Enquête sur les pratiques pédagogiques à l'Université de Nantes
Juin – juillet 2014

Rapport pour le
Service Universitaire de Pédagogie (SUP)

L'enseignement à l'Université : un travail invisible

Sophie Orange

Décembre 2014

UNIVERSITÉ DE NANTES
DIRECTION DES ÉTUDES
ET DE LA VIE UNIVERSITAIRE
Service universitaire de pédagogie

Sommaire

Sommaire 2

Introduction générale 3

- Un intérêt récent et croissant pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur 3
- Une entrée par les pratiques des enseignants 3

I. Méthodologie 5

1.1. Présentation de l'enquête par questionnaires 5

1.2. Présentation de la population enquêtée et profil des répondants 6

1.2.1. Comparaison de l'échantillon des répondants avec la population de référence 6

1.2.2. L'investissement dans la pédagogie : une spécificité des enseignants « dominés » 8

Une augmentation paradoxale de l'intérêt pour l'enseignement avec l'avancée de la carrière ? 9

II. L'enseignement à l'Université : des conditions d'exercice différenciées 11

2.1. Une définition et un rapport au métier indissociables des conditions objectives de la pratique pédagogique 11

2.2. Conditions de possibilité de l'investissement dans la pédagogie et ses rétributions (symboliques)16

2.2.1. Enseignement subi, enseignement choisi 16

2.2.2. Bureaucratisation du métier d'enseignant à l'Université 18

III. Appartenances disciplinaires et routines pédagogiques 23

3.1. Formation disciplinaire 24

3.2. Forme universitaire et formats disciplinaires 27

IV. Spécificité des publics et problématiques différentes d'enseignement 31

3.1. Profils scolaire et social des composantes de l'UN : des composantes plus ou moins confrontées à la diversité des publics 31

3.1.1. Profils scolaires 31

3.1.2. Profils sociaux 33

Le salariat étudiant 34

Les étudiants en situation de handicap 35

3.2. Secteurs d'études et prise en compte de la diversité des publics 38

3.2.1. La prise en compte de la diversité des publics : un travail réel mais invisible 38

3.2.2. Les causes de l'échec des étudiants 41

Conclusion 45

Bibliographie 46

Références 46

Documents des services de l'Université de Nantes 48

Table des figures 48

Annexes 50

Introduction générale

- ***Un intérêt récent et croissant pour la pédagogie dans l'enseignement supérieur***

À partir des années 1990, les travaux sur la pédagogie universitaire et la qualité de l'enseignement se multiplient (Saunier, 2014). La littérature francophone sur le sujet s'est d'abord développée au Québec, en Belgique et en Suisse. En France, ces travaux sont concomitants du développement de questionnements sur la réussite des étudiants, eux-mêmes coïncidant avec l'arrivée à l'Université de nouveaux publics – les « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998) –, à la faveur de la seconde massification scolaire (Lemêtre & Poullaouec, 2009). Les réformes récentes de l'enseignement supérieur français ont ainsi placé au centre la pédagogie universitaire, en invitant les enseignants – en particulier à l'Université – à repenser leurs pratiques afin de contrer un échec massif en premier cycle universitaire, mais aussi en vue de la professionnalisation des cursus[1]. Cette réflexion sur les « bonnes pratiques enseignantes » est aussi à mettre en lien avec l'européanisation de l'enseignement supérieur et l'évaluation des enseignements selon une « démarche qualité », inscrite dans le processus de Bologne (Garcia, 2007). Dans cette optique, l' « innovation pédagogique » et l'introduction des nouvelles technologies dans la transmission des apprentissages sont fortement encouragées.

Récemment, plusieurs rapports ont également plaidé pour le développement d'une réflexion sur la pédagogie universitaire, à l'instar du *rapport d'étape du comité Stranes* (juillet 2014) ou encore du rapport sur *L'avenir des sciences économiques à l'Université en France* (juin 2014). Parallèlement, de nombreuses instances ont été créées, au sein des universités, pour travailler à l'amélioration de la pédagogie dans les enseignements (Adangnikou, 2008). En témoigne l'existence de 21 structures universitaires de pédagogie sur le territoire français à l'automne 2014.

- ***Une entrée par les pratiques des enseignants***

L'enquête sur les Pratiques Pédagogiques menée à l'initiative du SUP de l'université de Nantes, avait notamment pour objectif de donner à voir les pratiques existantes au sein de cette institution. Dans une démarche résolument non normative, l'objectif de cette restitution est de montrer ce qui se fait en matière de pédagogie et non ce qui doit se faire. Le postulat de départ est double. Non seulement l'intérêt pour la transmission des savoirs et la pratique d'enseignement est selon nous loin d'être absent des préoccupations des enseignants à l'Université, contrairement à ce qui est parfois donné à voir. En effet, de manière souvent invisible et peu valorisée, il nous semble que les initiatives pédagogiques sont nombreuses au sein des institutions universitaires. Cependant, la plus grande

[1] Je ne reviens pas ici sur l'erreur de diagnostic sur laquelle repose l'analyse fréquemment opérée de « l'échec massif » en premier cycle universitaire. Sur ce point, voir : Bodin & Orange, 2013.

valorisation et la meilleure reconnaissance de la recherche dans les carrières enseignantes à l'Université, contribuent à invisibiliser les pratiques et les initiatives pédagogiques. Ensuite, selon nous, toute réflexion sur la pédagogie dans l'enseignement supérieur en général et à l'Université en particulier ne peut faire l'objet d'une approche standardisée et standardisante. Ce rapport invite donc à ne pas considérer la pratique (mais aussi la réflexion sur la pratique) enseignante à l'Université indépendamment des conditions dans lesquelles elle s'exerce. La thèse soutenue ici est que l'activité pédagogique ne peut être pensée (mais aussi travaillée ou modifiée) de façon isolée, *i.e.* sans prendre en compte les contextes de son exercice (Partie II), le profil des publics auxquels elle s'adresse (Partie IV) ainsi que la nature du savoir qui est transmis (Partie III), qui participent tous trois à la définition de cette activité. Au final, l'objectif de cette contribution est moins d'apporter des éléments de diagnostics et de préconisations pour le développement de la pédagogie[2] à l'Université que de suggérer des précautions analytiques et épistémologiques pour appréhender la pratique d'enseignement à l'Université.

[2] Il faudrait voir d'ailleurs s'il faut parler de pédagogie universitaire ou bien de didactique universitaire (Romainville, 2004).

I. Méthodologie

1.1. Présentation de l'enquête par questionnaires

Le SUP (Service Universitaire de Pédagogie) a réalisé, du 5 juin au 27 juillet 2014, une enquête portant sur les pratiques pédagogiques au sein de l'Université de Nantes[3]. L'ensemble des enseignants de l'institution (titulaires ou non, y compris les intervenants extérieurs) ont été invités à compléter un questionnaire en ligne, comprenant 65 questions, réparties en 8 parties.

