trois. Alors, il faudra enregistrer les cours pour les utiliser en podcast. La technologie n'est pas optimale. La question de l'interactivité n'est pas réglée avec la technologie. Et même, aura-t-on besoin de moi autant que jusqu'à présent ? Je pourrais faire autre chose, de la recherche. Mais ça pose question.* »

CAS 2 – Lorie – « *Pour la rentrée, il y a une volonté politique de l'université de mettre en place des cours magistraux virtuels et des TD en rotation. Avec la méthode blended. Mais ce n'est pas notre culture. On nous demande de scénariser les cours. Avec les maquettes, chaque responsable doit réfléchir à la scénarisation. On doit filmer le cours avec un PPT. Ils prévoient de filmer de plusieurs points de la pièce pour qu'on puisse se lever et exprimer le cours. Et quand on nous a dit ça, on fait de drôles de têtes derrières nos écrans en réunion. Et maintenant, il va y avoir l'obligation de le faire. Et là, il va y avoir des résistances.* »

CAS 4 – Denise – « *Hors contexte, il faut rester vigilant avec la distance en pédagogie. Attention à la motivation des étudiants également : ils étaient enfermés et ils voulaient finir l'année. Et ce modèle dans ce contexte n'est pas celui qui est celui d'un contexte normal. Il faut rester prudent. Il pourrait y avoir des réticentes en contexte normal.* »

CAS SUP – Fabrice – « *Il faut faire attention à la limite des conditions de travail à la maison. Se poser la question de savoir si on a un bureau par exemple. On réclame l'hybride mais avec quels outils et dans quelles conditions. Il faut aussi faire attention avec cette crise où les gens, avec la distanciation (télétravail, drive...) ont économisé des frais de locaux par exemple. Mais ça peut être un accélérateur de délocalisation des emplois.* »

L'inquiétude concernant la question juridique et sécuritaire, rattachée à la propriété intellectuelle, est apparue nettement et réapparue pour ceux qui nous avaient fait part de leurs expériences vécues au chapitre 5 (section 1, sous-section 1.2).

CAS 1 – Alain – « *J'ai vécu le problème de mes cours qui avaient été déposés sur Internet sans mon autorisation il y a quelques années. Mais, cette année, nous n'avons pas le choix. Les étudiants ont besoin des cours. Ce que je fais maintenant, je dépose le cours sur la plateforme, j'informe les étudiants qu'ils ont deux jours pour les télécharger et ensuite je les*

supprime de la plateforme pour rester vigilant. Et j'envoie un mail précis à tous les étudiants où je note que le cours, car le cours demande beaucoup de travail de préparation, ne doit pas faire l'objet d'une utilisation frauduleuse. »

CAS 1 – Irène – « On ne maîtrise rien. Que vont devenir nos enseignements, la propriété intellectuelle ? Va-t-il y avoir la même transmission des savoirs ? Que vont devenir les interactions ? Il y a une question de transformation structurelle. On a été dans un contexte de crise avec des enjeux et des objectifs où la solidarité prend le pas. On va basculer dans un contexte classique. C'est différent. »

CAS 2 – Françoise – « Il y a d'autres limites. Avec le podcast notamment. Qu'est-ce que ça devient tout ça après diffusion ? Ou encore, est-ce qu'un étudiant est en train de me filmer en classe virtuelle ? Où est la propriété intellectuelle dans tout ça ? La question juridique se pose. Il faudrait penser à mettre en place une charte d'utilisation. Et enfin, devient-on un centre d'enseignement à distance ? »

CAS 2 – Gabriel – « Et on peut se poser la question de savoir où tous ces supports et enregistrements vont aller ? La propriété intellectuelle ? »

CAS SUP – Fabrice – « Et il va y avoir la question de la propriété intellectuelle. Moi, j'ai demandé les droits d'utiliser la propriété de l'auteur des cours pour diffuser. C'est fait. Mais la suite ? »

Nous relevons un déplacement progressif du discours (dans la question portant sur les limites de l'outil) témoignant d'une tendance grandissante de l'inquiétude des acteurs pour la rentrée 2020/2021.

L'appréhension d'aller vers une sacralisation du numérique est apparue clairement. Les enseignants-chercheurs ont exprimé leur crainte d'une rentrée qui pourrait accorder une place trop importante aux technologies numériques considérant, de façon trop hâtive, qu'avec cette technologie, « on peut tout faire ». Ces inquiétudes concernent l'hybridation (telle qu'elle est définie) qui peut aussi complexifier l'organisation de la rentrée. Et le questionnement de la diffusion massive des contenus de cours qui pourraient porter atteinte à la propriété intellectuelle de son auteur a de nouveau émergé (craintes que nous avons vues au chapitre 5, section 1, sous-section 1.2).

Ainsi, cette période expérimentale de l'enseignement et de la communication à distance a permis à chacun d'évaluer un certain nombre d'avantages et de limites des technologies mises à disposition. Chacun a retiré une satisfaction de ce qui a été une mise à l'épreuve de ses capacités pour relever le challenge de la continuité pédagogique.

Ce temps de crise inédite a impacté les comportements des acteurs. Les résultats obtenus nous permettent d'identifier les principaux points d'impact que nous avons synthétisés dans le tableau 38.

CONTEXTE STABLE Étude qualitative 2019 28 entretiens	CONTEXTE DE CRISE Étude qualitative 2020 22 entretiens
Comportement avant crise	Comportement en situation de crise
→ Freins à l'usage (liés au métier)	→ Opportunité d'apprentissage
→ Liberté d'usage (absence d'obligation)	→ Apprentissage sous la contrainte
→ Motivation limitée	→ Dimension motivationnelle révélée
→ Résistance au changement	→ Dépassement des capacités → Disposition au changement
→ Perception limitée de la technologie à des fins pédagogiques	→ Acceptation de l'utilité (intérêts et limites des outils)
→ Mobilisation limitée des différents acteurs	→ Changement agile : agilité individuelle et organisationnelle
→ Apprentissage organisationnel (entre métiers et pairs)	→ Mobilisation interpersonnelle : partage d'expériences et de compétences
→ Comportement rationnel classique	→ Comportement rationnel en situation de crise → Efforts consentis - Satisfaction au travail

Tableau 38 – Tableau synthétique de l'impact de la crise de la Covid-19 sur le comportement des acteurs

3.7 Synthèse des résultats (section 3)

Cette expérience de la technologie informatique et numérique a permis une transition vers le travail à distance imposé par le confinement. L'ensemble des collaborateurs a pu poursuivre ses activités en télétravail, sans difficulté majeure. L'outil de visio-conférence a été déployé largement dans toute la communauté de l'enseignement supérieur.

Cette seconde phase de recherche nous a permis d'obtenir des résultats complémentaires axés sur le comportement des enseignements-chercheurs dans un contexte bien particulier de mise à l'épreuve de chacun. Les apports, que nous allons présenter, nous confortent dans notre choix d'avoir poursuivi ce travail focalisé sur le comportement des acteurs en situation de crise, à partir de ce que nous avons pu trouver dans la première phase de recherche en contexte stable. L'analyse a permis l'émergence des points importants tels que l'agilité des acteurs et des institutions (sous-sections 3.1 à 3.3), l'expérience collaborative des personnes pour trouver une ou des solutions (sous-section 3.4) et la perception renouvelée de l'usage de la technologie numérique à des fins pédagogiques (sous-sections 3.5 et 3.6). Le déploiement des outils à l'ensemble des acteurs nécessitait une mobilisation et une réactivité forte de leur part pour préserver les unités traditionnelles de temps, de lieu et d'action.

4. Apports et discussion : l'impact d'une crise sur les comportements

4.1 Perception de l'utilité des outils pédagogiques numériques

La période de confinement pendant la crise de la Covid-19 a généré une réactivité comportementale et organisationnelle qui a mobilisé des ressources humaines individuelles et collectives. Les comportements en situation de crise ne sont pas les mêmes qu'en situation hors-crise tel que l'indique Morin (1994). Nous avons vu le comportement agile des acteurs en réaction au changement où chacun a dû gérer ses priorités pour maintenir le lien de continuité pédagogique.

L'atteinte de cet objectif a demandé un surcroît temporaire d'activité dépassant largement le cadre réglementaire du temps de travail. Des freins à l'utilisation des outils pédagogiques numériques ont été levés et des craintes surmontées. Les freins ont été dépassés pour les profils FB (utilisateurs des fonctions de base) et NU (non utilisateurs) qui perçoivent maintenant un intérêt à utiliser la technologie dans la pédagogie parce qu'elle a répondu à un besoin individuel et collectif. Marie, du CAS 1, et Francis, du CAS 3, dont les pratiques ne nécessitaient pas jusque-là l'utilisation de tels outils, sont passés à un niveau utilisateur des fonctions de base. Gina et Naïs, du CAS 3, ont progressé et elles estiment qu'elles pourraient maintenant être classées au niveau avancé. Ainsi, les stratégies des acteurs sont le résultat des contraintes qui ont pesé sur eux. Nous y trouvons une montée en compétences car les acteurs ont développé des compétences métiers, même s'ils ne l'ont pas verbalisé en ces mots. Sous la contrainte, il y a eu un progrès. Et nous pouvons constater alors une montée en compétence collective des enseignants-chercheurs et des étudiants qui eux aussi, ont été contraints de s'adapter. Nos résultats ont montré que chacun a fait preuve d'une forte capacité d'adaptation et le recours au potentiel des TICE a alors permis de répondre au besoin d'enseigner à distance. Ainsi, les résistances de certains acteurs peu disposés à changer leurs méthodes traditionnelles d'enseignement ont été levées (Bareil, 2008, 2009 ; Kalika, 1991).

La capacité de réactivité de chacun a permis une adaptation immédiate au changement généré par une situation de crise dans le but d'atteindre l'objectif commun : le maintien de l'activité pédagogique. Nous pouvons considérer, en nous appuyant sur le modèle proposé par Bareil (2008, p. 94-95 ; 2009, p. 33 ; 2010) que les acteurs ont progressé dans le changement (suivant les phases de préoccupations proposées par l'auteur). Les acteurs ont effectivement dépassé la phase de doute, d'inquiétude face aux conséquences organisationnelles et à la qualité de la mise en œuvre ainsi qu'en leur capacité à faire face à ce changement. De cette façon, les acteurs sont moins résistants au changement selon l'auteur. Nous retrouvons ici les apports de Bandura & Locke (2003) qui montrent qu'un adulte fait preuve d'une motivation naturelle et s'investit facilement dans une activité qui a du sens et qui présente un enjeu. Les enseignants-chercheurs ont intégré ce sentiment d'efficacité personnelle et de performance

(Bandura & Locke, 2003 ; Galand & Vanlede, 2004). Ils ont trouvé un intérêt à utiliser le numérique, compte tenu des limites relevées, et se sentent motivés à poursuivre l'enseignement à distance, en cas de besoin et au cas où une telle situation se reproduirait.

4.2 Agilité des acteurs et des organisations

Nous avons également eu un retour positif des efforts réalisés par les directions des établissements pour relayer les différentes directives gouvernementales. Elles se sont mobilisées pour adapter ces directives localement. Les acteurs des services supports informatiques/numériques détenaient « les clés de la technologie » pour répondre à l'immédiateté du besoin. Ils se sont également fortement mobilisés pour accompagner la communauté enseignante dans le projet commun du Plan de Continuité Pédagogique. Le concept d'agilité s'est rapidement installé dans les organisations pour répondre aux menaces et opportunités de l'environnement⁹⁸. Les institutions ont alors fait preuve d'agilité organisationnelle dans un environnement turbulent. Elles ont prouvé leur capacité à s'adapter rapidement grâce notamment à la technologie en tant que moyen pour assurer la continuité stratégique de conduire les étudiants à terminer leur année et par la réponse « agile » des acteurs. Ainsi, selon Peretti (2019, p. 24), l'agilité d'organisation repose sur une forte implication⁹⁹ des salariés dans le processus reconfiguré.

⁹⁸ Alors que la capacité de flexibilité permet à l'organisation de s'adapter aux mouvements de l'environnement tels que la flexibilité interne avec les heures complémentaires ou bien la flexibilité externe avec les emplois en vacance, l'agilité, ici, du fait d'un changement radical, est une réponse qui se dévoile au bon moment.

⁹⁹ L'implication est la relation tissée entre son travail, l'organisation et son milieu (op cit.).

4.3 Conclusion de nos résultats

Dans ce contexte de crise, des facteurs organisationnels et contextuels, des facteurs situationnels et des facteurs personnels ont influé sur les comportements. Nous les présentons dans la figure 16.

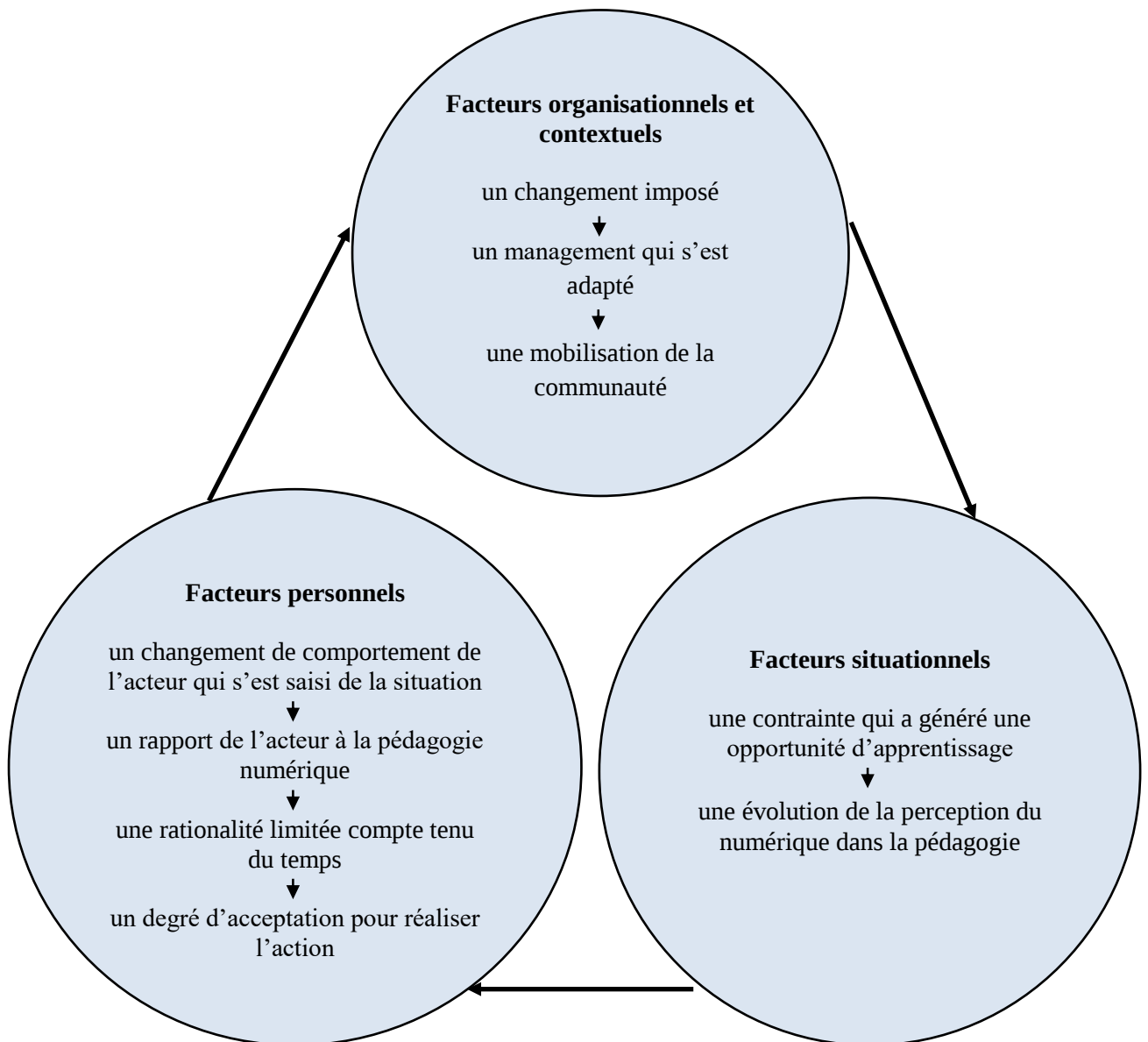


Figure 16 – Facteurs influant sur le comportement des acteurs en situation de crise

5. Intérêt & limites des résultats

Un contexte organisationnel est qualifié de « normal » lorsque son fonctionnement bénéficie d'un système de régulation qui lui permet de conserver son cadre et un équilibre général. Puis, une difficulté, prévisible ou pas, dans le domaine de la sécurité des personnes et des biens, perturbe la situation. Le degré de cette difficulté, jugée comme une menace, générera une situation de crise à gérer (Encyclopaedia Universalis, 2020 ; Lagadec, 2011). L'état de crise permet alors de se saisir d'une situation « hors norme » (Poirot-Mazères, Théron & Larrieu, 2012). Selon Morin (1994), une crise peut créer de nouvelles conditions pour le déploiement de l'action et ouvre le champ des potentialités de créations et d'innovations. Elle peut constituer un moment privilégié de changement des comportements.