Encadré 1. Trame du questionnaire (*cf.* annexes)

Partie 1. Votre activité d'enseignement
Partie 2. Votre perception de l'enseignement
Partie 3. Vos pratiques pédagogiques
- 3.1. La préparation de vos cours
- 3.2. Vos supports et activités de cours
- 3.3. Vos pratiques pédagogiques hors des cours

Partie 4. L'évaluation
- 4.1. L'évaluation des étudiants
- 4.2. L'évaluation des enseignements par les étudiants

Partie 5. La réussite des étudiants
- 5.1. L'échec et la réussite des étudiants
- 5.2. La prise en compte des publics

Partie 6. Vos compétences pédagogiques
- 6.1. Votre formation
- 6.2. Votre rapport à la pratique pédagogique

Partie 7. Qui êtes-vous ?
Partie 8. Conclusion

L'enquête avait plusieurs objectifs :

1) **Faire connaître le SUP et rendre visible son action** et ses domaines d'intervention au sein de l'ensemble des composantes de l'Université de Nantes

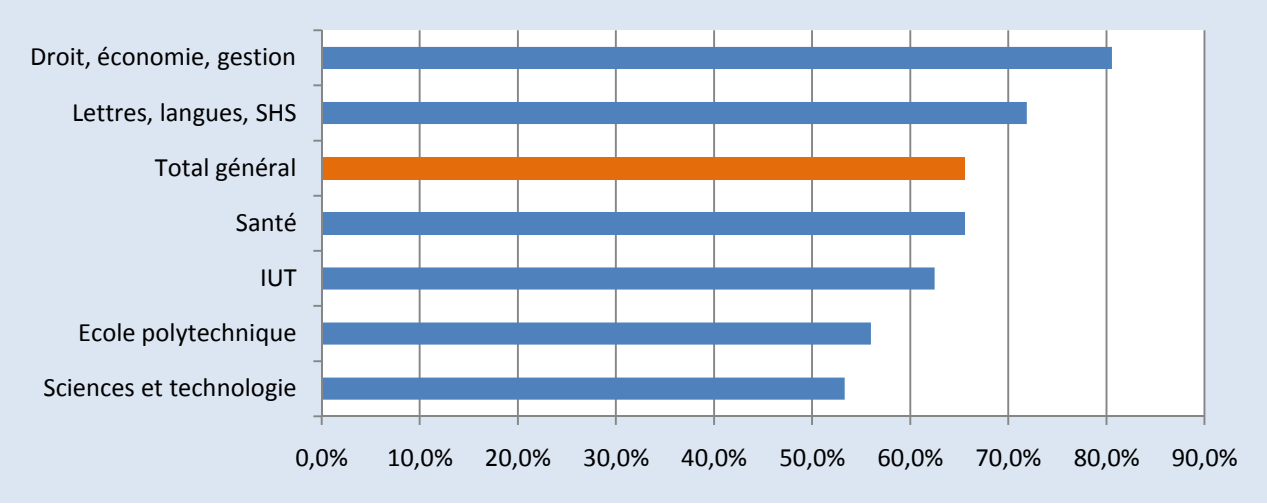
2) **Développer les actions du SUP** en objectivant les spécificités liées aux différents milieux d'exercice de l'activité enseignante afin de proposer des actions basées sur les préoccupations directes de terrain. Identifier des initiatives pédagogiques intéressantes et efficientes ou des problématiques afin de pouvoir les partager.

3) **Une visée de connaissance** : pouvoir répertorier les pratiques pédagogiques à l'œuvre dans l'Université et pouvoir notamment dessiner des cartographies suivant les composantes, les disciplines, les niveaux d'enseignement, le sexe, etc.

[3] Le pilotage de l'ensemble cette enquête, depuis sa conception jusqu'au recueil des données, a été effectué par Alexandre Morel, conseiller pédagogique au SUP. Je le remercie pour cela ainsi que pour toute l'aide qu'il m'a apportée dans la rédaction de ce rapport.

Au 6 septembre 2014, 310 enseignants avaient complété l'enquête du SUP. 64,4 % des répondants ont précisé qu'ils ne connaissaient pas l'existence du SUP avant de remplir le questionnaire. En ce sens, il apparait clairement que l'enquête a participé à la visibilité du SUP et de son action au sein de l'Université de Nantes.

Graphique 1. Enseignants ne connaissant pas l'existence du SUP avant l'enquête en fonction des secteurs de composantes (en %) :



Source : enquête SUP 280714 ; n = 302 répondants

1.2. Présentation de la population enquêtée et profil des répondants

1.2.1. Comparaison de l'échantillon des répondants avec la population de référence

Tableau 1. Ventilation des répondants en fonction du secteur de la composante (effectifs et %) :

	Répondants enquête SUP		Population de référence	
Lettres, langues & SHS	96	31,0 %	602	27,7 %
Santé	29	9,4 %	458	21,1 %
Sciences & technologie	60	19,4 %	442	20,3 %
IUT	56	18,1 %	306	14,1 %
Droit, éco&gestion	36	11,6 %	191	8,8 %
Ecole polytechnique	25	8,1 %	149	6,9 %
Autre	8	2,6 %	27	1,2 %
Total général	**310**	**100,0 %**	**2175**	**100,0 %**

Source : enquête SUP; DRH Université de Nantes.

Tableau 2. Ventilation des répondants en fonction du sexe (effectifs et %) :

	Répondants enquête SUP		Population de référence	
Femme	153	49,3 %	802	36,9 %
Homme	157	50,7 %	1373	63,1 %
Total général	**310**	**100,0 %**	**2175**	**100,0 %**

Source : enquête SUP ; DRH Université de Nantes.

Tableau 3. Ventilation des répondants en fonction de la tranche d'âge (effectifs et %) :

	Répondants enquête SUP		Population de référence	
18-23	1	0,3 %	18	0,8 %
24-29	47	15,2 %	338	15,5 %
30-35	41	13,2 %	329	15,1 %
36-41	62	20,0 %	299	13,8 %
42-47	51	16,5 %	339	15,6 %
48-53	50	16,1 %	348	16,0 %
54-59	41	13,2 %	298	13,7 %
60-65	13	4,2 %	166	7,6 %
66-71	2	0,7 %	33	1,5 %
72-77	0	0,0 %	7	0,3 %
NR	2	0,7 %		
Total général	310	100,0 %	2175	100,0 %

Source : enquête SUP 280714 ; DRH Université de Nantes.

Tableau 4. Ventilation des répondants en fonction du statut (effectifs et %) :

	Répondants enquête SUP		Population de référence	
PU	41	13,2 %	415	19,1 %
MCF	128	41,3 %	787	36,2 %
PRAG, PRCE	52	16,8 %	358	16,5 %
ATER, Doctorants contractuels	52	16,8 %	315	14,5 %
Chargé de cours, assistants	22	7,1 %	206	9,5 %
Autres	15	4,8 %	94	4,3 %
Total général	**310**	**100,0 %**	**2175**	**100,0 %**

Source : enquête SUP ; DRH Université de Nantes.

Les différentes composantes sont relativement bien représentées dans l'échantillon. On note toutefois une légère sur-représentation des composantes des secteurs Lettres, langues & SHS et IUT, et une forte sous-représentation du secteur Santé par rapport à leur poids respectif dans la population effective des enseignants de l'université de Nantes.

Il faut avoir en tête qu'il existe un biais de sélection des répondants de manière générale et que ceux qui ont répondu au questionnaire, de quelque composante qu'ils soient, sont des enseignants qui sont intéressés et/ou investis dans l'enseignement et/ou la question de la pédagogie. En ce sens, ils ne peuvent pas être considérés comme tout à fait représentatifs de leur secteur disciplinaire ou de leur composante. En témoigne la part importante des répondants qui ont accepté d'être contactés par un conseiller pédagogique à l'issue du questionnaire : 49,3 % (153). Au-delà de cet intérêt porté à l'enseignement et à la pédagogie, qui constituait un préalable à la réponse à l'enquête, le fait d'avoir quelque chose à dire sur la question et d'avoir développé une réflexion sur le sujet a pu faire la différence entre les répondants et les non-répondants.

1.2.2. L'investissement dans la pédagogie : une spécificité des enseignants « dominés »

Les femmes sont sur-représentées parmi les répondants (+ 12,4 pts). Des travaux de recherche ont montré que les individus avaient d'autant plus tendance à répondre à une enquête qu'ils étaient intéressés et motivés par les enjeux du sujet (Frippiat & Marquis, 2010). La forte féminisation de notre échantillon rejoint d'autres constats établis par ailleurs, selon lesquels l'enseignement en général et l'enseignement à l'Université en particulier constituent des domaines davantage investis par les femmes (Cacouault-Bitaud, 2007 ; Pigeyre & Valette, 2004). Cela n'est pas sans lien avec l'organisation et la division du travail à l'œuvre dans l'enseignement supérieur et la recherche, fortement genrées : enseignement *versus* recherche ; animation/administration de formations *versus* direction d'UFR ou de laboratoire. À l'Université, les femmes s'investissent davantage que les hommes dans les tâches les moins reconnues et les moins valorisées. Cela doit être mis en lien avec le caractère plutôt « dominé » et peu valorisé de cette activité par rapport à l'activité recherche, plus « dominante » et valorisée et par les enseignants du supérieur. Ce constat contribue à expliquer que les femmes accèdent beaucoup moins que les hommes à des postes de professeur des universités ; dans l'évaluation des dossiers, des chercheurs ont montré qu'il « existe beaucoup plus de critères formalisables ou quantifiables pour les activités de recherche que pour les autres tâches universitaires (l'enseignement notamment) » (Carrère *& alii*, 2006, p. 55)

Selon le même principe d'analyse, il n'est pas étonnant d'observer un taux important de maîtres de conférences et de doctorants/ATER parmi les répondants, au regard de leur part réelle parmi les enseignants de l'Université de Nantes, et, à l'inverse, une proportion moindre de professeurs des universités. Au final, l'activité d'enseignement et la question de la pédagogie se présentent comme l'investissement des plus faibles au regard du profil des répondant au questionnaire :

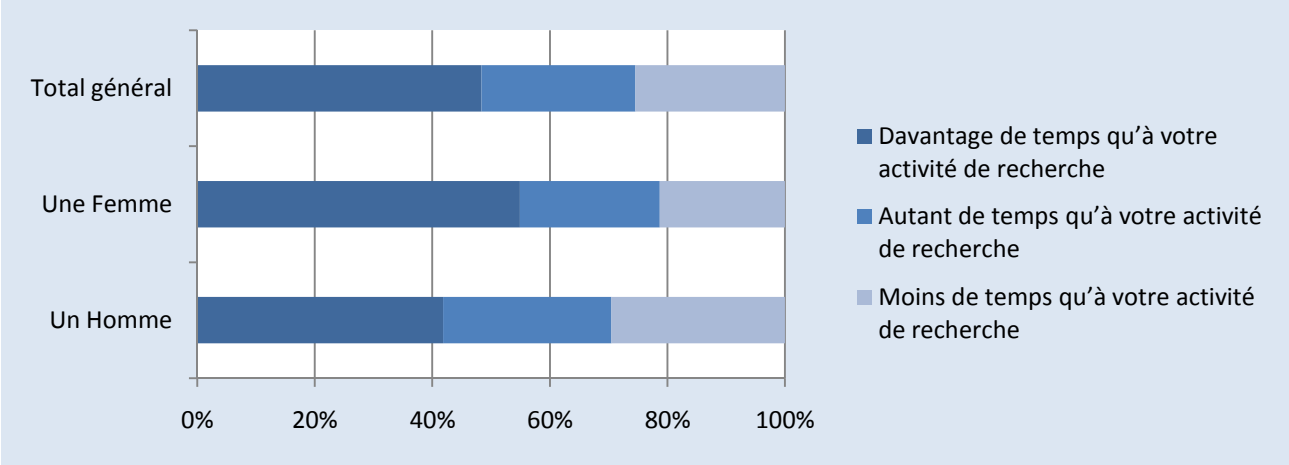
- Disciplines ou composantes universitaires les moins valorisées[4] (Lettres, langues& SHS ; IUT)
- Femmes
- Jeunes : tranche d'âge [36 -41 ans]
- Statuts professionnels inférieurs

Ces premières hypothèses, construites sur la base du profil des répondants à l'enquête, se trouvent en partie confirmées en mettant en regard les différentes catégories d'enseignants et le temps qu'ils consacrent respectivement à l'enseignement et à la recherche.

Les femmes déclarent ainsi consacrer davantage de temps à leur activité d'enseignement qu'à leur activité de recherche, en plus forte proportion que les hommes (+ 10 pts environ).

[4] Notamment au regard de la composition sociale et scolaire de leurs publics : plus faible proportion d'enfants de cadres supérieurs et plus faible proportion de bacheliers généraux. Voir Partie IV.

Graphique 2. Temps consacré à l'activité d'enseignement par rapport à l'activité de recherche en fonction du sexe (en %) :