Nous avons rencontré, dans un premier temps un comportement hors-crise, avec la rationalité classique (tous les choix sont possibles et/ou en fonction de ses préférences) et dans un second temps, un comportement influencé par la situation de crise, avec la rationalité limitée compte tenu des enjeux et des ressources en pouvoir de l'individu, pour atteindre l'objectif dans le temps imparti (Bejean, Midy & Peyron, 1999 ; Ménard, 2020 ; Morin, 1994). Les stratégies des jeux des acteurs ont été une clé pour découvrir et/ou s'approprier une expérience de la pédagogie par le numérique. Ainsi, le résultat du jeu des acteurs peut être considéré comme un déterminant de la réussite d'un projet.

Le confinement vécu a été un accélérateur de la transformation de l'enseignement supérieur. Selon Autissier *et al.* (2018, p. 47), le changement organisationnel est entendu comme « un projet visant à modifier les pratiques, les outils, les organisations, et/ou les comportements d'un système social en vue de leur remplacement ». La crise de la Covid-19 a remis en cause l'approche du changement progressif pour un changement en situation réelle de crise (Frimousse & Peretti, 2020a, 2020b). Nous nous rapprochons alors d'une méthode de changement plutôt agile par la mise en place « de démarches alliant flexibilité et expérimentation pour accroître la capacité à changer des individus et des organisations » (Autissier, Johnson & Moutot, 2015, p. 40). Cette méthode utilisée en informatique pour le développement de logiciels, développée dès les années 1970, s'appuie sur l'amélioration continue des systèmes, prônant ainsi « le scrum ou fonctionnement mêlé » qui rattachent les concepteurs et les utilisateurs. Nous considérons que cette phase de crise ayant mis en exergue l'évolution des technologies dans la pédagogie a favorisé cette démarche méthodologique (Tornatzky & Fleischer, 1990). Guilhon & M'Hamed (2020) ont fait un état des premiers bilans du digital au cœur du Plan de Continuité Pédagogique reconnaissant une forte capacité de changement des acteurs. Beauval & Bournois (2020) énoncent un « coup d'accélérateur numérique » où l'enseignement à distance (*distance learning*) a trouvé une juste place en tant que valeur ajoutée complémentaire à celle du présentiel classique. « Le changement agile, c'est mettre les bénéficiaires du changement en situation d'expérience [...] » selon Autissier *et al.* (2015).

Ainsi, cette période a généré une situation de changement agile, où l'acte de changement s'expérimente sur le terrain et « il peut être une réponse à la problématique du digital » (Autissier, 2015, p. 35). Le changement s'est fait par appropriation expérientielle.

Le contexte a favorisé la mise en place d'une coordination relationnelle spontanée par l'interdépendance acceptée des parties impliquées : les enseignants-chercheurs et les personnels des services supports informatiques/numériques. Il a également favorisé l'apprentissage organisationnel par un rapprochement de ces acteurs, en écho aux travaux d'Argyris & Schön (2002). Il a aussi contribué à rendre visible le travail des personnels des services informatiques et des cellules numériques, et accru leur légitimité au-delà du simple recours technique tel qu'il se pratique souvent en contexte stable (en application des procédures). Certains se sont affranchis de la règle en dépassant le périmètre de leur activité en faisant preuve de disponibilité pour assister au début des cours dispensés par les enseignants-chercheurs afin de s'assurer de la capacité des systèmes à supporter l'activité. Cette expérience invite à reconsidérer le rôle du personnel support dans un contexte maintenant renouvelé. Ainsi, la question de l'implication des parties prenantes, en tant que processus de construction sociale, pourrait être envisagée à partir de la théorie de l'acteur réseau : réfléchir à l'identification des parties prenantes à impliquer, analyser les intérêts respectifs, construire un argumentaire susceptible de susciter l'implication et la mobilisation¹⁰⁰.

Dans ce moment de coordination relationnelle spontanée, la coordination des tâches a permis à la coopération d'exister. Ainsi, la volonté de chacun a généré une coopération entre les acteurs « de sorte que l'action commune ait été satisfaisante pour tous » (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 186). Le contexte de crise a rendu visible le travail des uns et des autres où les collaborateurs ont su unir leurs efforts (Lawrence & Lorsch, 1969). Ce résultat est un exemple (ou une preuve) que la collaboration des personnes et la coordination de leurs actions, par la mutualisation des compétences des métiers, permettent d'optimiser le fonctionnement de l'organisation : ce qui n'est pas forcément perçu en temps normal. La notion de compétence permet de mettre l'accent sur la nécessaire coopération requise par les acteurs. Et la performance globale dépendait ici en grande partie de « la capacité des collectifs de travail à coopérer et s'entraider » pour créer ce qu'on appelle « une compétence collective » (Cadin *et al.*, 2007, p. 179). Selon Peretti (2013) l'échange social peut être une compétence. La compétence des opérateurs se définit plus par rapport à des circonstances imprévues que par rapport à des situations de travail standardisées, celles des activités quotidiennes. « Y accéder suppose de pouvoir échanger avec les collègues, des savoirs, des relations d'entraide, des trucs ou de l'amitié parce que le comportement est collectif » (Peretti, 2013). Intégrer une activité conduit à l'intégration de chacun, à la convergence d'expertises professionnelles différentes et complémentaires les unes des autres en construisant une relation entre des métiers nécessitant l'adhésion et la mobilisation des parties (Paraponaris & Simoni, 2006 ; Peretti, 2013, 2015a).

¹⁰⁰ Théorie de l'acteur réseau (ou ANT Actor-Network Theory) des années 80 selon Callon, Latour & Akrich.

Cet apprentissage a été aussi accompagné par la mobilisation des pairs et de leurs efforts invisibles de pratiques de soutien entre eux. Ce contexte de crise a joué un rôle sur les comportements stratégiques adoptés par les acteurs (Crozier & Friedberg, 1977). Chaque individu, par son comportement, a contribué à l'évolution rapide de l'organisation de l'institution.

La compétence collective repose sur un système d'échange obéissant à des règles sociales, du don et contre-don (Peretti, 2013). Les relations entre enseignants-chercheurs et ingénieurs informatiques/pédagogiques ont été influencées à une étape de leur histoire dans des circonstances extérieures que personne ne maîtrisait. Nous ne pouvons pas savoir, aujourd'hui si la volonté réciproque des acteurs renforcera ou pas leur coopération. Le résultat du caractère rationnel des comportements ne rend pas nécessairement ces derniers prévisibles. Nous savons seulement que nous entrons dans une période dite d'hybridation de la pédagogie où de gré ou de force, les acteurs devront poursuivre l'exercice de leur métier où la pédagogie *via* le numérique se développera non plus seulement pour des raisons d'innovation ou de modernisation mais pour des besoins de sécurisation de l'enseignement compte tenu du contexte sanitaire. En sortie de crise, la question de la poursuite de l'effort individuel et collectif dont il a été question ici reste posée. Nous ne pouvons que supposer une propension à coopérer.

Si cette période a nécessité un surcroît temporaire de travail pour les acteurs, le soir et le week-end, chacun a retiré une satisfaction de ce qu'il avait réalisé. La satisfaction de l'étudiant, identifiée comme un moteur potentiel de motivation dans la première phase de notre recherche, s'est largement retrouvée dans la volonté de chacun de poursuivre les cours à distance (Herzberg, 1971). La satisfaction au travail est apparue dans un second temps, quand la personne a été satisfaite des résultats obtenus grâce à l'effort consenti de travailler plus (Alexandre-Bailly *et al.*, 2013, p. 148 ; Herzberg, 1971). Ainsi, la satisfaction est le produit de la confrontation des attentes de la personne avec les résultats obtenus (Maugeri, 2013, p. 13). Et c'est bien par-là, « que la satisfaction touche à la motivation, qu'elle procède même de la motivation », toujours selon Maugeri (2013, p. 13). La motivation a été liée à l'acte que la personne pouvait réaliser (Herzberg, 1971).

Par cette mise en pratique, chacun a reconnu l'intérêt de la technologie numérique. Nous pouvons y voir une première étape dans « le processus créateur » d'Alter (2013). Selon lui, l'innovation est entendue comme la mise sur le marché d'une invention qui ne se diffuse que si son utilité est pleinement démontrée. Le « processus créateur » est le processus d'une appropriation par l'expérience des utilisateurs sur le terrain pour adapter l'innovation à des besoins réels et en trouver les usages. Ce qui permet l'innovation n'est donc pas le potentiel abstrait représenté par la nouveauté mais la possibilité de lui affecter un usage. Le numérique a été mis au service des usages. Ainsi, la perception de l'utilité de la technologie numérique dans la pratique s'est transformée par l'usage (De Vaujany, 2005) et les acteurs considèrent que cette période a été une opportunité d'apprentissage de nouveaux savoirs (Argyris & Schön, 2002 ; Dechamp *et al.*, 2006).

La crise de la Covid-19 a favorisé l'action « d'apprendre en situation », les acteurs ont été mis en situation de formation-action au croisement des formes anciennes d'apprentissage sur le terrain. Les acteurs ont été réactifs et seront, nous pouvons le supposer, potentiellement proactifs par la suite (Peretti, 2019, p. 457). Si en contexte initial de recherche (chapitre 5), la question de la formation était un sujet délicat, l'expérience ici, laisse entrevoir un comportement d'apprenant tout au long de la vie (*lifelong learning*), même si chaque répondant reconnaît les limites de la technologie dans les cours à distance qui ne favorisent pas la création et le maintien des relations humaines de la même façon que dans un contexte de cours en présentiel. Les outils pédagogiques numériques ne sont que des outils. Mis correctement au service de la pédagogie, ils permettent d'articuler la distance et la présence (Charlier *et al.*, 2006).

Ainsi, cette période de crise a généré une modification et une adaptation des pratiques et ainsi impulsé l'idée d'une capacité à changer dans un processus continu (Alter, 2010b, 2013). Elle a conduit chaque acteur des établissements à utiliser tout ou partie des équipements mis à disposition. Même si « ce qui a été mis en place dans l'urgence, avec les moyens du bord et les bonnes volontés a généralement davantage constitué un substitut des enseignements présentiels classiques qu'une véritable adaptation aux nécessités et au potentiel offerts par la mise à distance en matière d'interactions, de collaboration, de production » selon Peraya & Peltier (2020), cette expérience a développé un regard réflexif sur les technologies et surtout légitimé leurs apports en tant que support permettant l'acte d'enseignement. Il reste encore un ou plusieurs pas à faire pour trouver une forme d'interaction davantage socialisée que la simple utilisation technique qui suppose une maîtrise cognitive et technique minimale du dispositif, pour qu'une intégration sociale significative de l'usage soit rendue possible, c'est-à-dire que l'usage du numérique fasse émerger de la nouveauté dans « la vie de l'utilisateur » (Proulx, 1988). Les enseignants-chercheurs ont pris des repères et ils sont maintenant en capacité de porter un regard plus critique sur l'hybridation (présence/distance) des cours. La crise a fait ressortir l'intérêt porté au numérique et permet de mieux cerner le besoin et la potentialité des outils (Davis *et al.*, 1989). Il y a aujourd'hui une nécessité de disposer d'un dispositif structuré, avec des personnels formés, à cause du contexte sanitaire qui impose des règles strictes d'hygiène et de distanciation sociale où la liberté d'accès aux établissements d'enseignement supérieur est restreinte (Orlikowski, 1999). De nombreuses études sont en cours pour étudier les effets de cette crise. A court ou moyen terme, les résultats pourront certainement nous dire si « le processus créateur » d'Alter (2013) est effectivement entamé. Cette évolution sera peut-être marquée par une évolution historique.

Nous y voyons un progrès dans le processus d'adoption et de diffusion des technologies numériques selon Rogers (1995). Ce processus met en relation la notion d'acceptabilité pratique (l'usage pratique de l'outil et sa facilité d'utilisation) et la notion d'acceptabilité sociale (la contrainte ou pas, d'accepter ce changement, même si tout en chacun est en capacité de le comprendre) selon Bobillier-Chaumon & Dubois (2009)¹⁰¹. Et selon Tornatzky

¹⁰¹ Ces auteurs s'appuient sur les travaux de Nielsen J. (1994) qui distingue l'acceptabilité pratique de l'acceptabilité sociale.

& Fleischer (1990, p. 50), la technologie est inséparable des valeurs et des objectifs humains. L'innovation technologique est, selon eux, comme une interaction complexe de personnes, de concepts scientifiques, d'aspirations et de conséquences. Les apports du modèle TAM (Davis *et al.*, 1989), tenant compte des variables du modèle DOI (Rogers, 1995) et du modèle TOE (Tornatzky & Fleischer, 1990), pourront être utiles afin de développer, approfondir et enrichir cette étude, tenant compte des résultats où les acteurs ont admis qu'ils n'avaient pas eu de difficultés d'apprentissage de leur outil principal de communication à distance et que l'utilité a été largement admise par les utilisateurs (Davis *et al.*, 1989).

Les établissements et les acteurs ont fait preuve d'une forte capacité de réactivité (face au changement brutal de contexte) et de résilience (capacité à faire face à cette épreuve). Dans un contexte incertain de sortie de crise, les acteurs ont manifesté leur crainte d'un changement organisationnel trop axé sur une configuration pédagogique « tout numérique » (Bareil, 2008, 2009, 2010 ; Rochet, Keramidas & Bout, 2008 ; Soparnot, 2004, 2009, 2010). En effet, le changement organisationnel s'est fait en réponse aux impératifs fonctionnels des besoins de « survie » et d'efficacité des organisations. L'hybridation de la pédagogie permet le maintien nécessaire d'une cohérence entre les pratiques d'avant et celles d'aujourd'hui. Cependant, l'intégration de l'hybridation de la pédagogie générée par la crise touche aux fondamentaux culturels des universités et des écoles. Nous le rappelons, les recherches initiées sur le changement insistent, pour la plupart, sur l'importance de l'adéquation culturelle du changement initié (Autissier *et al.*, 2010). Cette situation pourrait alors lever de nouveaux phénomènes de résistance au changement dans un contexte porté par la transformation digitale. La question de savoir comment l'enseignement à distance devient un instrument de transformation organisationnelle pourra être posée. Et la question de savoir pourquoi et comment l'enseignement à distance est implémenté dans certains établissements et pas dans d'autres également (Morelon, 2021)¹⁰². La recherche de déterminants organisationnels et/ou techniques dans ce processus, incluant des variables concernant les utilisateurs et les modes de management pourra être approfondie de façon à mieux comprendre les comportements plus ou moins favorables. La question de la nature même du travail d'enseignement pourrait émerger (Le Nagard, 2020).

Les études des facteurs et des actions des organisations suite à des événements inattendus mettent en lumière les mécanismes qui ont fondé leur capacité de résilience (Weick & Sutcliffe, 2007). Les établissements ont appris de cette période de confinement en situation de crise. Les travaux portant sur le sens que les individus donnent aux situations nouvelles (Weick, 2006)¹⁰³ et sur la résilience organisationnelle (absorber le choc, se renouveler, et apprendre de la crise) pourront apporter un éclairage approprié (Altintas, 2020 ; Frimousse & Peretti, 2020a, 2020b ; Weppe, Le Squeren & Lecocq, 2020).

¹⁰² S'appuyant sur Wenisch (2004), Errami & Guehair (2018, p. 45) proposent d'étudier la diffusion des innovations. Selon eux, elle contribue à la compréhension de la façon dont les organisations interagissent avec leur environnement et elle permet ensuite d'approfondir la connaissance de la façon dont « l'innovation est adoptée, implémentée et utilisée dans certaines organisations et pas d'autres ».