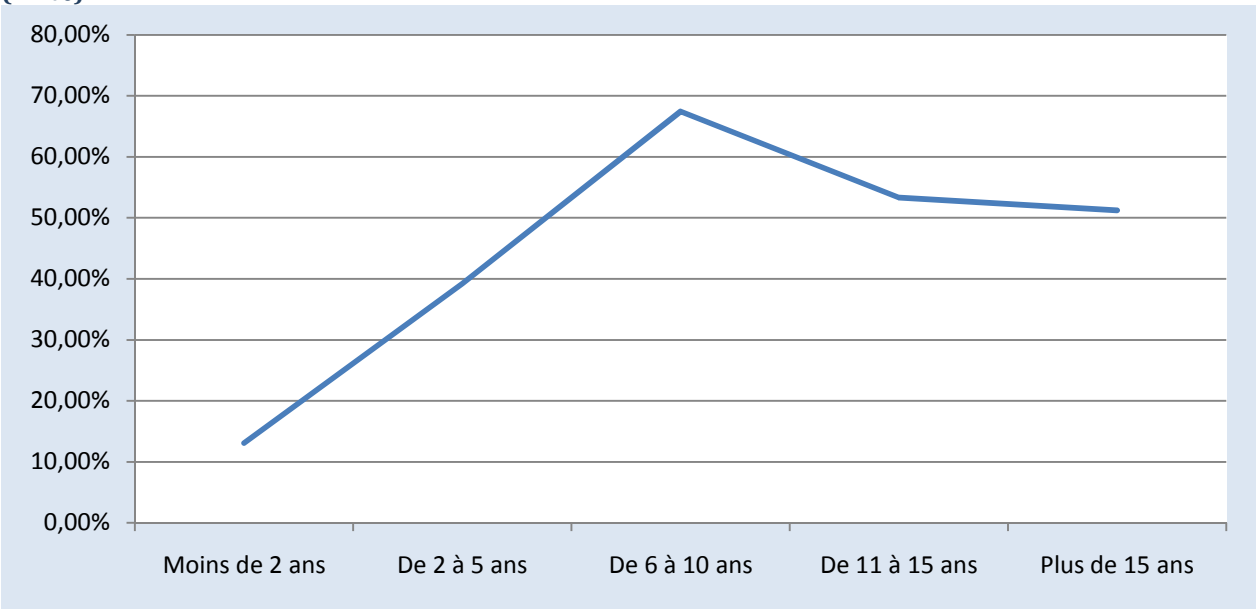


Source : enquête SUP 2014 ; n = 244 répondants.

Une augmentation paradoxale de l'intérêt pour l'enseignement avec l'avancée de la carrière ?

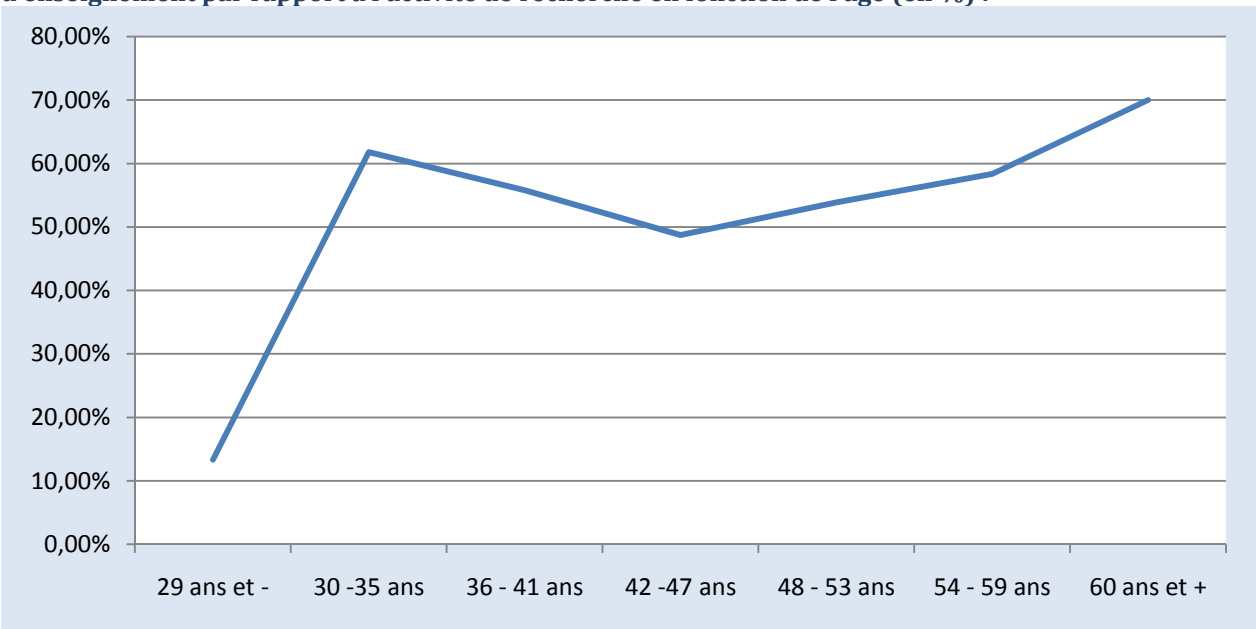
Si les graphiques suivants semblent infirmer l'hypothèse selon laquelle le temps (et la part) consacré(e) à l'enseignement seraient décroissants à mesure de l'avancée de la carrière, il faut avoir en tête que les jeunes enseignants-chercheurs sont pour beaucoup des doctorants, pour qui la conduite de la thèse prend une place importante et, qui plus est, dont les volumes horaires annuels de cours sont souvent réduits par rapport aux enseignants-chercheurs titulaires (64 h eqt TD pour un allocataire-moniteur par exemple). On peut également avancer une explication d'ordre plus subjectif à la croissance de cette courbe. Celle selon laquelle l'avancée dans la carrière et l'implication de plus en plus forte dans des projets de recherche peuvent donner le sentiment que l'activité d'enseignement prend une place trop importante. Cela peut aussi traduire les effets de décrochement de la recherche d'un certain nombre d'enseignants-chercheurs, qui ne parviennent pas à combiner les deux aspects de leur métier.

Graphique 3. Part des enseignants qui déclarent consacrer davantage de temps à l'activité d'enseignement par rapport à l'activité de recherche en fonction du nombre d'année d'enseignement (en %) :



Source : enquête SUP 2014 ; champ : les enseignants non concernés par l'activité de recherche ont été exclus ; n = 244 répondants

Graphique 4. Part des enseignants qui déclarent consacrer davantage de temps à l'activité d'enseignement par rapport à l'activité de recherche en fonction de l'âge (en %) :



Source : enquête SUP 2014 ; champ : les enseignants non concernés par l'activité de recherche ont été exclus ; n = 244 répondants

II. L'enseignement à l'Université : des conditions d'exercice différenciées

L'objet de cette partie est de faire le lien entre le rapport subjectif à la pratique enseignante (ressenti, importance, poids, etc.) et les conditions objectives d'exercice de cette pratique (volume horaire effectif, niveaux d'enseignement assurés, etc.) et ce, selon les secteurs d'appartenance des enseignants de l'université de Nantes.

En effet, l'ensemble des recherches portant sur le travail des universitaires soulignent que derrière les trois fonctions qu'ils remplissent : « enseignement », « recherche » et « administration », se cachent des réalités différentes selon les disciplines et les composantes d'exercice (Becquet & Musselin, 2004 ; Becher, 1989). Ces variations s'opèrent dans le contenu et la répartition des tâches, mais aussi dans l'organisation temporelle (quotidienne, annuelle, etc.) de leur réalisation. Concernant plus spécifiquement le volet « enseignement », Becquet et Musselin invitent à considérer cette activité plus largement que comme la seule présence devant les étudiants, incluant ce qui se passe en amont des cours (répartition, préparation, coordination des enseignements) et ce qui se passe en aval (corrections, suivi et réponse aux sollicitations des étudiants, etc.) (Becquet & Musselin, 2004). Elles mettent notamment en évidence deux lignes de clivage selon les disciplines : le poids de l'activité d'enseignement et le niveau de coordination des enseignements.

Cette déclinaison de l'enseignement en des tâches et des activités différentes se pose dans la manière même de l'interroger. Certains enseignants ont ainsi fait part de leur sentiment d'un questionnaire inadapté, qui n'interrogeait pas réellement leur propre pratique.

- « Ce questionnaire est vraiment inadapté ; il s'adresse à une pratique universitaire pure et dure, plutôt littéraire et s'adresse à des chercheurs qui font (en plus) de l'enseignement. Ce n'est pas du tout adapté à la variété des pratiques, la majorité des questions sont "à côté de la plaque" pour moi, sans lien avec ma pratique professionnelle. » (F, Intervenant extérieur, IUT)
- « Je ne suis pas sûr qu'avec les mêmes questions et les mêmes formulations de réponses, on puisse évaluer l'enseignement CM et TD, d'une part, et en SHS et sciences dures, d'autre part. » (H, PU, Droit, éco & gestion)

2.1. Une définition et un rapport au métier indissociables des conditions objectives de la pratique pédagogique

La grande majorité des répondants associent l'enseignement à une activité positive, soit qu'il soit considéré comme un plaisir (32,3 %), une bonne expérience (21,3 %) ou encore une vocation (14,1 %). Seulement 1 % des répondants considèrent cette activité comme étant une charge (ce très faible taux est à considérer avec prudence au regard de ce qui a été déjà dit plus haut sur le biais de sélection des répondants, plutôt investis dans la cause de l'enseignement, mais aussi au regard de

l'attachement des enseignants-chercheurs à leur double mission et à leur statut, remis en question depuis quelques années).

Ceci étant, des disparités se font jour entre les composantes. Les enseignants de l'Ecole polytechnique sont nombreux à considérer l'enseignement comme un plaisir. Cela peut s'expliquer par le profil-même des étudiants de cette composante, sélectionnés, plutôt dotés scolairement et socialement, et relativement homogène du fait de la sélection qui en conditionne l'accès, ce qui contribue à rendre l'activité d'enseignement sans doute plus facile (la question de la gestion des publics différents se pose moins) et plus valorisante (voir partie IV). Les Lettres, langues et SHS se distinguent par un taux très faible d'enseignants désignant l'enseignement comme une vocation (7,4 % contre 14,1 % pour l'ensemble des répondants), tandis que le secteur du Droit, économie et gestion affiche à l'inverse un taux important de vocations pour l'enseignement (33,3 %). Ces deux ensembles de composantes présentent l'un comme l'autre un taux important de femmes parmi les répondants (respectivement 63,2 % et 59,3 %, pour une moyenne de 49,5 %) ; cela ne peut donc pas contribuer à expliquer ce hiatus. Cette forte opposition peut trouver son explication dans les trajectoires sociales et professionnelles des enseignants ou dans la composition des publics étudiants (moins dotés scolairement et socialement pour le premier ensemble, ce qui aurait tendance à dévaluer l'activité d'enseignement).

Tableau 5. Ressenti par rapport à l'activité d'enseignement en fonction de la composante (en %) :

	Un plaisir	Une mission	Une bonne expérience	Une vocation	Une activité	Autre	Une charge	Total général
Lettres, langues, SHS	32,3 %	19,8 %	25,0 %	7,3 %	8,3 %	5,3 %	2,1 %	100,0%
Sciences et technologie	33,3 %	28,3 %	18,3 %	13,3 %	8,3 %	3,3 %	1,7 %	100,0%
IUT	37,5 %	23,2 %	16,1 %	14,3 %	5,4 %	3,6 %	0,0 %	100,0%
Santé	31,0 %	27,6 %	20,7 %	17,2 %	0,0 %	3,4 %	0,0 %	100,0%
Droit, économie, gestion	30,6 %	11,1 %	22,2 %	30,6 %	5,6 %	0,0 %	0,0 %	100,0%
Ecole polytechnique	40,0 %	16,0 %	28,0 %	16,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	100,0%
Total général	**32,5 %**	**21,5 %**	**21,5 %**	**14,2 %**	**6,0 %**	**3,3 %**	**1,0 %**	**100,0%**

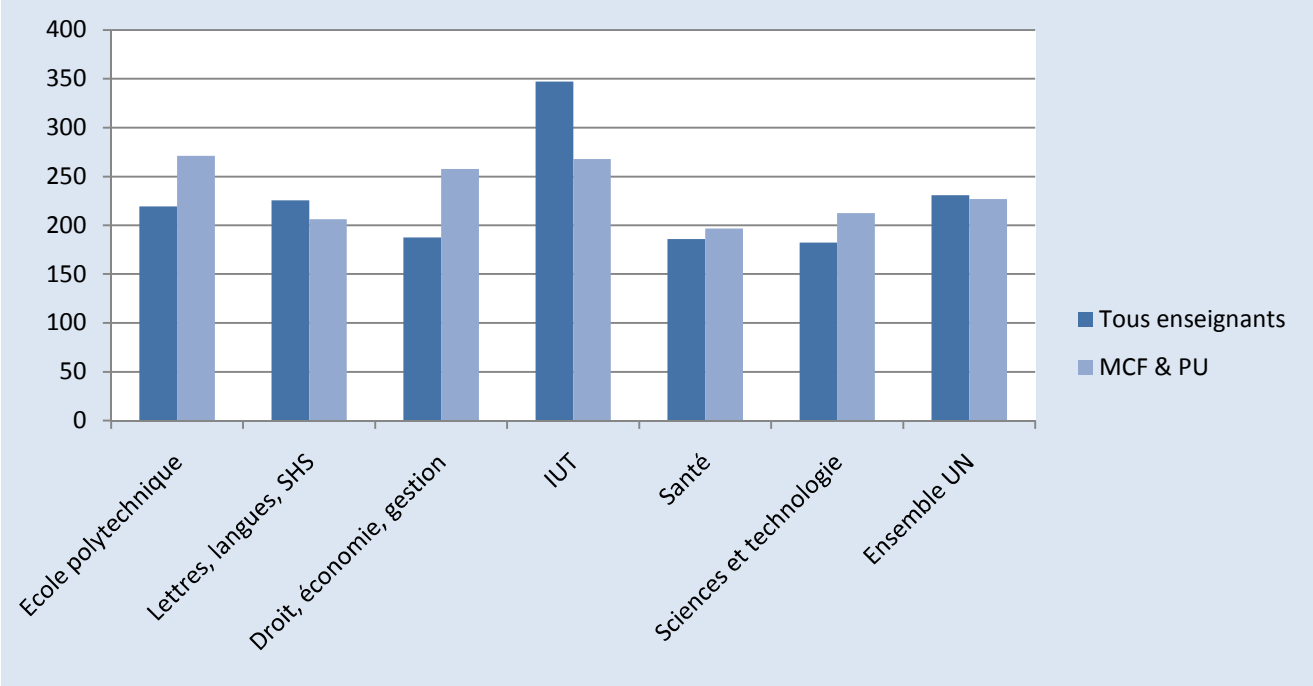
Source : enquête SUP 2014 ; n = 302 répondants

Mais au-delà des raisons liées aux profils des étudiants ou des enseignants eux-mêmes, ces disparités très marquées dans la façon d'envisager son activité d'enseignement selon les composantes tient pour beaucoup à des différences objectives dans les pratiques et dans ce qu'enseigner veut réellement dire.