¹⁰³ Le *sensmaking* ou *sens-making* est un terme introduit en sociologie par Karl E. Weick. Il s'agit du processus par lequel les personnes construisent et donnent du sens à une expérience.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Nous avons souhaité, dans ce travail de rédaction d'une thèse de doctorat, apporté notre contribution à la connaissance du phénomène de l'intégration de la technologie numérique à des fins pédagogiques dans le métier d'enseignant-chercheur en France. Nous avons mobilisé une revue de la littérature du management des organisations et des ressources humaines afin d'être en capacité de conduire une recherche soutenue par les apports théoriques et pratiques d'auteurs de référence (chapitres 1, 2 et 3). Nous nous sommes attachée à réaliser ce travail en nous appuyant, là aussi, sur les apports d'auteurs spécialisés en méthodologie qualitative et en respectant le protocole de recherche que nous avons arrêté (chapitre 4). Nous nous sommes positionnée du point de vue de la gestion des ressources humaines. Nous avons considéré que ce phénomène, qui impacte la pédagogie universitaire, méritait d'être interrogé à partir des acteurs eux-mêmes. Nous avons ainsi réalisé deux études : une en contexte stable et une en contexte de crise (chapitres 5 et 6). Les innovations pédagogiques contribuent à faire évoluer les structures et la question de la mise en œuvre dans la pédagogie universitaire méritait d'être soulevée. La gestion des ressources humaines permet de relier les hommes et le cadre de travail dans une perspective de développement. Et ici, « la matière » sur laquelle elle s'appuie, les enseignants-chercheurs, en sont la composante essentielle. Une matière complexe puisque basée sur la nature humaine et ses caractéristiques intrinsèques (Autissier & Simonin, 2009, p. 51).

➤ *Contributions théoriques de la recherche*

Nous avons identifié, dans notre travail doctoral deux points forts : l'un portant sur les pratiques de formation et l'autre portant sur les pratiques de mobilisation des ressources humaines dans le contexte des innovations pédagogiques *via* le numérique dans l'enseignement supérieur français.

La première contribution théorique de notre recherche doctorale porte sur l'exploration des dispositifs internes de formation proposés aux enseignants-chercheurs par les personnels des services supports informatiques. Les ajustements qui sont réalisés (de type cafés pédagogiques, appels à projets, ou encore le recours aux pairs) favorisent le rapprochement des acteurs de l'enseignement qui ont de l'appétence pour les outils pédagogiques numériques avec les acteurs des services supports. Ces résultats ont mis en évidence la nécessaire intégration des services et des hommes « qui doivent unir leurs efforts » (Lawrence & Lorsch (1969). L'innovation qui s'appuie sur un processus créateur doit faire appel aux apprentissages des employés et à leur capacité à coopérer ensemble (Alter, 2011). Cette contribution théorique a trouvé son second écho en période de crise où l'articulation des activités des personnels de l'informatique et de l'enseignement a été un élément clé dans la réussite de la continuité pédagogique où les acteurs ont su unir leurs efforts (Lawrence & Lorsch, 1969).

La seconde contribution théorique de notre recherche doctorale porte sur l'identification de pratiques de mobilisation des ressources humaines qui favorisent la diffusion des outils pédagogiques numériques dans les institutions et agissent sur les comportements (Aït Razouk, 2014, 2019 ; Barraud-Didier *et al.*, 2003 ; Dubouloz, 2014). Nous avons identifié des pratiques de mobilisation des ressources humaines pouvant être considérées comme des leviers encourageants telles que la gestion des talents et la gestion des compétences mettant en évidence des mesures adaptatives de pratiques face aux comportements des acteurs. Ces résultats nous autorisent à penser que d'autres pratiques de mobilisation pourront émerger. Dans le contexte de changement actuel, les retours d'expériences des différents acteurs qui doivent maintenant s'adapter régulièrement, pourront enrichir les réflexions à venir.

Initialement, nous avons trouvé très peu de travaux explorant la question de la gestion des ressources humaines dans le phénomène des innovations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur français. Ainsi, plus globalement, notre contribution théorique renforce l'importance de la fonction ressources humaines dans une organisation (Peretti, 2019 ; Thévenet, 2015a).

➤ *Contributions managériales de la recherche*

En contexte stable, initialement, et au moins jusqu'à la date d'entrée en confinement en mars 2020, la pratique pédagogique par l'utilisation de la technologie numérique était encore loin d'être une pratique courante et elle cherchait encore sa place. L'analyse des données recueillies nous a permis de mieux comprendre le comportement des enseignants-chercheurs et leurs difficultés. Nos résultats ont révélé et confirmé une faiblesse d'usage du numérique à des fins pédagogiques et, plus globalement, une intégration des TICE peu structurée dans les établissements. L'environnement était en progrès mais encore peu efficace dans sa forme initiale. En introduction, dans un contexte de promotion constante du numérique, nous évoquions une politique volontariste d'équipement et d'intention de formation des utilisateurs mais nos résultats ont fait ressortir des difficultés de mise en pratique sur le terrain qui ne sont pas prises en compte par ces mêmes politiques, et ce, depuis plus de 10 ans. Des contradictions existent entre les textes émanant des différents gouvernements et les exigences de la réalité (liées notamment à la concurrence mondiale entre établissements d'enseignement supérieur, et au modèle des accréditations) qui bouleversent les priorités des établissements et des enseignants-chercheurs. La généralisation des outils (mais pas des usages) par les pouvoirs publics, en matière d'équipement et d'infrastructure est une phase réussie. Mais on n'est encore un peu loin d'un modèle en usage réel. Nos travaux ont permis de mieux comprendre les difficultés des établissements à mettre en pratique une politique qui puisse répondre aux prescriptions et préconisations des autorités gouvernementales. Nos résultats ont mis en valeur cette contribution managériale, nécessaire à la compréhension du phénomène que nous avons étudié.

La crise de la Covid-19, générant une période de confinement, a favorisé l'expérimentation accélérée de la technologie dans la pédagogie par l'enseignement à distance et de nouvelles pratiques organisationnelles (ajustement des procédures et des processus). L'impact a été fort : pendant le confinement et à partir du dé-confinement dès le 11 mai 2020. L'expérience en situation de crise constitue une rupture avec la logique antérieure. Soparnot (2005) s'est intéressé à la dimension évolutive de la technologie avec une approche structuraliste où l'acteur évaluerait donc le changement de manière cognitive. Les pratiques sont individuelles et évolutives dans l'appropriation et les réponses comportementales peuvent aussi se modifier et évoluer. Le changement, jusqu'à présent, pouvait être catégorisé dans un processus incrémental qui se référait essentiellement au temps. Au regard « d'un avant crise » et d'un « après crise », le changement organisationnel (qui traite la logique d'adaptation de l'organisation au regard de son environnement et d'elle-même) peut alors être celui où l'on parlera de rupture dans l'organisation (ce qui laisse tout de même la possibilité de garder quelque chose). Ce qui génère alors des transformations plus ou moins drastiques de l'organisation (c'est-à-dire qu'elles ne répondent pas forcément à une action initialement intentionnelle) et aussi dans les pratiques des acteurs (Soparnot, 2004, 2009, 2010).

Le changement, en tant que rupture sera alors suivi d'une capacité à réguler, permettant la reconstruction et la continuité. L'utilisation de la technologie numérique à des fins pédagogiques a été propulsée dans un contexte bien particulier de confinement. Ce qui ne signifie pas autant son intégration. Du point de vue opérationnel, les modalités concrètes de son intégration effective dans les usages et les conséquences qui remettent en question les rapports humains (tels que les habitudes de travail, les craintes pour son métier et son identité professionnelle), les rapports organisationnels (tels que la collaboration et la coordination) et les valeurs culturelles des établissements sont autant de variables qui motiveront, ou au contraire, freineront le processus d'acceptation des technologies. Du point de vue managérial, certaines institutions pourront alors plus ou moins être mises à l'épreuve dans la gestion des capacités de changement dans un environnement tourmenté par la situation sanitaire. Les établissements devront s'adapter à cette nouvelle normalité, au-delà des équipements technologiques que cela suppose. La question de la place de la technologie numérique dans l'enseignement supérieur pourra être posée différemment de la façon dont elle l'a été jusqu'à présent. Le retour d'expérience vécu lors de cette période va certainement conduire à la révision des modèles existants des établissements. L'ouverture du chantier de la gestion du temps de travail émergera sans doute à nouveau dans un contexte où le travail à distance (télétravail) sera structurellement plus important. La question d'une nouvelle répartition du temps de travail présentiel et distanciel dans la mission enseignement pourra être investiguée sensiblement différemment de ce que nous connaissions jusqu'à présent. Nos travaux pourront ainsi contribuer à cette réflexion managériale. Au-delà des effets néfastes de cette période sanitaire et avec un peu de recul, cette crise inédite laisse à penser qu'elle est une source d'opportunités que les établissements et leurs représentants n'ont eu l'occasion de connaître jusqu'à présent.

➤ *Limites et perspectives futures*

Cette thèse, comme tout travail de recherche, souffre assurément de certaines limites, qui peuvent être considérées comme autant de prolongements pour les travaux à venir. Les recherches qualitatives donnent des informations précieuses sur le contexte d'émergence des résultats de la recherche et par la suite, sur les contextes de réutilisation de ces résultats. Des recherches complémentaires à plus grande échelle auprès d'autres établissements et/ou d'autres spécialisations que les sciences économiques et de gestion approfondiraient et fiabiliseraient nos résultats. L'effet des pratiques de mobilisation des ressources humaines sur l'utilisation des innovations pédagogiques pourrait être testé de manière quantitative. Cet approfondissement pourrait aussi pallier les limites de cette recherche, notamment en contrôlant l'influence d'autres facteurs contingents tels que la taille de l'établissement dans la faisabilité et la qualité de la mise en œuvre des pratiques de mobilisation des ressources humaines. La sortie de crise laisse présager l'émergence de nouveaux projets de valorisation de l'investissement pédagogique. Une étude longitudinale portant sur le lancement du congé pour projet pédagogique pourrait être envisagée pour suivre le processus de déploiement dans le cadre des pratiques de mobilisation des ressources humaines. Ce choix permettrait de faire apparaître les différentes phases fonctionnelles de contextualisation, problématisation et mobilisation des pratiques.

Dans le contexte actuel de pandémie mondiale où tous les systèmes d'enseignements supérieurs sont confrontés à la même urgence de mobilisation massive du numérique dans l'enseignement pour assurer la continuité pédagogique, en prolongement de nos travaux, nous lançons une enquête dans la perspective d'une comparaison internationale : France, Italie et Asie. Pour collecter les données, nous avons utilisé les mêmes questions de notre questionnaire, en français et en anglais. Nous pourrions ainsi envisager de comparer les résultats avec ceux obtenus dans cette thèse.

La noble tâche de la gestion des ressources humaines requiert de bien comprendre les évolutions de la société et, au plus près de nous, celles des organisations. Nous avons souhaité dans ce travail de thèse maintenir l'humain au cœur de nos préoccupations, dans sa participation au fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. Nous souhaitons que cette période de crise puisse être une source de réflexion et d'inspiration pour trouver le meilleur équilibre entre les ressources humaines et la gestion des ressources humaines dans les changements organisationnels qui se profilent.

.....

BIBLIOGRAPHIE

- AERES (2012). *Critères d'évaluation des entités de recherche : le référentiel de l'AERES*. http://qualite-en-recherche.cnrs.fr/IMG/pdf/Referentiel_AERES-Entites_de_Recherche.pdf
- AÏT RAZOUK Abdelwahad (2014). *Mobilisation des ressources humaines et innovation des PME. Analyse longitudinale sur des données françaises*. Revue française de gestion. N°243, p. 107-126.
- AÏT RAZOUK Abdelwahad (2019). *L'influence de la GRH mobilisatrice sur l'innovation. Le rôle médiateur du partage des connaissances*. Revue française de gestion. N°278, p. 37-53.
- ALBERO Brigitte (2004). *Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté*. Savoir, N°5, p. 9-69.
- ALEXANDRE-BAILLY Frédérique, BOURGEOIS Denis, GRUERE Jean-Pierre, RAULET-CROSET Nathalie & ROLAND-LEVY Christine (2003). *Comportements humains et management*. Pearson Education.
- ALEXANDRE-BAILLY Frédérique, BOURGEOIS Denis, GRUERE Jean-Pierre, RAULET-CROSET Nathalie & ROLAND-LEVY Christine, avec la contribution de TRAN Véronique (2013). *Comportements humains et management - 4^{ème} édition*. Pearson Education.
- ALLARD-POESI Florence & MARÉCHAL Garance (2007). *Construction de l'objet de recherche*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 34-57.
- ALTER Norbert (2010a). *Coopération, sentiments et engagement dans les organisations*. Revue du MAUSS. N°36, p. 347-369.
- ALTER Norbert (2010b). *Donner et prendre. La coopération en entreprise* (sous la direction de ALTER Norbert). La Découverte / Poche.
- ALTER Norbert (2011). *Comment les dirigeants des organisations peuvent tuer l'innovation*. Gestion. Vol. 36, p. 5-10.
- ALTER Norbert (2013). *L'innovation ordinaire – 4^{ème} édition*. PUF.
- ALTINTAS Gulsun (2020). *La capacité dynamique de résilience : l'aptitude à faire face aux événements perturbateurs du macro-environnement*. Management & Avenir. N°115, p. 113-133.
- AMBLARD Henri, BERNOUX Philippe, HERREROS Gilles & LIVIAN Yves-Frédéric (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Édition du seuil.
- ARGYRIS Chris & SCHÖN Donald (2002). *Apprentissage organisationnel - Théorie, méthode, pratique*. De Boeck Université.

ARPACI Ibrahim & TURETKEN Ozgur (2012). *Organizational adoption of information technologies: a literature review*. International journal of eBusiness and eGovernment studies.

ARTICLE L.113-1 - JORF (1992) – *La qualité d’auteur* – Consulté en décembre 2019.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006278881&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=19920703>. Legifrance.gouv.fr

ARTICLE L.113-2 - JORF (1992) – *La collaboration à une œuvre* – Consulté en décembre 2019.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006278882&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=19920703>. Legifrance.gouv.fr

ARTICLE L.121-1 - JORF (1992) – *Jouissance du droit de l’auteur* – Consulté en décembre 2019.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006278891&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=19920703>. Legifrance.gouv.fr

ARTICLE L.121-2 - JORF (1992) – *Droit de divulgation* – Consulté en décembre 2019.
https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006278892.
Legifrance.gouv.fr

ARTICLE L.112-3 - JORF (1998) – *Code de la propriété intellectuelle* – Consulté en décembre 2019.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006278879&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=19980702>. Legifrance.gouv.fr

ARTICLE L.111-1 - JORF (2006) – *L’auteur d’une œuvre* – Consulté en décembre 2019.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006278868&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=20060803>. Legifrance.gouv.fr

ARTICLE L.131-3-1 - JORF (2006) – *Droit d’exploitation de l’œuvre par l’agent de l’État* – Consulté en décembre 2019.
<https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?idArticle=LEGIARTI000006278959&cidTexte=LEGITEXT000006069414&dateTexte=20060803>. Legifrance.gouv.fr

ARTHUR Jeffrey B. (1994). *Effects of Human Resource Systems on Manufacturing Performance and Turnover*. The Academy of Management Journal. Vol. 37, N°3, p. 670–687.

AUTHEMAYOU Céline (2017). *Pédagogie : le défi de la formation des enseignants-chercheurs*. Educpro.

AUTISSIER David (2015). Editorial : *Le changement agile comme réponse aux enjeux collaboratifs et digitaux des organisations*. Question(s) de management. N°10, p. 35.

AUTISSIER David, BAREIL Céline, GIRAUD Laurent & JOHNSON Kévin (2014). ***Saturation des salariés face au changement organisationnel : une approche psychologique.*** 25^{ème} Congrès AGRH, 6 et 7 novembre 2014, Chester (Royaume-Uni).

AUTISSIER David, JOHNSON Kévin & METAIS-WIERSCH Emily (2018). ***Du Changement à la transformation.*** Question(s) de management. N°21, p. 45-54.

AUTISSIER David, JOHNSON Kévin & MOUTOT Jean-Michel (2015). ***De la conduite du changement instrumentalisée au changement agile.*** Question(s) de management. N°10, p. 37-44.

AUTISSIER David & SIMONIN Blandine (2009). ***Mesurer la performance des ressources humaines.*** (Préface de THIBAUT Alain – PDG du groupe Bernard Julhiet). Éditions d'Organisation.

AUTISSIER David, VANDANGEON-DERUMEZ Isabelle & VAS Alain (2010). ***Conduite du changement : concepts clés.*** Stratégie et management. Dunod.

BAE Johngeok & LAWLER John J. (2000). ***Organizational and HRM Strategies in Korea: Impact on Firm Performance in an Emerging Economy.*** Academy of Management Journal. Vol. 43, N°3.