En premier lieu, le volant d'heures d'enseignement varie fortement entre les secteurs. Lorsque l'on considère l'ensemble des enseignants répondants tous statuts confondus, l'écart est important entre le secteur Droit, économie & gestion, qui affiche une moyenne de 187,5 heures d'enseignement

équivalent TD par enseignant, et les IUT, qui culminent à près de 350 heures d'enseignement équivalent TD par enseignant (347,4 h). Ce large intervalle traduit moins des différences de conditions de travail des enseignants selon les secteurs que des différences de conditions d'encadrement. En effet, les IUT présentent un taux d'enseignants du secondaire (PRAG et PRCE), dont la base annuelle d'enseignement (équivalent TD) est de 384 h, contre 192 h pour les MCF, PU ou ATER. Le secteur Droit, économie & gestion se distingue quant à lui par une proportion importante de chargés de cours, qui n'assurent qu'un volume réduit d'heures, ce qui fait tendre à la baisse le volume moyen annuel des enseignants de ce secteur. Lorsque l'on ne considère que la sous-population des maîtres des conférences et des professeurs des universités, l'écart entre les secteurs se réduit. Néanmoins, les enseignants-chercheurs des IUT, du Droit, économie & gestion et de l'Ecole Polytechnique présentent des taux d'heures complémentaires importants (respectivement + 76 h eqt TD ; + 66 h eqt TD ; + 79 h eqt TD). A noter qu'à l'échelle de l'Université, le volume moyen d'heures complémentaires est de 35 h eqt TD, ce qui constitue déjà un volume non négligeable.

Graphique 5. Volume annuel d'enseignement (en heures équivalent TD) par enseignants selon les secteurs (en %) :



Source : enquête SUP 2014

Ces déclarations des répondants sont cohérentes avec la mesure objective du volume moyen d'heures supplémentaires par enseignant selon le secteur d'appartenance, calculé à partir des données du Bilan social 2012. Le secteur Sciences et techniques, comprenant les IUT, les Sciences et Polytech'Nantes présente un volume moyen annuel d'heures supplémentaires de 62,9 heures ETD, contre seulement 9,1 pour le secteur Santé. Il apparait donc que derrière des statuts identiques, et

donc derrière un travail prescrit ou théorique identique, le travail réel ou effectif des enseignants varie fortement.

Tableau 6. Volume moyen annuel d'heures supplémentaires par enseignant (2011-2012) selon la composante (en heurs équivalent TD) :

	Volume Heures supplémentaires EQT TD	Nmb enseignants (Titulaires et contractuels)	Volume moyen d'heures supplémentaires par enseignant
Sc & T	59675,58	949	62,9
DEG	10469,4	208	50,3
Santé	4187,76	459	9,1
LLSHS	19891,86	638	31,2

Source : Bilan social de l'Université de Nantes 2012.

En précisant cet indicateur, à savoir en distinguant le nombre moyen d'heures de cours magistraux (CM) et de travaux dirigés (TD) déclarées par les répondants en fonction des composantes, il se confirme qu'une même activité – enseigner à l'Université de Nantes – ne recouvre pas du tout les mêmes pratiques ni les mêmes conditions réelles d'exercice de cette pratique, selon le secteur. Il est ainsi tout à fait remarquable de se rendre compte que si la moyenne du nombre d'heures moyen de CM effectuées par année par un enseignant est de 34,2 heures, ce taux est réduit à 22,8 heure dans les IUT et s'accroit jusqu'à atteindre 64,1 heures en Droit, économie et gestion. De façon inverse, le taux moyen d'heures de TD effectuées atteint 141 heures en Lettres, langues, SHS et 149 en IUT, quand il est de 55 heures en Droit, économie, gestion ou encore 58,8 heures en Sciences et technologie.

Tableau 7. Volume moyen d'heures de CM et de TD dispensées selon la composante (en heures) :

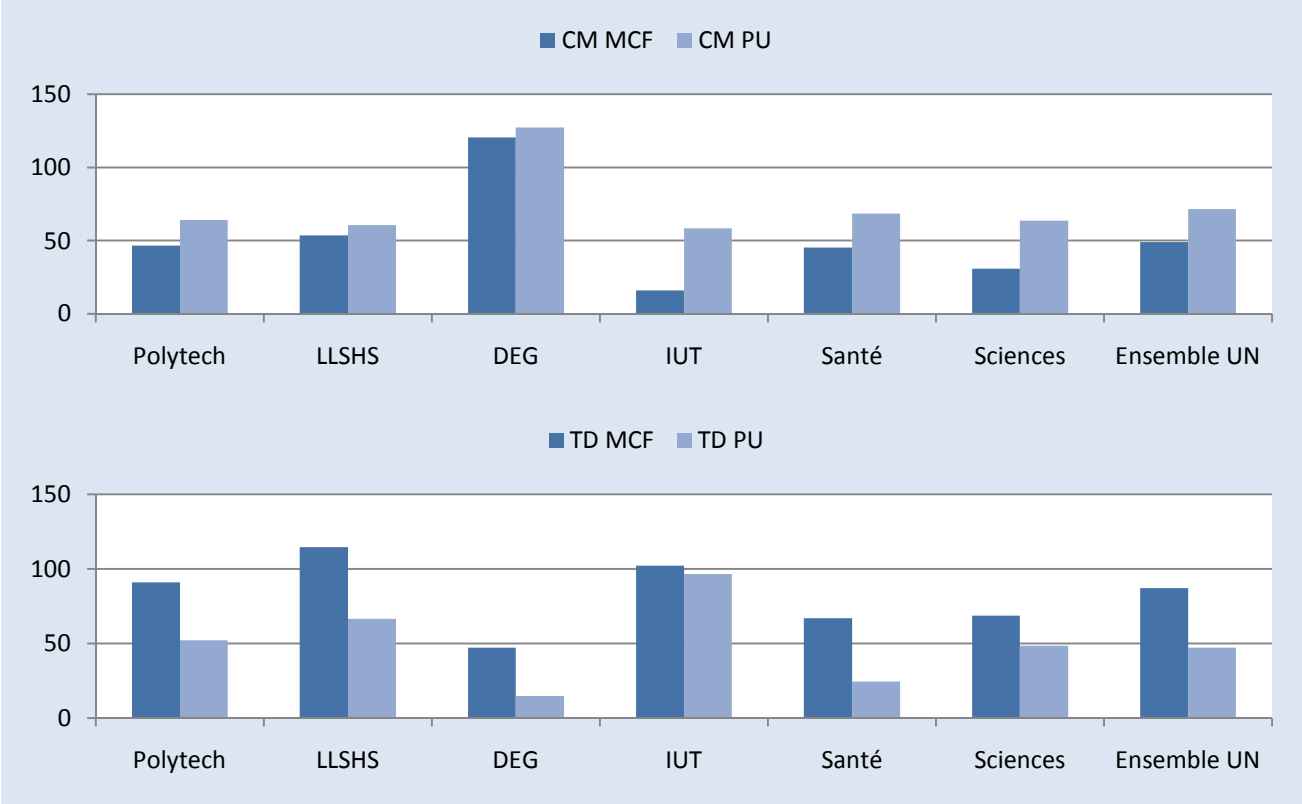
	CM	TD
Ecole polytechnique	32,4	70,8
Lettres, langues, SHS	33,6	140,4
Droit, économie, gestion	74,3	57,3
IUT	22,8	149,0
Santé	46,9	57,7
Sciences et technologie	26,9	58,8
Total général	**36,2**	**102,3**