BAIRD Lloyd & MESHOULAM Ilan (1988). ***Managing Two Fits of Strategic Human Resource Management.*** The Academy of Management Review. Vol. 3, N°1, p. 116-128.

BALME Pierre, CYTERMANN Jean-Richard, REFFET Jean-Louis & VERHAEGHE Damien (2012). ***L'université française : une nouvelle autonomie, un nouveau management.*** PUG Presse Universitaire de Grenoble.

BALOGUN Julia, HOPE-HAILEY Véronica & VIARDOT Eric (2005). ***Stratégies du changement - 2^{ème} édition.*** Pearson Education France.

BANDURA Albert (1977). ***Social learning theory.*** Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

BANDURA Albert & LOCKE Edwin A. (2003). ***Negative self-efficacy and goal effects revisited.*** Journal of Applied Psychology. N°88, p. 87-99.

BARDIN Laurence (2003). ***L'analyse de contenu.*** PUF, p. 50.

BAREIL Céline (2008). ***Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement.*** Télescope.

BAREIL Céline (2009). ***Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements.*** Gestion. Vol. 34, p. 32-38.

BAREIL Céline (2010). ***La résistance au changement.*** In : SOPARNOT Richard (Coordinateur). ***Le management du changement.*** Vuibert, chapitre 7.

BARIBEAU Colette & ROYER Chantal (2012). *L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation*. Revue des sciences de l'éducation. Vol. 38, p. 23-45.

BARRAUD-DIDIER Valérie, GUERRERO Sylvie & IGALENS Jacques (2003). *L'effet des pratiques de GRH sur les performances des entreprises : le cas des pratiques de mobilisation*. Revue de gestion des ressources humaines, Eska, p. 2-13.

BAUDET Cédric & LEBRATY Jean-Fabrice (2018). *V. Fred D. Davis – L'acceptation d'un modèle par les systèmes d'information*. In : Isabelle WALSH éd., *Les Grands Auteurs en Systèmes d'information*. Caen, EMS Éditions, « Grands auteurs », p. 108-126.

BAUDRY Robinson & JUCHS Jean-Philippe (2007). *Définir l'identité*. Hypothèses 2007/1, p. 155-167.

BAUMARD Philippe & IBERT Jérôme (2007). *Quelles approches avec quelles données ?*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 84-106.

BAUMARD Philippe, DONADA Carole, IBERT Jérôme & XUERE Jean-Marc (2007). *La collecte des données et la gestion de leurs sources*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 228-262.

BEAUVAL Anne & BOURNOIS Franck (2020). *Le coup d'accélérateur du numérique*. Grand Angle. N°116.

BÉCHARD Jean-Pierre (2001). *L'enseignement supérieur et les innovations pédagogiques : une recension des écrits. L'université, un espace d'innovation pédagogique ?*. Revue des sciences de l'éducation. N°2, Vol. 27.

BÉDARD Denis & GÉRARD Laetitia (2016). *La professionnalisation du métier d'enseignant-chercheur : apprendre à devenir « praticien chercheur*. Presses universitaires de Caen, p. 191-102.

BEJEAN Sophie, MIDY Fabienne & PEYRON Christine (1999). *La rationalité simonienne : interprétations et enjeux épistémologiques*. Document de travail. (LATEC).

BENDER Anne-Françoise (2015). *Manager au quotidien et gérer les équipes*. In : THÉVENET Maurice, DEJOUX Cécile, BENDER Anne-Françoise, CONDOMINES Bérangère, MARBOT Eléonore, NORMAND Etienne, PENNAFORTE Antoine, SILVA François & STORHAYE Patrick. *Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines – 4^{ème} édition)*. Pearson, p. 359-385.

BEN ARFI Wissal, ARZUMANYAN Lusine & HIKKEROVA Lubica (2020). *Partage des connaissances et innovation à l'ère de la digitalisation*. Management & Avenir. N°118, p. 63-88.

BEN YOUSSEF Adel & HADHRI Walid (2009). *Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. Le cas de la France*. Réseaux. N°155, p. 23-54.

- BEN YOUSSEF Adel & RALLET Alain (2009). **Présentation**. Réseaux. N°155, p. 9-20.
- BERNOUX Pierre (2004). **Sociologie du changement**. Paris Seuil.
- BERTHIAUME Denis, LANARES Jacques, JACQMOT Christine, WINER Laura & ROCHAT Jean-Moïse (2011). **L'évaluation des enseignements par les étudiants (EEE)**. Recherche et formation. N°67, p. 53-72.
- BERTON Fabienne (2005). **Le système français de formation professionnelle continue, le paradoxe de l'initiative individuelle**. In : Jean-Luc Guyot éd., **La formation professionnelle continue. Enjeux sociétaux**. Louvain-la-Neuve, Belgique. De Boeck Supérieur, p. 65-88.
- BESSIRE Dominique & FABRE Pascal (2014). **New public management et évaluation de la recherche publique : l'invention du « produisant**. Finance Contrôle Stratégie.
- BEZIER Patrick & PERETTI Jean-Marie (2005). **Répondre aux besoins de reconnaissance des salariés**. In : PERETTI Jean-Marie (Sous la direction de). **Tous reconnus**. Éditions d'Organisation, p. 31 à 35.
- BOBILLIER-CHAUMON Marc-Eric & DUBOIS Michel (2009). **L'adoption des technologies en situation professionnelle : quelles articulations possibles entre acceptabilité et acceptation ?**. Le travail humain. Vol. 72, p. 355-382.
- BOYER Luc (2011). **Des métiers et des hommes**. In : DUPUICH Françoise (Sous la direction de). **La gestion des ressources humaines en devenir**. L'Harmattan, p. 137-156.
- BOYER Luc & EQUILBEY Noël (2003). **Organisation – Théories Applications – 2^{ème} édition**. Éditions d'Organisation.
- BRU Marc (2006). **Les méthodes en pédagogie**. PUF, Que sais-je ?
- BRUN Jean-Pierre & DUGAS Ninon (2005). **La reconnaissance au travail : analyse d'un concept riche de sens**. Gestion. Vol. 30, p. 79-88.
- CADIN Loïc, GUERIN Francis & PIGEYRE Frédérique (2007). **Gestion des ressources humaines - 3^{ème} édition**. Dunod.
- CAGNON Yves-Chantal (2012). **L'étude de cas comme méthode de recherche - 2^{ème} édition**. Presse universitaire du Québec, p. 5-9.
- CASSELL Catherine & SYMON Gillian (2012). **Qualitative organizational research, core methods and currents challenges**. London: Sages Publications.
- CASTILLO-MÉRINO David, SERRADEL-LOPEZ Enric & VILASECA-REQUENA Jordi (2009). **Usage des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur. Une analyse des performances des étudiants en e-learning dans la région catalane**. Réseaux. N°155, p. 55-80.

CÉCI Jean-François (2019). *Le profil de l'apprenant numérique, du collège à l'université le cas de Pau*. Formation et profession. N°27.

CEFDG (2020). *Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion*. <https://www.cefdg.fr/>

CERISIER Jean-François (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. (Préface de CHARLIER Bernadette). De Boeck Supérieur.

CERISIER Jean-François (2015). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique – Questionnement et éclairage de la recherche*. (A propos de l'ouvrage de LAMEUL Geneviève et LOISY Catherine, publié en août 2014). Distances et médiation des savoirs.

CHARLE Christophe (2009). *L'évaluation des enseignants-chercheurs. Critiques et propositions*. Vingtième Siècle. Revue d'histoire. N°102, p. 159-170.

CHARLES-PAUVERS Brigitte & SCHIEB-BIENFAIT Nathalie (2010). *Analyser l'articulation des compétences individuelles, collectives et stratégiques : propositions théoriques et méthodologiques*. EA 4272. hal-00449614.

CHARLIER Bernadette (2011). *Évolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ?*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Vol. 8, N°1-2, p. 28-36.

CHARLIER Bernadette, DESCHRYVER Nathalie & PERAYA Daniel (2006). *Apprendre en présence et à distance. Une définition des dispositifs hybrides*. Distances et savoirs. Vol. 4, p. 469-496.

CHARREIRE PETIT Sandra & DURIEUX Florence (2007). *Explorer et tester : les deux voies de la recherche*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 58-83.

CHATZIS Konstantinos, DE CONINCK Frédéric & ZARIFIAN Philippe (1995). *Accord A CAP 2000. La logique compétence à l'épreuve des faits*. Etudes, Travail et emploi N°64, p. 35-47.

CHEVALIER Françoise (2012). *L'enseignement de la GRH en questions : pour un bouquet pédagogique*. In : ALLOUCHE José (Coordonnée par). *Encyclopédie des Ressources Humaines – 3^{ème} édition*. Éditions Vuibert, p. 511-515.

CHEVALIER Françoise, DEJOUX Cécile & POILPOT-ROCABOY Gwenaëlle (2018). *Management et innovations pédagogiques : un nouvel axe de recherche pour les enseignants-chercheurs en GRH*. Revue @GRH. N°26, p. 9-21.

CLOT Yves (2006). *Clinique du travail et clinique de l'activité*. Nouvelle revue de psychosociologie. N°1, p. 165-177.

CLOT Yves (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Presse Universitaire de France.

COCH Lester & FRENCH John R.P. (1948). *Overcoming Resistance to Change*. Human Relations. Vol. 1, N°4, p. 512-532.

COLLERETTE Pierre, DELISLE Gilles & PERRON Richard (1997). *Le changement organisationnel. Théorie et pratique*. PUQ, Presses de l'Université du Québec.

COLQUITT Jason A. (2001). *On the dimensionality of organizational justice: a construct validation of a measure*. Journal of Applied Psychology, N°86, p. 386-400.

CÔME Thierry (2013). *Editorial la gouvernance des universités*. Gestion et management public. Vol. 2, N°1, p. 1-5.

CÔME Thierry & ROUET Gilles (2016). *Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performance des structures et dispositifs*. Gestion et management public. Vol. 5, N°1, p. 61-85.

CONDOMINES Bérangère (2015). *Gérer les compétences et les carrières*. In : THÉVENET Maurice, DEJOUX Cécile, BENDER Anne-Françoise, CONDOMINES Bérangère, MARBOT Eléonore, NORMAND Etienne, PENNAFORTE Antoine, SILVA François & STORHAYE Patrick. *Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines – 4^{ème} édition)*. Pearson, p. 147-174.

CONDOMINES Bérangère & PENNAFORTE Antoine (2015). *Apprécier le travail*. In : THÉVENET Maurice, DEJOUX Cécile, BENDER Anne-Françoise, CONDOMINES Bérangère, MARBOT Eléonore, NORMAND Etienne, PENNAFORTE Antoine, SILVA François & STORHAYE Patrick. *Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines – 4^{ème} édition)*. Pearson, p. 121-144.

CROZIER Michel & FRIEDBERG Erhard (1977). *L'acteur et le système*. Éditions du Seuil.

DAHAN Aubépine & MANGEMATIN Vincent (2010). *Recherche, ou temps perdu ? Vers une intégration des tâches administratives au métier d'enseignant- chercheur*. Annales des Mines - Gérer et comprendre. N°102, p. 14-24.

DAVIS Fred. D., BAGOZZI Richard. P. & WARSHAW Paul. R., (1989). *User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models*. Management Science. N°8, p. 982-1003.

DECHAMP Gaëlle, GOY Hervé, GRIMAND Amaury & DE VAUJANY François-Xavier (2006). *Management stratégique et dynamiques d'appropriation des outils de gestion : proposition d'une grille de lecture*. Management & Avenir. N°9, p. 181-200.

DECI Edward L. (1971). *Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation*. Journal of Personality and Social Psychology. Vol. 18, p. 105-115.

DE FOURNAS Patrice (2007). *L'X, modèle des grandes écoles de commerce*. L'Expansion Management Review. Vol. 127, p. 48-54.

DE FOURNAS Patrice, MOTTIS Nicolas, RIVELINE Claude & VELTZ Pierre (2008). **Les Grandes écoles, système dépassé ou produit d'avenir ?**. Le journal de l'école de Paris du management. N°72, p. 30-37.

DGESIP (2014). Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. **Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur**. Claude Bertrand – Rapport à la demande de Madame Simone BONNAFOUS – Directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle (DGESIP, 17 mars 2014).

DEJOURS Christophe (1995). **Le facteur humain au travail**. Paris, PUF.

DEJOURS Christophe (2003). **L'évaluation du travail à l'épreuve du réel – Critique des fondements de l'évaluation**. INRA Éditions, Paris.

DE KETELE Jean-Marie & ROEGIERs Xavier (2015). **Méthodologie du recueil d'informations – Fondement des méthodes d'observation, de questionnaire, d'interview et d'étude de documents**. De Boeck supérieur.

DELPEYROU Jacques (1963). **Tom Burns et G.M. Stalker, The management of innovation, 1961**. Compte rendu, Sociologie du travail, p. 97-98.

DEMAILLY André & PINGAUD François (2005). **Les organisations selon Simon, Nonaka et Takeuchi**. Groupe d'études de psychologie. Bulletin de psychologie. N°475, p. 149-156.

DE VAUJANY François-Xavier (2005). **De la conception à l'usage : vers un management de l'appropriation des outils de gestion**. EMS Éditions.

DE VAUJANY François-Xavier (2006a). **Introduction générale au cahier spécial. Les outils de gestion : vers de nouvelles perspectives théoriques**. Management & Avenir. N°9, p. 107-108.

DE VAUJANY François-Xavier (2006b). **Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion : vers un dépassement de l'opposition conception-usage**. Management & Avenir. N°9, p. 109-126.

DE VAUJANY François-Xavier (2007). **Évaluer la « valeur à l'usage » de l'informatique. Une architecture de tableau de bord**. Revue française de gestion. N°173, p. 31-46.

DE VAUJANY François-Xavier (2009). **Les grandes approches théoriques du système d'information**. Hermès-Lavoisier.

DIARD Caroline & HACHARD Virginie (2019). **Impact de la mise en œuvre d'une réforme organisationnelle sur la perception du contrat psychologique par les enseignants-chercheurs**. Question(s) de management. N°23, p. 41-51.

DICTIONNAIRE LAROUSSE (2018, 2020). Site officiel : larousse.fr

DIETRICH Anne & PIGEYRE Frédérique (2016). **La gestion des ressources humaines**. La Découverte, « Repères ».

DOLAN Shimon L., LAMOUREUX Gérald & GOSSELIN Eric (1996). *Psychologie du travail et des organisations*. Ga  tan Morin Editeur.

DROUIN-HANS Anne-Marie (2006). *Identité*. Le Télémaque. N  29, p. 17-26.

DRUCKER-GODARD Carole, FOUQUE Thierry, GOLLETY Mathilde & LE FLANCHEC Alice (2013). *Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs*. Gestion et management public. Vol. 14, p. 4-22.

DRUCKER-GODARD Carole, EHLINGER Sylvie & GRENIER Corinne (2007). *Validité et fiabilité de la recherche*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management - 3  me édition*. Dunod, p. 263-293.

DUBET (1994). *Sociologie de l'expérience*.   ditions du Seuil, p. 195.

DUBOULOZ Sandra (2010). *L'effet des pratiques de mobilisation sur l'adoption d'une innovation organisationnelle. Le cas du Lean*. Actes du 21  me congrès de l'AGRH 2010.

DUBOULOZ Sandra (2014). *Innovation organisationnelle et pratiques de mobilisation des RH. Une combinaison gagnante*. Revue française de gestion. N  238, p. 59-85.

DUBRAC Danielle & DJEBARA Azwaw (2015). *La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*. CESE Conseil   conomique, Social et Environnemental – Les   ditions des journaux officiels.

DUDEZERT Aurélie & BOUGHZALA Imed (2018). *La transformation numérique des écoles de management*. Etude FNEGE (Fédération Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises).

DUGUET Amélie & MORLAIX Sophie (2012). *Les pratiques pédagogiques des enseignants universitaires : Quelle variété pour quelle efficacité ?*. Questions Vives. Vol. 6, N  18.

DUGUET Amélie & MORLAIX Sophie (2017). *Perception des TIC par les enseignants universitaires : l'exemple d'une université française*. Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Vol. 14, N  3, p. 5-16.

DUGUET Amélie & MORLAIX Sophie (2018). *Le numérique à l'université : facteur explicatif des méthodes pédagogiques ?*. RIPES Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur. N  34.

DULBECCO Philippe, BEER Marie-Caroline, DELPECH DE SAINT-GUILHEM Jean, DUBOURG-LAVROFF Sonia & PIMMEL Eric (2018). *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur*. Rapport    Madame la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Inspection générale de l'administration, de l'éducation nationale et de la recherche.

DUMEZ Hervé (2011). *Faire une revue de littérature : pourquoi et comment ?*. Le Libellio d'AEGIS. N  7, p. 15-27.

EGG Georges & BEAUJOLIN François (2005). *Audit des systèmes d'évaluation et de reconnaissance*. In : PERETTI Jean-Marie (Sous la direction de). *Tous reconnus*. Éditions d'Organisation, p. 411-418.

EL AKREMI Assaad, SASSI Narjes & BOUZIDI Sihem (2009). *Rôle de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail*. Relations industrielles. N°64, p. 662-684.

ENCYCLOPAEDIA UNIVERSALIS. *Crise*. <https://www.universalis.fr/dictionnaire/crise/> - Consulté le 03 juin 2020.

ENDRIZZI Laure (2012). *Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités*. Dossier d'actualité Veille et Analyses. N°78.

ERRAMI Youssef & GUEHAIR Nourreddine (2018). *Innovativité organisationnelle et adoption des outils de gestion : le cas du Balanced Scorecard*. Gestion. Vol. 35, p. 45-70.

FALL Amar & ROUSSEL Patrice (2016). *L'influence des primes ex-ante et des primes ex-post sur la motivation autonome au travail : le rôle médiateur de la satisfaction des besoins fondamentaux et de la justice organisationnelle perçue*. Revue de gestion des ressources humaines. N°101, p. 65-87.

FALL Amar & ROUSSEL Patrice (2017). *L'effet de la justice organisationnelle perçue sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux au travail*. Revue @GRH. N°25, p. 35-60.

FAVE-BONNET Marie-Françoise (2002). *Conflits de missions et conflits de valeurs : la profession universitaire sous tension*. Connexions. N°78, p. 31-45.

FAVE-BONNET Marie-Françoise (2003). *Les universitaires : une identité professionnelle incertaine*. Hermès, La Revue. N°35, p. 195-202.

FERRY Luc (2014). *L'innovation destructrice*. Plon.

FESTINGER Léon (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford UP.

FOREST Virginie (2008). *Rémunération au mérite et motivation au travail : perspectives théoriques et empiriques pour la fonction publique française*. Revue Internationale des Sciences Administratives. Vol. 74, p. 345-359.

FOUCAULT Michel (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Collection Bibliothèque des Sciences humaines. Gallimard, p. 96.

FOUDRIAT Michel (2011). *Sociologie des organisations - 3^{ème} édition*. Pearson.

FRAY Anne-Marie & PICOULEAU Sterenn (2010). *Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail*. Management & Avenir. N°38, p. 72-88.

FRIMOUSSE Soufyane, PERETTI Jean-Marie & SWALHI Abdelaziz (2008). *La diversité des formes de performance au travail : le rôle de la justice organisationnelle*. Management & Avenir. N°18, p. 117-132.

FRIMOUSSE Soufyane & PERETTI Jean-Marie (2020a). *Les répercussions durables de la crise sur le management*. Question(s) de management. N° 28, p. 159-243.

FRIMOUSSE Soufyane & PERETTI Jean-Marie (2020b). *Les changements organisationnels induits par la crise de la Covid-19*. Question(s) de management. N°29, p. 27.

GALAMBAUD Bernard (2011). *Fonction ressources humaines : la difficile naissance d'une nouvelle époque ?* In : DUPUICH Françoise (Sous la direction de) – *La gestion des ressources humaines en devenir*. L'Harmattan, p. 157-182.

GALAND Benoît & VANLEDE Marie (2004). *Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?*. Savoirs. Hors-série, p. 91-116.

GAREL Gilles, GIARD Vincent & MIDLER Christophe (2001). *Management de projet et gestion des ressources humaines*. Les papiers de recherche du GREGOR. sont accessibles sur INTERNET à l'adresse suivante : <http://panoramix.univ-paris1.fr/GREGOR/> Site de l'IAE de Paris : <http://www.iae-paris.com>

GASPAR Pierre & MILLET Jean-Guy (1990). *Apprécier et valoriser les hommes*. Paris, Liaisons, p. 89-90.

GATIGNOL Christine (2014). *L'environnement professionnel des enseignants-chercheurs français explique-t-il leurs parcours de carrière ?*. Revue @GRH. N°11, p. 51-80.

GAVARD-PERRET Marie-Laure, GOTTELAND David, HAON Christophe & JOLIBERT Alain (2008). *Méthodologie de la recherche/Réussir son mémoire ou sa thèse en sciences de gestion*. Pearson.

GERNET Isabelle & DEJOURS Christophe (2009). *Évaluation du travail et reconnaissance*. Nouvelle revue de psychosociologie. N°8, p. 27-36.

GINGRAS Yves (2008). *Du mauvais usage de faux indicateurs*. Revue d'histoire moderne & contemporaine. N°55-4bis, p. 67-79.

GLASER Barney G. & STRAUSS Anselm A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée (Stratégies pour la recherche qualitative)*. Armand Colin.

GOMBAULT Anne (2005). *La méthode des cas*. In : ROUSSEL Patrice & WACHEUX Frédéric (Sous la direction de). *Management des ressources humaines (Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales)*. De Boeck, p. 31-64.

GUEISSAZ Albert (1997). *Informatisation et dynamique des relations entre administratifs, enseignants et étudiants dans les établissements universitaires*. Sociétés contemporaines. N°28, p. 33-55.

GUERBETTE Catherine (2009). *Le sens de la compétence de collectif : positionnements théoriques et construction d'une question de recherche sur le concept*. Hal, laboratoire CERAG - halshs-00518979.

GUILHON Alice & M'HAMED Drissi (2020). *Le modèle Grande école a encore une fois révélé sa robustesse et son engagement autour des valeurs essentielles*. Grand Angle. N°116.

GUILLARD Alexandre & ROUSSEL Josse (2010). *Le capital humain en gestion des ressources humaines : éclairages sur le succès d'un concept*. Management & Avenir. N°31, p. 160-181.

GUILLEMETTE François (2006). *Recherches qualitatives. L'approche de la Grounded Theory : pour innover ?*. Association pour la recherche qualitative 3. Vol. 26, p. 32-50.

HCERES (2014). *L'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur*. Rapport à Madame la Ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Denise PUMAIN & Frédéric DARDEL.

HEGEL (1805, 1982 pour l'édition consultée). *La philosophie de l'esprit, 1805*. Paris, PUF.

HELPER Jean-Pierre, KALIKA Michel & ORSONI Jacques (2000). *Management Stratégie et Organisation - 3^{ème} édition*. Vuibert.

HERZBERG Frederick (1968). *One more time: How do you motivate employees ?*. Harward Business Review, Reprint 87507 (September-October, 1987).

HERZBERG Frederick (1971). *Le travail et la nature de l'homme - 3^{ème} édition*. (L'entreprise et les hommes, collection dirigée par Jean Diverrez). Entreprise moderne d'édition.

HLADY RISPAL Martine (2002). *La méthode des cas - Application à la recherche en gestion*. (Préface de SAPORTA Bertrand) – De Boeck Université.

HOOD Christopher (1991). *A public management for all seasons?*. Wiley. Vol. 69, Issue 1, p. 3-19.

HOOD Christopher (1995). *The "New public management" In the 1980s: variations on a theme*. London School of Economics and Political Science. Vol. 20, N°U3, p. 93-109.

HOURQUET Pierre-Guy & ROGER Alain (2005). *Reconnaître les attentes des chercheurs*. In : PERETTI Jean-Marie (Sous la direction de). *Tous reconnus*. Éditions d'Organisation, p. 225-232.

HUSSER Jocelyn (2005). *Contextualisme et recueil de données*. In : ROUSSEL Patrice & WACHEUX Frédéric. *Management des ressources humaines (Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales)*. De Boeck, p. 65-100.

IENTILE-YALENIOS Jocelyne, THIVANT Eric & ALAIN Roger (2016). *Le Nouveau Management Public conduit-il à un rapprochement public-privé ? Une analyse à partir des procédures d'évaluation du personnel*. Gestion et management public. Vol. 4, N°4, p. 121-137.

IGALENS Jacques (2005). *Préface*. In : PERETTI Jean-Marie (Sous la direction de). *Tous reconnus*. Éditions d'Organisation, p.23.

ISAAC Henri (2008). *Entretien - « Enseignement à distance : volonté nationale, impératif international »*. Distances et savoirs. Vol. 6, p. 165-168.

ISAAC Henri & KALIKA Michel (2007). *TIC et enseignement de la gestion. Une révolution manquée ?*. Revue française de gestion. N°178-179, p. 117-123.

JAUSSAUD Jacques (1993). *Produire en flux tendus*. Les Publications de Montlignon. N°16.

JAUSSAUD Jacques & KAGEYAMA Tadashi (1991). *Comment mettre en œuvre le juste à temps*. Revue française de gestion. N°85, p. 30-43.

JAUSSAUD Jacques & LIU Xueming (2011). *When in China ... The HRM practices of Chinese and foreign-owned enterprises during a global crisis*. Asia Pacific Business Review.

JEANNEROD-DUMOUCHEL Nathalie (2014). *La reconnaissance du métier : acte premier d'un management participatif*. De Boeck Supérieur. Revue @GRH. N°11, p. 7-29.

JAPES (2016). *Journées de l'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur : questions vives et perspectives*. Bilan-synthèse à l'intention de la DGESIP-MIPNES (Par Douzet, Demougeot-Lebel, Lameul) - Rapport 2016.

JORF (2008) - Article L952-3 – *Les fonctions des enseignants-chercheurs - version consolidée au 07 avril 2020*. (Modifié par LOI n°2008-112 du 8 février 2008-art 2). Legifrance.gouv.fr

JORF (2009) – N°0097 du 25 avril 2009 – Décret n°2009-460 du 23 avril 2009 modifiant le décret n°84-431 du 6 juin 1984 fixant 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 et portant diverses dispositions relatives aux enseignants-chercheurs*. Legifrance.gouv.fr

JORF (2013) - N°0169 du 23 juillet 2013 - texte n° 2 - LOI n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche - *Les missions du service public de l'enseignement supérieur*. Legifrance.gouv.fr

JORF (2014) – N°0204 du 4 septembre 2014 - modifiant le décret n° 84-431 du 6 juin 1984 « *Droit à la formation continue des enseignants-chercheurs* ». Legifrance.gouv.fr

JORF (2015) - Mandature 2010-2015 – Séance du 24 février 2015 - ***La pédagogie numérique : un défi pour l'enseignement supérieur*** - Avis du Conseil économique, social et environnemental sur le rapport présenté par M. Azwaw Djebara et Mme Danielle Dubrac, rapporteurs au nom de la section de l'éducation, de la culture et de la communication. Legifrance.gouv.fr

JORF (2017) – N°0109 du 17 mai 2017 – texte n° 26 – Décret, n°2017-854 du 9 mai 2017 modifiant le décret n°84-431 du 6 juin 1984 modifié fixant 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***. Legifrance.gouv.fr

JORF (2018a) - N°0054 du 6 mars 2018 - Arrêté du 8 février 2018 fixant le ***cadre national de la formation visant à l'approfondissement des compétences pédagogiques des maîtres de conférences stagiaires***. Legifrance.gouv.fr.

JORF (2018b) – N°0205 du 6 septembre 2018 - LOI n° 2018-771 du 5 septembre 2018 pour ***la liberté de choisir son avenir professionnel***. Legifrance.gouv.fr

KALIKA Michel (1991). ***De l'organisation réactive à l'organisation anticipative***. Revue française de Gestion. N°56, p. 50.

LAGADEC Patrick (2011). ***La gestion des crises – Outils de réflexion à l'usage des décideurs***. Mc Graw-Hill, p. 23-28.

LAMEUL Geneviève, PELTIER Claire & CHARLIER Bernadette (2014). ***Dispositifs hybrides de formation et développement professionnel. Effets perçus par des enseignants du supérieur***. Education & Formation. N°e-301, p. 99-113.

LAWLER Edward (1986). ***High involvement management***. San Francisco, Jossey Bass.

LAWRENCE Paul R. & LORSCH Jay W. (1969). ***Adapter les structures de l'entreprise : intégration ou différenciation - Organization and environment – 2^{ème} édition 1994***. Les Éditions d'Organisation.

LE BOTERF Guy (2008). ***Repenser la compétence*** - Eyrolles, Éditions d'Organisation.

LE BOTERF Guy (2010). ***Construire les compétences individuelles et collectives - 5^{ème} édition***. Livres outils Ressources humaines. Eyrolles, Éditions d'Organisation, p. 195.

LE BOTERF Guy (2018). ***Développer et mettre en œuvre la compétence***. Eyrolles.

LE CAM Stéphanie (2019). ***Guide du droit d'auteur : usage et création des ressources numériques. Propriété intellectuelle*** - Université de Rennes - <https://www.innovation-pedagogique.fr/article3856.html> - <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.fr> - https://www.pairform.fr/doc/25/40/85/web/co/protocole_2016-2019.html

LEMAÎTRE Nicole (1985). ***La culture d'entreprise, facteur de performance***. Gestion, p. 19-25.

LE NAGARD Emmanuelle (2020). *L'enseignement à distance, un premier bilan. Découvertes, griseries, lassitudes*. Le Libellio d'AEGIS. Série spéciale Coronam. Semaine 5, p. 7-10.

LE ROY Frédéric, MARC Robert & GIULIANI Philippe (2013a). *Introduction*. Revue française de gestion. N°235, p. 71-75.

LE ROY Frédéric, MARC Robert & GIULIANI Philippe (2013b). *L'innovation managériale. Généalogie, défis et perspectives*. Revue française de gestion. N°235, p. 77-90.

LIÈVRE Pascal, BONNET Emmanuel & TANG Jing (2016). *Ikujiro Nonaka. La théorie de la création des connaissances dans les organisations*. In : BURGER-HELMCHEN Thierry, HUSSLER Caroline & COHENDET Patrick (Sous la direction de). *Les Grands Auteurs en Management de l'innovation et de la créativité*. EMS Éditions, p. 449-468.

LIÈVRE Pascal, LECOUTRE Marc & KABA TRAORE Mamadou (2006). *Management de projet (les règles de l'activité à projet)*. Lavoisier. p. 183 à 208.

LISON Christelle, BÉDARD Denis, BEAUCHER Chantale & TRUDELLE Denis (2014). *De l'innovation à un modèle de dynamique innovationnelle en enseignement supérieur*. Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur.

LIVIAN Yves-Frédéric & LOUART Pierre (1993). *Le voyage de la culture et de la motivation*. In : BRABET Julienne. *Repenser la gestion des ressources humaines ?*. Paris, Economica, p. 39-67.

LIVRE BLANC provisoire (2013). *Accompagnement et formation des enseignants du supérieur aux usages pédagogiques du numérique*. Mise à jour 04/11/2013.

LIVRE BLANC ESR (2017). *Livre blanc de l'enseignement supérieur et de la recherche*. https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/04/1/ESR_Livre_Blanc_707041.pdf

LIVRE BLANC CGE (Conférence des Grandes Écoles) (2017). *Reconnaître l'excellence et les pédagogies innovantes dans l'enseignement supérieur – le cas des écoles de management française*.

LOCKE Edwin A. & LATHAM Gary P. (1985). *A theory of goal setting and task performance*. Englewoods Cliffs, NJ, Prentice Hall.

LOUART Pierre & DESREUMAUX Alain (2002), *Maslow, Herzberg et les théories du contenu motivationnel*. Les Cahiers de la Recherche – CLAREE.

LUSSIER Sacha & CHANLAT Jean-François (2017). *Les enseignants en gestion face aux nouvelles injonctions institutionnelles. Une étude France-Québec*. Revue française de gestion. N°267, p. 79-96.

MARBOT Eléonore & PENNAFORTE Antoine (2015). *Les études RH*. In : THÉVENET Maurice, DEJOUX Cécile, BENDER Anne-Françoise, CONDOMINES Bérangère, MARBOT Eléonore, NORMAND Etienne, PENNAFORTE Antoine, SILVA François, STORHAYE Patrick. *Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines – 4^{ème} édition)*. Pearson, p. 433-443.

MAUGERI Salvatore (2013). *Théories de la motivation au travail*. Dunod.

MAILHOT Chantal & SCHAEFFER Véronique (2009). *Les universités sur le chemin du management stratégique*. Revue française de gestion. N°191, p. 33-48.

MARTY Robert (2013). *La question de la scientificité en recherche qualitative*. Recherches qualitatives Hors-série. N°15, p. 60-77.