Source : enquête SUP 2014 ; n = 299 répondants

Si l'on prend en compte uniquement les MCF et les PU, les différences se maintiennent entre les composantes, confirmant l'existence de secteurs où le cours magistral est très important (Droit, économie & gestion) et d'autres où il est plus limité (IUT). Il apparaît également des secteurs où les MCF et les PU ont un volume équivalent de CM, tandis que dans d'autres, comme les IUT, la Santé et les Sciences, les PU affichent un volume de CM bien supérieur à celui des MCF. Dans tous les secteurs, les

volumes de TD sont supérieurs pour les MCF par rapport aux PU, à l'exception de l'IUT. A noter que la part des PU est relativement faible en IUT.

Graphique 6. Volume horaire moyen annuel de CM et de TD en fonction du statut et du secteur (en heures) :



Source : enquête SUP 2014

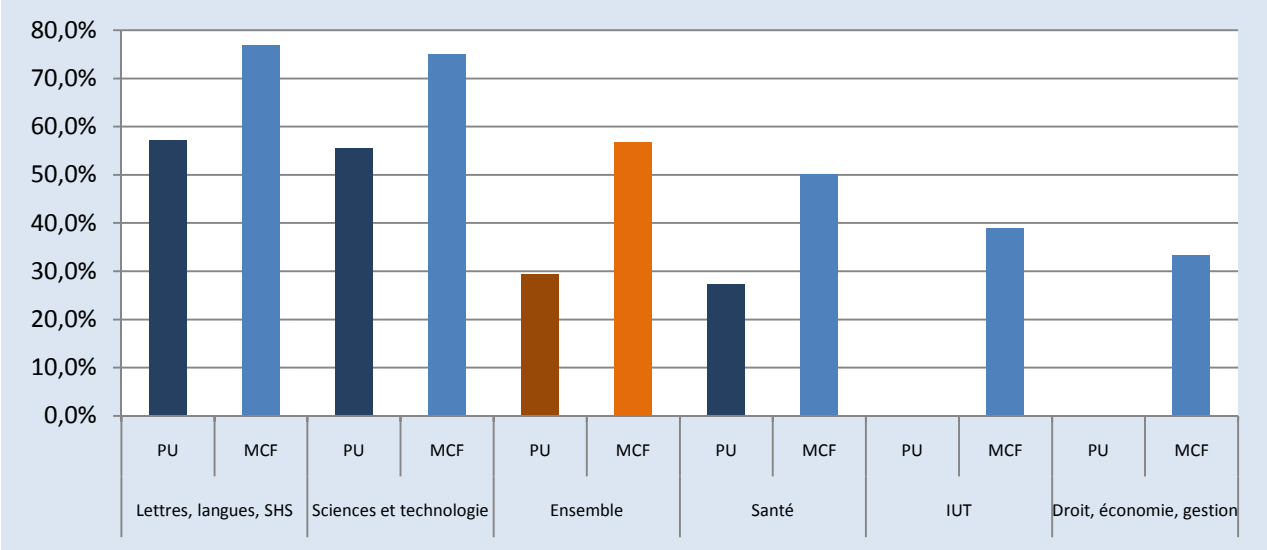
A l'aune de l'indicateur « volume de CM/TD », on peut comprendre que l'activité d'enseignement puisse apparaître comme plus gratifiante (symboliquement et financièrement) et plus valorisante, lorsqu'elle se décline principalement sous la forme de quasi-conférences, que lorsqu'elle s'actualise sous la forme de travaux dirigés, dont la taille des effectifs entrave souvent la pratique.

- « Manque de moyens (internet par exemple) et surtout, des groupes TD 3 fois trop chargé. Je ne peux rien faire d'intéressant avec 50 étudiants! » (F, ATER, Langues et cultures étrangères)
- « Manque de moyens matériels et financiers, groupes d'étudiants trop grands » (F, ATER, Sciences & techniques)

Dans le même ordre d'idée, on peut comprendre que le rapport à la pratique enseignante diffère largement selon que les enseignants sont confrontés aux étudiants de première année, public hétérogène, peu aguerri aux normes du travail universitaire et connaissant de fortes variations d'effectifs (souvent pour cause de réorientation) en cours d'année. Selon les composantes, il apparait

que les PU et les MCF enseignent plus ou moins à ces primo-entrants : les secteurs LLSHS et Sciences et technologies présentent des taux importants de PU et MCF enseignant en première année, tandis que la Santé, les IUT ou encore le secteur Droit, économie et gestion affichent des taux inférieurs à la moyenne (voire même des taux nuls pour les PU en IUT ou en Droit, économie et gestion).

Graphique 7. Part des PU et des MCF enseignant en 1ère année en fonction de la composante (en %) :



Source : enquête SUP 2014 ; n = 168 répondants

2.2. Conditions de possibilité de l'investissement dans la pédagogie et ses rétributions (symboliques)

2.2.1. Enseignement subi, enseignement choisi

Le rapport à l'enseignement varie également selon les modes d'attribution des cours. Là encore, des disparités fortes s'observent selon les composantes. La Santé et Polytech'Nantes se distinguent dans les modalités positives de choix des enseignements, que ce soit parce que le sujet intéresse ou passionne l'enseignement (respectivement 90,9 % et 96,7 % pour une moyenne de 82,3%), ou bien parce que l'enseignement est en lien direct avec les sujets de recherche de l'enseignement (respectivement 45,5 % et 53,3 % pour une moyenne de 38,4 %). À l'opposé, les enseignants d'IUT sont les moins nombreux à avoir choisi leur cours par intérêt (79,4 %) ou en lien avec leurs recherches (15,9 %). Ce sont également ceux qui assurent le plus des enseignements parce que personne ne veut les assurer (17,5 % pour une moyenne de 11,9 %). À noter que si on neutralise l'effet du statut, en raisonnant à statut identique, les tendances observées demeurent.