MAURAND-VALET Anne (2010). *Choix méthodologiques en sciences de gestion : pourquoi tant de chiffres ?*. Crises et nouvelles problématiques de la Valeur, May 2010, Nice, France. pp.CD-ROM. hal-00479481.

MÉNARD Claude (2020). *Simon Herbert Alexander (1916-2001)*. Encyclopædia Universalis [en ligne] - Consulté le 17 août 2020.

MEN & MESRI (2018). Rapport n° 2018-049 / Juin 2018. *Les innovations pédagogiques numériques et la transformation des établissements d'enseignement supérieur*. Auteurs : inspecteurs généraux de l'IGAENR. Rapport à Me la ministre de l'enseignement supérieur, de la recherche et de l'innovation. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MESRI (2012a). *Compétences élargies des universités françaises*. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MESRI (2012b). Bulletin officiel N°23 du 7 juin 2012 – *Obligation de service*. NOR : ESRH1220221C - circulaire n° 2012-0009 du 30-4-2012 - ESR - DGRH A1-2. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MESRI (2013). Rapport STRANES. *Stratégie de l'enseignement supérieur – Pour une société apprenante*. Propositions pour une stratégie nationale de l'enseignement supérieur. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MESRI (2018a). *Mesures en faveur de la reconnaissance de l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs*. Note Frédérique VIDAL. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MESRI (2018b). *Référentiel métier de l'enseignant-chercheur (Document de travail)*. Version du 11 avril 2018, soumis à concertation. Groupejeanpierrevernant.info.

MESRI (2019a). *Les établissements d'enseignement supérieur privés*. Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MESRI (2019b). Bulletin officiel spécial n°4 du 4 avril 2019. *Etablissements d'enseignement supérieur technique privés et consulaires autorisés à délivrer un diplôme visé* par le ministre chargé de l'enseignement supérieur et notamment aux écoles supérieures de commerce. Devenirauditeurlegal.fr

MESRI (2019c). ***Congé pour Projet Pédagogique (CPP)*** - Vu décret n° 84-431 du 6-6-1984 modifié ; décret n° 2007-1470 du 15-10-2007 ; Arrêté du 15-6-1992 ; avis du comité technique ministériel de l'enseignement supérieur et de la recherche du 8-7-2019 - Enseignementsup-recherche.gouv.fr

MICHEL Christine, GEORGE Sébastien & GARROT Elise (2007). ***Activités collectives et instrumentation - Étude de pratiques dans l'enseignement supérieur***. Lavoisier - Distances et savoirs. Vol. 5, p. 527-546.

MILES Matthew B. & HUBERMAN A. Michael (2003). ***Analyse des données qualitatives - 2^{ème} édition***. De Boeck Université.

MINTZBERG Henri (1982). ***Structure et dynamique des organisations***. Éditions d'Organisation.

MINTZBERG Henri (2004). ***Le management - Voyage au centre des organisations - 2^{ème} édition***. Édition d'Organisation – Eyrolles.

MIRALLES Pierre & PLANE Jean-Michel (2005). ***Reconnaître les talents dans un contexte d'hyper compétition***. In : PERETTI Jean-Marie (Sous la direction de). ***Tous reconnus***. Éditions d'Organisation, p. 73-79.

MOATTI Valérie & LAROCHE Hervé (2020). ***Passage des cours en ligne Covid-19 - Retour après quelques semaines de fonctionnement***. Le Libellio d'AEGIS. Vol. 16, série spéciale Coronam, semaine 5, p. 11-18.

MORANDI Franck & LA BORDERIE René (2006). ***Dictionnaire de pédagogie***. Paris, Nathan, p.126.

MOREAU Evelyne (2020). ***Ressources pédagogiques et questionnements juridiques***. Grand Angle. N°113.

MOREAU Evelyne & LORENZO Sophie (2019). ***Propriété intellectuelle - Cours interactif - Ecole des Mines de Nantes*** - Consulté le 4 décembre 2019.

MORELON Camille (2021). ***Pédagogie : un besoin urgent de faire évoluer les pratiques***. Management et Datascience. Vol. 5, n°1.

MORIN Edgar (1994). ***Sociologie***. Paris, Fayard.

MUSCA Geneviève (2006). ***Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés***. Management. Vol. 9, p. 153-176.

NICOLAS Yves (1996). ***Genèse de la communication dans l'entreprise moderne***. Entreprises et histoire. N°11, p. 11-26.

OCDE enquête (2005). ***Enquête – La cyberformation dans l'enseignement supérieur : état des lieux***. OCDE 2005.

OREG Shaul (2006). *Personality, context and resistance to organizational change*. European journal of work and organizational psychology. Vol. 15, N°1, p. 73-101.

ORLIKOWSKI Wanda (1999). *L'utilisation donne sa valeur à la technologie. L'art du management et de l'information*. Dossier spécial Les Echos. N°8, p. 6-7.

PAIVANDI Saeed & ESPINOSA Gaëlle (2013). *Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université*. Distances et médiations des savoirs - Consulté le 10 février 2020.

PARAPONARIS Claude & SIMONI Gilda (2006). *Diffusion des connaissances et outils de gestion*. Revue française de gestion. N°166, p. 69-92.

PATTON Mickael Quinn (2002). *Qualitative research & evaluation methods - 3rd edition*. Sage Publications, p. 308.

PENROSE Edith (1959, 2009 for the edition consulted). *The theory of the growth of the firm; with a new introduction by Christos Pitelis - 4th edition*. Oxford University Press (Original Edition 1959).

PERAYA Daniel & PELTIER Claire (2020). *Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter*. Distances et médiations des savoirs. Article 30 (en ligne).

PERETTI Jean-Marie (2004). *Les clés de l'équité dans l'entreprise*. Éditions d'Organisation.

PERETTI Jean-Marie (Sous la direction de) (2005). *Tous reconnus*. Éditions d'Organisation.

PERETTI Jean-Marie (2013). *Ressources humaines - 14^{ème} édition*. Vuibert.

PERETTI Jean-Marie (2015a). *Ressources humaines - 15^{ème} édition*. Vuibert.

PERETTI Jean-Marie (2015b). *Gestions des ressources humaines - 20^{ème} édition*. Vuibert.

PERETTI Jean-Marie (2019). *Ressources humaines - 17^{ème} édition*. Vuibert.

PETTIGREW Andrew (1979). *On studying organizational culture*. Administrative science quarterly, 24, p. 570-581.

PEYFANT Annie (2010). *L'apprentissage du métier d'enseignant*. Dossier d'actualité de la VST. N°50, janvier (en ligne).

PEZÉ Stéphan (2013). *Une cartographie des principales conceptualisations de la construction identitaire dans les organisations*. XXIIème Congrès de l'AIMS, Clermont-Ferrand, France. p. 1-27. hal- 00849529.

PIGNIER-HONDAREYTE Patricia (2021). *Innovations pédagogiques numériques et mutualisation des compétences métiers : un acte de gestion des ressources humaines*. Revue @GRH. Numéro spécial Innovations Pédagogiques. (N°39, à paraître, juin 2021).

PLANTARD Pascal (2014). ***Anthropologie du numérique***. Note de synthèse. Habilitation à diriger des recherches. Université de Nantes. Halshs.archives-ouvertes.

POINCARÉ Henri (1902, 2014 pour l'édition consultée). ***La science et l'hypothèse***. Éditions Champs, Flammarion, Paris.

POINT Sébastien, EL AKREMI Assaad & IGALENS Jacques (2017). ***L'entrée dans la carrière d'enseignant-chercheur en GRH. Quelles sont les spécificités d'accès à un poste en business school ou à l'université ?***. Revue française de gestion. N°263, p. 97-119.

POIROT-MAZÈRES Isabelle, THÉRON Sophie & LARRIEU Jacques (2012). ***La crise sanitaire, curiosité ou paradigme ?*** In : ***Crise(s) et droit*** (Sous la direction de LARRIEU Jacques). Presses de l'Université Toulouse 1 Capitole LGDJ – Lextenso Éditions, p. 161-178.

POPPER Karl (1933, 1973 pour l'édition consultée). ***La logique de la découverte scientifique***. Paris, Payot.

POTEAUX Nicole (2013). ***Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question***. Distances et médiations des savoirs. N°4.

POTEAUX Nicole (2014). ***Accompagnement et pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur***. Recherche et formation. N°77.

POYET Françoise (2015). ***Technologies numériques et formation : freins et leviers***. (Préface de PERAYA Daniel.) Éditions L'Harmattan.

PROULX Serge (1988). ***Vivre avec l'ordinateur. Les usagers de la micro-informatique***. Éditions G. Vermette.

RAYNAL Françoise & RIEUNIER Alain (2005). ***Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissages, formation, psychologie cognitive***. Paris, ESF, p. 228.

REYNAL Jacques (2020). ***6 leviers potentiels de création de valeur identifiés***. Grand Angle. N°113.

REALE Yves (2018). ***De la GRH au management stratégique des RH***. Eyrolles, p. 17.

REDON Gaëlle (2016). ***Politique de gestion de la diversité dans les grandes écoles françaises : quelles intentions stratégiques ?***. Revue @GRH. N°19, p. 37-64.

REGE-COLET Nicole & BERTHIAUME Denis (2009). « ***Savoir ou être ? Savoirs et identités professionnels chez les enseignants universitaires*** ». In : Rita Hofstetter éd., ***Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation***. Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives », p. 137-162.

ROBBINS Stephen & DECENZO David (2004). ***Management, l'essentiel des concepts et des pratiques - 4^{ème} édition***. Pearson Education.

ROCHET Claude, KERAMIDAS Olivier & BOUT Ludivine (2008). *La crise comme stratégie de changement dans les organisations publiques*. Revue Internationale des Sciences Administratives. Vol. 74, p. 71-85.

ROCHFORD Léa (2016). *Contrepoint – Gary Becker et la notion de capital humain*. Informations sociales. N°192, p. 65.

ROGERS Everett M. (1995). *Diffusion of innovations – 4th edition*. The free press.

ROMELAER Pierre (2005). *L'entretien de recherche*. In : ROUSSEL Patrice & WACHEUX Frédéric. *Management des ressources humaines (Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales)*. De Boeck, p. 101-137.

ROUSSILLON-SOYER Claude, ROUSSEL Patrice, CHARBONNIER-VOIRIN Audrey, BENTEIN Kathleen & BALKIN David B. (2017). *L'influence de la rémunération fixe sur la motivation autonome au travers du soutien organisationnel perçu et ses conséquences en termes d'engagement et de satisfaction au travail*. Revue de gestion des ressources humaines. N°106, p. 32-45.

ROUSSEL Patrice (1996). *Rémunération, motivation et satisfaction au travail*. Economica.

ROUSSEL Patrice (2000). *La motivation au travail, concepts et théories*. Les notes du LIRHE, N°326.

ROYER Isabelle & ZARLOWSKI Philippe (2007a). *Le design de la recherche*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 143-172.

ROYER Isabelle & ZARLOWSKI Philippe (2007b). *Echantillon(s)*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 192-227.

SAINSAULIEU Renaud (1996). *L'identité au travail - 3^{ème} édition*. Presses de Sciences Po.

SALMON Emmanuel (2008). *Evaluation du personnel dans l'enseignement supérieur : une étude comparée France-Finlande*. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. N°20, p. 25-48.

SANTO Viriato-Manuel & VERRIER Pierre-Eric (1993). *Le management public*. PUF, Que sais-je ?

SAVOIE-ZAJC Lorraine (2007). *Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide ?*. Recherches qualitatives, hors-série. N°5, p. 99-111.

SCHEIN Edgar H. (1992). *Organizational culture and leadership – 2nd edition*. San Francisco. Jossey-Bass.

SIDIR Mohamed (2007). *Campus numériques. Retour sur une stratégie ambitieuse*. Document numérique. Vol. 10, p. 107-126.

SOPARNOT Richard (2004). *L'évaluation des modèles de gestion du changement organisationnel : de la capacité de gestion du changement à la gestion des capacités de changement*. Gestion. Vol. 29, p. 31-42.

SOPARNOT Richard (2005). *Typologie des projets et gestion des contributions des acteurs*. Vie & sciences de l'entreprise. N°168-169, p. 68-80.

SOPARNOT Richard (2009). *Vers une gestion stratégique du changement : une perspective par la capacité organisationnelle de changement*. Management & Avenir. N°28, p. 104-122.

SOPARNOT Richard (2010). *La capacité organisationnelle de changement – Une approche renouvelée du management du changement*. In : SOPARNOT Richard (Coordinateur). *Le management du changement*. Vuibert, chapitre 8.

SOPARNOT Richard (2013). *Les effets des stratégies de changement organisationnel sur la résistance des individus*. Recherches en Sciences de Gestion. N°97, p. 23-43.

TASKIN Laurent & DIETRICH Anne (2016). *Management humain*. De Boeck Université.

THÉVENET Maurice (2015a). *Gérer les ressources humaines*. In : DEJOUX Cécile, BENDER Anne-Françoise, CONDOMINES Bérangère, MARBOT Eléonore, NORMAND Etienne, PENNAFORTE Antoine, SILVA François & STORHAYE Patrick. *Fonctions RH (Politiques, métiers et outils des ressources humaines - 4^{ème} édition)*. Pearson, p. 1-29.

THÉVENET Maurice (2015b). *La culture d'entreprise*. PUF, Que sais-je ?

THÉVENET Maurice (2017). *La culture d'entreprise*. PUF, Que sais-je ?

THIÉTART Raymond-Alain (2007). *Introduction*. In : THIÉTART Raymond-Alain et coll. *Méthodes de recherche en management – 3^{ème} édition*. Dunod, p. 1-10.

TICE 2010 – 7^{ème} Colloque - Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement (2010). *Dispositif de formation et d'accompagnement des enseignants du supérieur : point de situation et perspectives françaises concernant le développement de la pédagogie universitaire numérique*. (HEUTTE Jean, LAMEUL Geneviève et BERTRAND Claude). ISBN : 2-9516740-5-8.

TORNATZKY Louis G. & FLEISCHER Mitchell (1990). *The processes of technological innovation*. Lexington Massachusetts Books.

TREMBLAY Michel, CHENEVERT Denis, SIMARD Gilles, LAPALME Marie-Eve & DOUCET Olivier (2005). *Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail*. Gestion. Vol. 30, p. 69-78.

TRESTINI Marc (2012). *Causes de non-usage des TICE à l'université : des changements ? – Cas des enseignants du supérieur*. Recherches & éducations, p. 15-33.

ULRICH Dave (1996). *Human Resources Champions: The next agenda for adding value and delivering results*. Boston, Harvard Business School Press, p. 281.

ULRICH Dave (2005). ***Human Resources: the value proposition***. Harvard Business School Press, p. 9.

VAIDIS David & HALIMI-FALKOWICZ Séverine (2007). ***La théorie de la dissonance cognitive : une théorie âgée d'un demi-siècle***. Revue électronique de Psychologie Sociale. N°1, p. 9-18.

VAS Alain & LEJEUNE Christophe (2011). ***Quelles sont les sources d'ambivalence au changement ? Une approche discursive***. ISEOR Recherches en Sciences de Gestion. N°85, p. 43-65.

WACHEUX Frédéric (2005). ***Compréhension, explication et action du chercheur dans une situation sociale complexe***. In : ROUSSEL Patrice & WACHEUX Frédéric. ***Management des ressources humaines (Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales)***. De Boeck, p. 9-30.

VROOM Victor-Harold (1964). ***Work and motivation***. New York, John Wiley & Sons.

WEBB Eugene J., CAMPBELL Donald T., SCHWARTZ Richard D. & SECHREST Lee (1966). ***Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences***. Chicago: Rand McNally & Company, p. 290.

WEICK Karl E. (2006). ***Les défis du Sensemaking en entreprise***. Economica.

WEICK Karl E. & SUTCLIFFE Karl M. (2007). ***Managing the unexpected. Resilient performance in an age of uncertainty - 2nd edition***. John Wiley & Sons, Inc. Hoboken, NJ.

WEPPE Xavier, LE SQUEREN Zoé & LECOCQ Xavier (2020). ***Le métier d'enseignant-chercheur au révélateur de la situation de crise***. Le Libellio d'AEGIS, Vol. 16, Série spéciale Coronam, semaine 2, p. 17-32.

WOOD Stephen (2009). ***HRM and organizational performance***. In: COLLINGS David G. & WOOD Geoffrey T. ***Human Resource Management - A critical approach*** - Edition Routledge – Taylor and Francis e-library Group, Chapter 4, p. 55-74.

WOUTERS Pascale, FRENAY Mariane & PARMENTIER Philippe (2011). ***Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs***. Recherche et formation.

YALENIOS Jocelyne (2018). ***Recentrer l'évaluation individuelle autour de l'activité professionnelle : une opportunité pour explorer le pouvoir d'agir***. Revue de gestion des ressources humaines. N°109, p. 40-53.

YIN Robert K. (2003). ***Case study research – Design and methods - 3rd edition***. SAGE Publications.

TABLE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – Guide d’entretien utilisé pour interroger les enseignants-chercheurs

ANNEXE 2 – Guide d’entretien utilisé pour interroger les personnels supports des services numériques/informatiques

ANNEXE 3 – Mail type : demande de rendez-vous (enseignant-chercheur)

ANNEXE 4 – Mail type : demande de rendez-vous (personnel support)

ANNEXE 5 – Support d’analyse narrative et thématique des entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs (extrait)

ANNEXE 6 – Support d’analyse narrative et thématique des entretiens réalisés avec les personnels des services supports (extrait)

ANNEXE 7 – Guide d’entretien utilisé pour interroger les enseignants-chercheurs (contexte de crise)

ANNEXE 8 – Mail type : demande de rendez-vous (enseignant-chercheur - contexte de crise)

ANNEXE 9 – Support d’analyse narrative et thématique des entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs en contexte de crise (extrait)

ANNEXE 1 – Guide d’entretien utilisé pour interroger les enseignants-chercheurs

<u>NOM</u> :	<u>Prénom</u> :	<u>Pseudo</u> :	<u>CAS</u> : ...
<u>Age</u> :			
<u>Diplômes</u> :			
<u>Spécialité</u> :			
<u>Parcours/Carrière</u> :			
<u>Activités</u> :			
- Enseignement :			
- Administratif :			
- Recherche :			

Partie 1 :

- .1. Quelle plateforme utilisez-vous pour vos cours (*et autres outils*) ?
- .2. Quels est votre profil ? (*Utilisateur des fonctions avancées / Utilisateur des fonctions de base / Non utilisateur*)
- .3. Quel est votre avis sur l’intérêt pédagogique d’un tel équipement dans l’exercice du métier (*promesse marketing de l’outil*)?
- .4. Quels sont vos freins à utiliser les outils pédagogiques numériques dans vos pratiques ?
- .5. Quelles sont vos motivations à utiliser ces outils ?
- .6. Qu’est-ce qui pourrait vous motiver à vous engager à utiliser (découvrir) ces outils dans votre pédagogie ?
- .7. Savez-vous si le déploiement de ces outils pédagogiques numériques fait partie de la stratégie globale de l’établissement (Oui/Non/Ne sais pas) ?
- .8. Existe-t-il un dispositif managérial incitatif dans votre établissement (Oui/Non/Ne sais pas) ?
- .9. Quels sont les moments dédiés (réunions de travail) à la pédagogie ? Le sujet de la pédagogie par le numérique est-il abordé ?
- .10. Quels sont les autres moments où ce sujet de la pédagogie numérique est abordé (*échange de pratiques/formel/informel*) ? Avec d’autres collaborateurs du même collège, pôle ? Ou encore avec d’autres acteurs (« les bons collègues ») ?

Partie 2 :

- .11a. Avez-vous participé à une (ou plusieurs) formation(s) à la technique d'utilisation de X organisée(s) par le pôle numérique/informatique interne et/ou en externe (Oui/Non) ? Pourquoi ?
- .11b. Ces formations sont-elles prévues au plan de formation au titre de l'établissement (*ou bien rattachées à un dispositif similaire*) (Oui/Non/Ne sais pas) ?
- .12a. Pensez-vous disposer de suffisamment de moyens (*techniques, ressources développées par les SI*) pour vous former ?
- .12b. Y-a-t-il une relation de collaboration entre les acteurs des services supports et vous-même (*au-delà du besoin*) ?
13. Considérez-vous que l'acquisition des techniques numériques (*nouvelles méthodes ou pratiques en pédagogie*) sont un facteur de développement de compétences dans votre métier (Oui/Non) ?
- .14 a. Quel est le processus d'évaluation annuel appliqué aux enseignants-chercheurs dans votre établissement (public) ?
- .14 b. Quel est le processus d'évaluation annuel appliqué aux enseignants-chercheurs dans votre établissement (privé) ?
- .15 a. Considérez-vous que cette pratique d'évaluation valorise équitablement les trois activités du métier ? (*ratio recherche/enseignement/administratif*)
- .15 b. Répartition annuelle des 3 activités / Temps de travail (*Modèle*)
- .16. Que pensez-vous des évaluations par les étudiants ? Quels sont les apports pour l'enseignant ?
- .17a. Pour conclure, d'après vous, quels sont les points forts et les points faibles du métier ?
- .17b. Souhaitez-vous ajouter autre chose à cet entretien, un point important qui n'a pas été abordé ?

ANNEXE 2 - Guide d'entretien utilisé pour interroger les personnels supports des services numériques/informatiques

<u>NOM</u> :	<u>Prénom</u> :	<u>Pseudo</u> :	<u>CAS</u> : ...
<u>Age</u> :			
<u>Diplômes</u> :			
<u>Parcours/Carrière</u> :			
<u>Principales activités</u> :			

Partie 1 - La formation et l'assistance des utilisateurs

- .1. Avez-vous organisé des formations à la prise en main de(s) outil(s) (Oui/Non) ?
- .2. Quels sont les contenus proposés (*formation aux fonctions de base et fonctions avancées*) ?
- .3. Comment procédez-vous, quels sont les moyens que vous utilisez pour organiser ces formations ? (*Invitation / Inscription / Participation*)
- .4. Savez-vous si ces formations sont inscrites au plan de formation des participants (*ou autre dispositif encadré*) ?
- .5. Pouvez-vous m'en dire un peu plus sur les conditions de participation ?
- .6. Avez-vous des réunions entre collègues, avec votre hiérarchie pour échanger sur les pratiques d'organisation des formations (*points d'étapes d'avancement du déploiement*) ?
- .7. Avez-vous un rôle d'accompagnement méthodologique des enseignants à l'utilisation des outils pédagogiques numériques (Oui/Non) ? Si oui, quel-est-il ?
- .8. Avez-vous des demandes individuelles régulièrement (Oui/Non) ? Si oui, quelles-sont-elles ?

Partie 2 – Le comportement des utilisateurs

- .9. Quelles sont, d'après vous, les principales motivations des enseignants à utiliser les outils pédagogiques numériques ?
- .10. Quels sont, d'après vous, les freins et les difficultés qu'ils rencontrent ?
- .11. Quelles sont vos difficultés dans cette mission ?
- .12. Pour conclure, quelle est (ou quelles sont), d'après vous, les pistes ou la piste à suivre pour optimiser l'usage de ces ressources numériques pédagogiques ?

ANNEXE 3 – Mail type : demande de rendez-vous (enseignant-chercheur)

(Madame) (Monsieur)

Je suis Patricia Hondareyte, collaboratrice à l'ESC PAU, actuellement inscrite en 2^{ème} année de thèse à l'UPPA sous la direction de M. Jacques Jaussaud et co-direction de M. Youssef Errami. Je mène actuellement une recherche terrain et pour cela, je souhaiterais échanger avec vous à l'occasion d'un entretien qui durera environ 1 heure.

Je travaille sur les pratiques de gestion des ressources humaines rattachées au phénomène de l'intégration des outils pédagogiques numériques dans l'exercice de la fonction enseignement du métier d'enseignant-chercheur (considérant que la techno-pédagogie est un facteur important de modernisation de la pédagogie dans l'enseignement supérieur français).

Je sollicite les enseignants-chercheurs des sciences économiques et de gestion dans 4 établissements d'enseignement supérieur français.

Je souhaite pouvoir échanger avec chacun d'eux pour mieux comprendre les comportements des personnes dans cette situation (choisir d'utiliser ou pas les outils pédagogiques numériques), avoir un retour de leur expérience d'utilisateur dans leurs cours, connaître leurs freins et leurs motivations et avoir un retour d'expérience sur les pratiques de gestion des ressources humaines.

(Proposition de dates / Anonymat et confidentialité / Remerciements/Salutations)

ANNEXE 4 – Mail type : demande de rendez-vous (personnel support)

(Madame) (Monsieur)

Je suis Patricia Hondareyte, collaboratrice à l'ESC PAU, actuellement inscrite en 2^{ème} année de thèse à l'UPPA sous la direction de M. Jacques Jaussaud et co-direction de M. Youssef Errami.

Je conduis une recherche sur les difficultés de déploiement des outils pédagogiques numériques dans les établissements d'enseignement supérieur français. Intégrer les pratiques numériques d'enseignement demande une maintenance technique et une assistance auprès des utilisateurs mobilisant les acteurs des services informatiques/numériques.

Par votre expérience et connaissance de la difficulté (ou pas) à déployer les outils (ressources) numériques, je souhaiterais vous poser des questions pour approfondir ma connaissance de ce phénomène. Je souhaiterais échanger avec vous à l'occasion d'un entretien qui durera environ 1 heure.

(Proposition de dates / Anonymat et confidentialité / Remerciements/Salutations)

ANNEXE 5 – Support d’analyse narrative et thématique des entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs (extrait)

Thématique du questionnaire	Codage 1 Thématique émergente	Modalité	Texte	Notes Commentaires	N° question
.1. Profil utilisateur	Type d’usage				
Utilisation de l’outil	FA FB NU	Outil(s)	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
.2. Motivations					
Motivation	Métier ...	Satisfaction étudiant Besoin ...	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
Facteur(s) susceptibles de motiver	Pédagogie ...	Satisfaction étudiant ...	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
Autres			<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
.3. Freins					
Arbitrage activités	Temps et travail Recherche ... Evaluation	Ratio ...	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
.4. Formation		Participation			
Organisation		OUI/NON	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
Dispositif	Plan de formation	...	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		

ANNEXE 6 – Support d’analyse narrative et thématique des entretiens réalisés avec les personnels des services supports (extrait)

Thématique du questionnaire	Codage 1 Thématique émergente	Modalité	Texte	Notes Commentaires	N° question
.1. Formation					
Organisation	Invitation Inscription Participation	Mail Mail Obligation Absentéisme	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
.2. Accompagnement					
Individuel	Ressources ... Catalogue des services ...	Demande/ Besoin	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
Collectif	Permanences ...		<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
.3. Comportement des utilisateurs					
Motivations Freins	Besoin Recherche ...		<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		
.4. Difficultés					
Relation	...		<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras</i> <i>des mots clés</i>		

**ANNEXE 7 – Guide d’entretien utilisé pour interroger les enseignants-chercheurs
(contexte de crise)**

<u>NOM</u> :	<u>Prénom</u> :	<u>Pseudo</u> :	<u>CAS</u> : ...
<u>Age</u> :			
<u>Spécialité</u> :			
<u>Parcours/Carrière</u> :			

« Continuer en ligne, un mouvement qui s’est dessiné sous la contrainte du confinement 2020 : un regard personnel et à chaud sur la mise en place de solutions en distanciel pour les cours »

Partie 1

.I. PROFILS UTILISATEURS

.1. Confirmer : J’avais noté (en 2019) que vous utilisiez la plateforme (xx ou xx) et que vous aviez un profil (fonctions avancées, fonctions de base, non-utilisateur)
ou bien poser la question aux nouveaux répondants de 2020 (Quel type d’utilisateur êtes-vous ?)
(FA : Utilisateur des fonctions avancées / FB : utilisateur des fonctions de base / NU non-utilisateur)

.II. USAGE EN CONFINEMENT

.2. Avez-vous fait cours à distance pendant cette période (*public, taille des groupes, nombre d’heures*) (Oui/Non) ? Si oui, avez-vous eu recours aux mêmes outils qu’en 2019 ? Avez-vous utilisé d’autres fonctionnalités de ces mêmes outils ?

.3. Avez-vous utilisé de nouveaux outils (Oui/Non) ? Si oui, lesquels ? (*Zoom, Teams, Skype*)

.4. Qui vous a accompagné dans la prise en main de ces outils ?

- a -La DSI (personnels supports)
- b -Les assistant(s)
- c -Les pairs (l’expérience des collègues les plus avancés, les bons collègues)
- d -La famille (interne)
- e -Les amis (externes)
- f- Personne, j’ai dû me débrouiller.

.5. Quelles ressources avez-vous utilisées pour vous aider ?

- a -Formation en visio
- b -Tutoriels internes et externes
- c -Enregistrements des collègues
- d -FAQ (échanges de bonnes pratiques)

.6. Un réseau (pairs) s'est-il formé, entre collègues par exemple, ou avec d'autres personnes de la communauté enseignante (Oui/Non) ? Si oui, avec qui ?

.7. Quel(s) moyen(s) ont été les plus efficaces pour vous ?

.III. FORMATION EN CONFINEMENT

.8. Aviez-vous participé (en 2019 ou avant) à une (ou plusieurs) formation(s) à la technique d'utilisation de votre/vos outil(s) internes (Oui/Non) ?

Pourquoi ? J'avais noté que... (pour les 2019)

.9. Avez-vous eu des difficultés à vous former en un temps record (Oui/Non) ?
Si oui, les difficultés étaient d'ordre :

- a -Plutôt technique
- b -Manque de temps d'appropriation
- c -Manque d'aisance avec les outils numériques
- d -Autres

.10. Avez-vous formé les étudiants (Oui/Non) ?

.11. Avez-vous formé les professeurs vacataires (Oui/Non)?

.12. Avez-vous formé/aidé vos collègues (camarades, pairs) (Oui/Non)?

Partie 2

.IV. MANAGEMENT EN CONFINEMENT

.13. Avez-vous reçu des directives précises de votre institution ?

.14. Des réunions de travail ont-elles été organisées ? Si oui, avec qui (*personnels clés dans la chaîne*) ?

.15. Considérez-vous que cette crise a été bien managée ?

Partie 3

.V. MOTIVATION A POURSUIVRE

.16. Êtes-vous satisfait de ce que vous avez réalisé (satisfaction au travail) ?

.17. Et pour terminer, vous sentez vous motivé pour continuer (en tout ou partie) à utiliser cette technologie dans votre pédagogie (apports, limites) ?

ANNEXE 8 – Mail type : demande de rendez-vous (enseignant-chercheur - contexte de crise)

(Madame) (Monsieur)

Avant tout, j'espère que vous allez bien, vos proches et votre famille.

Je suis Patricia Hondareyte, collaboratrice à l'ESC PAU, actuellement inscrite en 3^{ème} année de thèse à l'UPPA sous la direction de M. Jacques Jaussaud et co-direction de M. Youssef Errami.

[Je vous avais sollicité début 2019 et vous aviez accepté de répondre à mes questions à l'occasion d'un entretien le (2019)].

Je me permets de vous envoyer ce message car je souhaiterais savoir si vous auriez 30mn maximum à m'accorder pour répondre à mes questions. Ces résultats me permettront d'enrichir les analyses développées dans ma thèse.

[Nous avons abordé.]

En première phase de recherche, j'ai abordé le sujet de l'introduction des activités pédagogiques numériques dans le métier d'enseignant-chercheur, à partir de leur expérience utilisateur.

Ce travail a été réalisé dans un contexte stable depuis environ 15 ans où des efforts constants ont été portés par les politiques publiques pour introduire le numérique dans l'enseignement supérieur. Sous la contrainte du confinement que nous vivons en ce moment, chacun a dû se mobiliser rapidement pour assurer la continuité de ses activités pédagogiques. Je souhaiterais pouvoir vous poser quelques questions concernant votre vécu sur la mise en place des solutions en distanciel dans ce contexte bien particulier.

Je suis disponible pour cet entretien à votre convenance (jour et heure). Il pourrait se dérouler par téléphone (xx xx xx xx xx) ou bien par Skype : Patricia Pignier-Hondareyte (avec ma photo) live: xx

Je vous remercie d'avance pour votre réponse, qui je l'espère, sera positive.

(Anonymat et confidentialité / Remerciements/Salutations)

ANNEXE 9 – Support d’analyse narrative et thématique des entretiens réalisés avec les enseignants-chercheurs en contexte de crise (extrait)

Thématique du questionnaire	Codage 1 Thématique émergente	Modalité	Texte	Notes Commentaires	N° question
.1. Profil utilisateur	Type d’usage				
Utilisation de l’outil	FA FB NU	Outil(s)	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras des mots clés</i>		
.2. Ressources		Outil(s)			
	Outil(s) de communication collaborative	Teams Zoom Skype	<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras des mots clés</i>		
.3. Prise en main outil	Ressources				
Accompagnement Formation	Humaines DSI, SI, DN ... Matérielles (supports) ...		<i>Extrait du texte</i> <i>Mise en gras des mots clés</i>		
Difficultés	...				

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – Structuration de la recherche doctorale

Figure 2 – Organisation de la revue de littérature et des concepts théoriques

Figure 3 – Questionnement de notre sujet (recherche en contexte stable)

Figure 4 – Organisation de notre recherche pour identifier en quoi la gestion des ressources humaines contribue à l'intégration des outils pédagogiques numériques dans le métier d'enseignant-chercheur

Figure 5 – Canevas générique de la recherche (adapté de Marbot & Pennaforte, 2015, p. 436)

Figure 6 – Les étapes de la recherche (adapté de Gombault, 2005, p. 46-47)

Figure 7 – Les trois grandes étapes de l'analyse des données

Figure 8 – Politique et stratégie de l'établissement dans l'intégration des projets innovation/numérique

Figure 9 – Dispositif managérial incitatif

Figure 10 – Développement des compétences individuelles

Figure 11 – Facteurs encourageants le recours aux pratiques de mobilisation des ressources humaines

Figure 12 – Organisation de notre recherche pour identifier en quoi le contexte de crise a modifié l'utilisation du numérique dans l'acte d'enseignement

Figure 13 – Satisfaction au travail / Réalisation en période de crise de la Covid-19

Figure 14 – Avantages perçus de l'usage des outils pédagogiques numériques

Figure 15 – Limites perçues de l'usage des outils pédagogiques numériques

Figure 16 – Facteurs influant sur le comportement des acteurs en situation de crise

LISTE DES TABLEAUX

- Tableau 1 – Tableau adapté des valorisants et des facteurs d’ambiance selon Herzberg (1971)
- Tableau 2 – Tableau adapté (simplifié) des types de pratiques de mobilisation des ressources humaines
- Tableau 3 – Types de pratiques de mobilisation des ressources humaines communément admises (tableau adapté de Aït Razouk, 2014, 2019 ; Dubouloz, 2014, p. 64)
- Tableau 4 – Tableau des principaux piliers théoriques
- Tableau 5 – Tableau de la méthode de recherche inscrite dans la démarche qualitative (adapté de Royer & Zarlowski, 2007a, p. 147)
- Tableau 6 – Étude de cas multiples (tableau adapté de Yin, 2003, p. 40, « Multiple-case designs – Basic types of designs for case studies »)
- Tableau 7 – Tableau des critères d’échantillonnage théorique
- Tableau 8 – Tableau des caractéristiques (périmètre) des quatre cas de l’échantillon
- Tableau 9 – Présentation du design de la recherche (tableau adapté de Gombault, 2005, p. 42)
- Tableau 10 – Avantages et limites de l’entretien individuel (tableau adapté de De Ketele & Roegiers, 2015 ; Hlady Rispal, 2002, p. 117)
- Tableau 11 – Tableau de présentation des données secondaires
- Tableau 12 – Tableau des biais limitant la validité interne (adapté de Drucker-Godard, Ehlinger & Grenier, 2007, p. 279-280)
- Tableau 13 – Tableau des 28 entretiens réalisés entre le 17 janvier et le 04 juillet 2019
- Tableau 14 – Tableau de conduite des 28 entretiens réalisés (prénoms fictifs)
- Tableau 15 – Tableau d’illustration des sources de données primaires et secondaires
- Tableau 16 – Tableau des composantes du métier et des profils d’utilisateurs
- Tableau 17 – Tableau de présentation des typologies de freins
- Tableau 18 – Tableau de présentation des typologies de motivations
- Tableau 19 – Tableau des participations aux formations internes
- Tableau 20 – Tableau des catégories formation aux outils pédagogiques numériques

Tableau 21 – Tableau des catégories ressources et mutualisation des compétences

Tableau 22 – Temps de travail réglementaire (universités)

Tableau 23 – Tableau du principe d’annualisation du temps de travail (universités)

Tableau 24 – Temps de travail de référence (écoles de management)

Tableau 25 – Tableau du principe d’annualisation du temps de travail (écoles de management)

Tableau 26 – Tableau des intérêts et des limites des évaluations des enseignements

Tableau 27 – Tableau des perceptions du métier

Tableau 28 – Tableau du nombre total d’entretiens réalisés auprès des enseignants-chercheurs en 2019 et 2020

Tableau 29 – Tableau récapitulatif des entretiens réalisés en 2020

Tableau 30 – Critères déterminants les trois profils utilisateurs

Tableau 31 – Tableau des trois profils utilisateurs 2019

Tableau 32 – Tableau des ressources / utilisation des outils pédagogiques numériques

Tableau 33 – Expérience du temps de travail consacré à la pédagogie en période de confinement

Tableau 34 – Perception des difficultés en période de confinement

Tableau 35 – Accompagnement managérial au changement en période de confinement

Tableau 36 – Expérience collaborative en période de confinement

Tableau 37 – Tableau de présentation de l’impact de l’expérience (satisfaction, motivation et changement)

Tableau 38 – Tableau synthétique de l’impact de la crise de la Covid-19 sur le comportement des acteurs

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE	14
.1. Contexte initial de la recherche	14
.2. Problématique et intérêt.....	19
.3. Objet de la recherche	19
.4. Démarche méthodologique.....	21
.5. Contexte actuel de crise.....	21
.6. Recherche complémentaire	22
.7. Annonce du plan.....	23
PARTIE 1	26
REVUE DE LA LITTÉRATURE ET CADRE D'ÉTUDE THÉORIQUE	26
CHAPITRE 1	28
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR : DIVERSITÉ ORGANISATIONNELLE	28
1. Université et École Supérieure de Commerce : zoom historique.....	28
1.1 Les universités françaises.....	28
1.2 Les Grandes Écoles de commerce françaises (GECF)	29
2. Les principes généraux du management public et ses dernières évolutions.....	30
3. Les principes généraux des établissements privés : Grandes Écoles de management.....	32
4. HCERES et CEFDG : l'évaluation des établissements	33
4.1 HCERES : Haut Conseil de l'Évaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur	33
4.2 CEFDG : Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion	34
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 1	35
CHAPITRE 2	36
LA CONFIGURATION DES ORGANISATIONS ET LE COMPORTEMENT DES ACTEURS	36
1. Les configurations organisationnelles	37
2. Les dispositifs organisationnels internes	38
3. La différenciation et l'intégration (Lawrence & Lorsch, 1969)	38
4. Le comportement des acteurs	39
4.1 La notion de comportement.....	40
4.2 La théorie de l'acteur stratégique (Crozier & Friedberg, 1977)	40
4.3 Le jeu des acteurs : choisir d'utiliser ou pas les outils pédagogiques numériques.....	41
4.4 L'acteur et la culture de l'organisation.....	42
4.5 L'acteur et son identité	44
5. Le changement, l'apprentissage et l'innovation technologique	46

5.1 Le comportement de résistance au changement	47
5.2 L'apprentissage organisationnel (Argyris & Schön, 1996)	50
5.3 L'acteur et les innovations technologiques	52
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 2	54
CHAPITRE 3	56
LES RESSOURCES HUMAINES DANS LE PROJET DES INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES NUMÉRIQUES	56
1. Les principes et les fondamentaux des ressources humaines	56
1.1 La fonction gestion des ressources humaines : l'évolution de son rôle.....	56
1.2 La fonction stratégique des ressources humaines.....	59
2. La gestion des ressources humaines dans l'exécution du contrat de travail.....	62
2.1 Poste, métier, mission, fonction	62
2.2 Répartition du temps de travail dans le secteur public et privé	64
2.3 Contribution-rétribution dans la relation contractuelle	68
2.4 Reconnaissance individuelle et reconnaissance collective.....	69
3. La motivation au travail : éléments de définition et apports théoriques.....	71
3.1 Les apports de la théorie bi-factorielle d'Herzberg (1971)	74
3.2 Les apports de la théorie basée sur les attentes de Vroom (1964).....	78
4. L'appréciation du travail	80
4.1 L'évaluation du travail : un outil de gestion de carrière.....	80
4.2 L'évaluation et la justice organisationnelle	84
5. La formation des enseignants-chercheurs	86
5.1 Le droit à la formation continue	87
5.2 Le développement des compétences individuelles et collectives	89
6. Les apports des pratiques de mobilisation des ressources humaines.....	91
SYNTHÈSE DU CHAPITRE 3	96
SYNTHÈSE DE LA PARTIE 1	98
PARTIE 2	106
ÉTUDE EMPIRIQUE : RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE ET EN CONTEXTE DE CRISE	106
CHAPITRE 4	110
LA STRATÉGIE D'INVESTIGATION ET LES CHOIX MÉTHODOLOGIQUES POUR CONDUIRE LA RECHERCHE.....	110
1. Cadre de la recherche	110
2. Présentation de la méthodologie de la recherche.....	112
3. Opérationnalisation des critères de recherche : du théorique à l'empirique.....	113

4. Méthode de recherche : méthodologie qualitative	115
5. Étude de cas multi sites : intérêts et critères de choix	117
6. Design de la recherche.....	119
6.1 Nombre de cas.....	119
6.2 Sélection des cas.....	121
6.3 Critères d'échantillonnage théorique pour la sélection des cas : richesse des données des cas d'utilisateurs	123
6.4 Configuration du design de la recherche	124
7. Démarche de collecte des données : données primaires et secondaires	126
7.1 Données primaires : l'entretien semi-directif	126
7.2 Données secondaires (complémentaires)	129
7.3 Préparation du guide d'entretien pour les besoins de l'étude empirique.....	130
7.4 Guide d'entretien pour les enseignants-chercheurs.....	131
7.5 Guide d'entretien pour les personnels des services supports	133
7.6 Réalisation des entretiens	134
7.7 Triangulation des données.....	137
8. Analyse des données.....	137
8.1 Première phase d'analyse : lecture flottante.....	139
8.2 Deuxième phase d'analyse : analyse narrative et thématique pour chaque cas (infra cas) ...	139
8.3 Troisième phase d'analyse : analyse inter cas des quatre établissements	140
CHAPITRE 5	142
LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE EN CONTEXTE STABLE	142
1. Fondements de la position des acteurs	143
1.1 Les profils utilisateurs	143
1.2 La perception des outils pédagogiques numériques : typologie des freins qui génèrent le type de profil utilisateur	147
1.2.1 Le temps d'appropriation technique pour être en capacité de maîtriser suffisamment les outils pour les intégrer dans sa pédagogie.....	149
1.2.2 Le temps de travail non-rémunéré et non-valorisé dans l'exercice du métier.....	149
1.2.3 Le déséquilibre de l'évaluation dans la gestion de carrière qui valorise plutôt la recherche	150
1.2.4 Les contours flous de la propriété intellectuelle qui freinent l'usage	150
1.2.5 Les craintes du détournement d'usage de ces outils à vocation pédagogique qui peuvent être assimilés à des outils de contrôle de l'activité	152
1.2.6 La limite de l'intérêt pédagogique de l'outil lui-même dans la pratique en cours	153
1.2.7 Les pratiques digitales des étudiants qui n'adhèrent pas à la pédagogie numérique ..	154

1.2.8 Les profils qui n'ont pas de freins	155
1.3 La perception des outils pédagogiques numériques : typologie des motivations qui génèrent le profil utilisateur	155
1.3.1 La qualité du travail.....	157
1.3.2 La gestion de carrière (secteur privé)	158
1.3.3 La satisfaction et le besoin des étudiants.....	158
1.3.4 Les profils qui n'ont pas de motivation.....	159
1.4 Synthèse des résultats (section 1)	161
2. Management organisationnel dans le projet des innovations pédagogiques	163
2.1 Stratégie de l'établissement.....	163
2.2 Dispositif managérial	165
2.3 Synthèse des résultats (section 2).....	167
3. Pratiques de formation.....	168
3.1 Connaissance du dispositif de formation interne.....	169
3.2 Organisation et participation aux formations	171
3.3 Difficultés éprouvées par les personnels des services supports	173
3.4 Synthèse des résultats (section 3)	175
4. Développement des compétences métiers	176
4.1 Utilisation et mobilisation des ressources	176
4.2 Mutualisation des compétences métiers : l'intégration des pôles de compétences	178
4.3 Développement des compétences individuelles	179
4.4 Synthèse des résultats (section 4)	181
5. Conditions de l'exécution du contrat de travail.....	183
5.1 Le modèle des universités	183
5.2 Le modèle des écoles de management.....	186
5.3 Les outils d'évaluation du travail	189
5.4 Synthèse des résultats (section 5)	196
6. Perception du métier par les acteurs.....	198
6.1 La liberté du métier	199
6.2 L'identité professionnelle.....	200
6.3 L'activité de recherche	200
6.4 La rémunération	201
6.5 La carrière.....	202
6.6 Le management	202
6.7 Synthèse des résultats (section 6).....	204

7. Apports et discussion : les pratiques de mobilisation des ressources humaines.....	206
7.1 Informer et former les acteurs	206
7.2 Cibler et mobiliser les compétences métiers	209
7.3 Inciter et reconnaître.....	212
7.4 Conclusion de nos résultats	213
8. Intérêt & limites des résultats	215
CHAPITRE 6	224
LE COMPORTEMENT DES ACTEURS EN SITUATION DE CRISE DE LA COVID-19	224
1. Design de la recherche et préparation du guide d’entretien	226
2. Démarche de collecte des données.....	227
3. Analyse et résultats de la recherche	229
3.1 Profils utilisateurs.....	230
3.2 Comportement agile : la réaction au changement	232
3.2.1 Mise à jour des supports et prise en main des outils	233
3.2.2 Perception des difficultés	236
3.3 Accompagnement managérial au changement en situation de crise	237
3.4 Expérience collaborative : apprentissage organisationnel.....	240
3.5 Perception expérientielle du numérique	244
3.6 Limites des technologies numériques dans la pédagogie	250
3.7 Synthèse des résultats (section 3).....	256
4. Apports et discussion : l’impact d’une crise sur les comportements.....	257
4.1 Perception de l’utilité des outils pédagogiques numériques.....	257
4.2 Agilité des acteurs et des organisations.....	258
4.3 Conclusion de nos résultats	259
5. Intérêt & limites des résultats.....	260
CONCLUSION GÉNÉRALE	266
BIBLIOGRAPHIE	272
TABLE DES ANNEXES.....	294
LISTE DES FIGURES.....	306
LISTE DES TABLEAUX.....	307

❖ Résumé ❖

Le phénomène de « la transformation digitale » bouleverse l'enseignement supérieur français depuis environ 15 ans d'introduction des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement). Cette thèse de doctorat étudie les comportements des enseignants-chercheurs face à l'intégration de la pédagogie par le numérique dans l'exercice de leur métier en contexte stable d'une part, et en contexte de crise sanitaire de la Covid-19 d'autre part, pendant la période de confinement. Le sujet de recherche est traité du point de vue de la gestion des ressources humaines, considérant la personne au travail, dans le contexte organisationnel.

Les résultats mettent en évidence que les pratiques de mobilisation des ressources humaines sont susceptibles d'avoir un effet de levier sur le projet de déploiement des innovations pédagogiques. Cette étude se focalise ensuite sur le comportement agile en situation de crise. L'expérience en situation de Covid-19 constitue une rupture avec la logique antérieure. La période de confinement a favorisé l'expérimentation de l'enseignement à distance. Les résultats apportent un éclairage sur la perception renouvelée de la technologie à des fins pédagogiques dans l'exercice du métier.

Mots clés : enseignement supérieur, TICE, comportement, enseignant-chercheur, métier, innovations pédagogiques, gestion des ressources humaines, pratiques de mobilisation des ressources humaines.

❖ English abstract ❖

The phenomenon of "digital transformation" has disrupted the French Higher Education sector for the past 15 years, since the introduction of ICTE (Information and Communication Technologies for Education). This doctoral thesis studies the behaviors of teacher-researchers dealing with the integration of digital pedagogy in their profession, both in a stable context and in the crisis context of the Covid-19 pandemic during the period of lockdown. The research topic takes an approach from a Human Resources Management perspective, considering the human aspect of a person at work in the organizational context.

The results highlight the lever effect that Human Resources mobilization practices are likely to have on the deployment of pedagogical innovation and projects. The study then focuses on agile behavior throughout a crisis, and finds that the experience during the phase of Covid-19 lockdown breaks with the previous logic. The period of lockdown favored the experimentation of distance-learning courses and the results highlight a renewed perception of technology in the practice of the teaching profession.

Keywords: French Higher Education, ICTE, behavior, teacher-researcher, profession, pedagogical innovation, Human Resources Management, Human Resources mobilization practices.