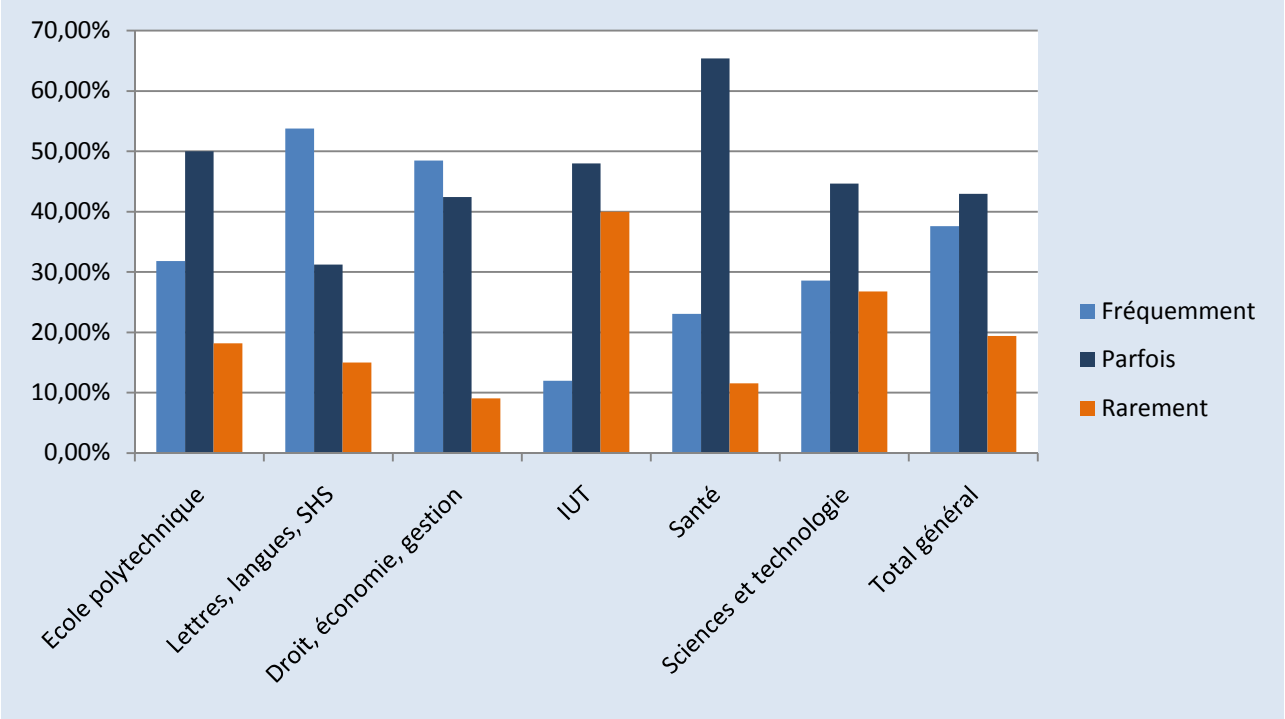
Tableau 8. Choix des enseignements assurés en fonction de la composante (en %) :

	Sciences	EPUN	IUT	Lettres, langues, SHS	Droit, éco & gestion	Santé	Total
Parce que le sujet m'intéresse ou me passionne	80,9	96,7	79,4	79,6	81,6	90,9	**82,3**
Parce qu'il y a un lien direct avec mes sujets de recherche	36,8	53,3	15,9	41,7	52,6	45,5	**38,4**
Parce que mes cours m'ont été attribués	22,1	23,3	31,7	30,6	34,2	24,2	**29,4**
Parce qu'ils demandent moins de préparation que d'autres	4,4	3,3	4,8	7,4	10,5	3	**5,5**
Parce que c'est mon métier	47,1	33,3	50,8	53,7	50	66,7	**50,6**
Parce que personne ne veut les assurer	10,3	16,7	17,5	9,3	13,1	6,1	**11,9**
Autre (à préciser)	10,3		4,8	5,6		12,1	**6,5**
Total	211,8	226,7	204,8	227,8	242,1	248,5	**224,5**

Source : enquête SUP 2014.

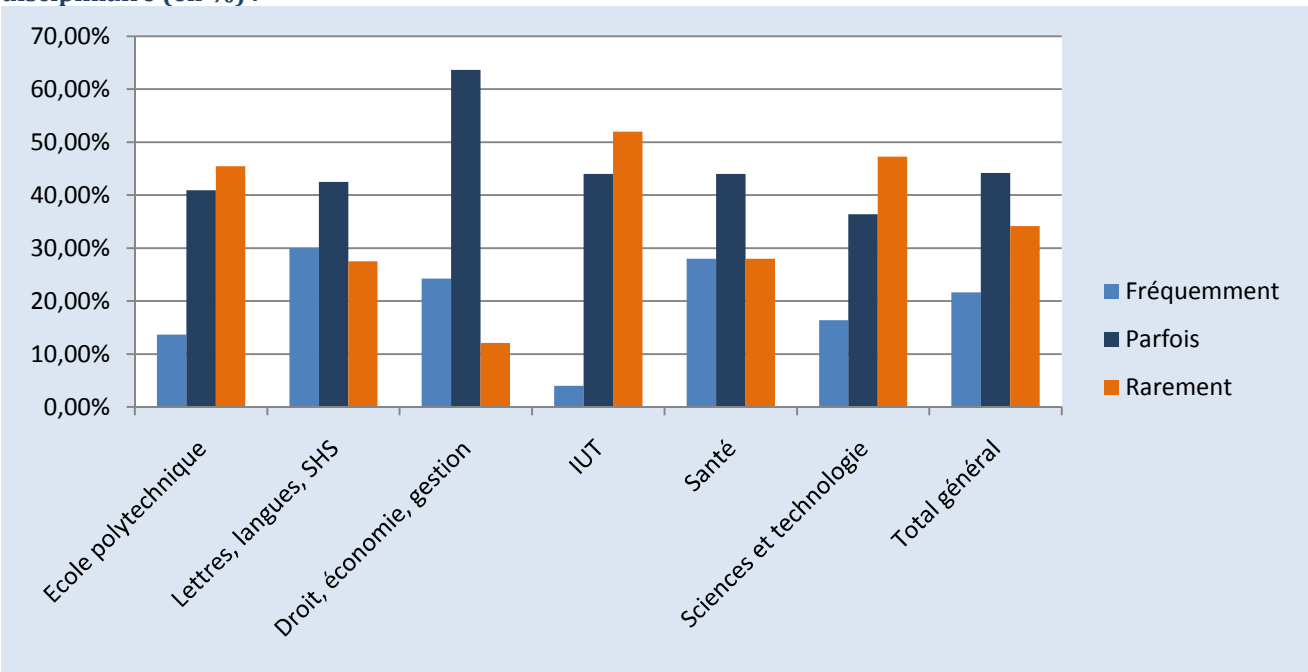
Il se confirme donc que la pratique d'enseignement dépend fortement des conditions de son exercice, de la façon dont les cours s'imposent aux enseignants ou au contraire viennent s'articuler de manière heureuse avec les autres tâches qui leur incombent, et notamment la recherche, pour les enseignants-chercheurs. Ainsi, lorsque l'on observe les relations entre la pratique d'enseignement et la pratique de recherche selon les composantes, les IUT constituent le secteur au sein duquel les ponts entre l'enseignement et la recherche se présentent comme les plus faibles. A l'inverse, les composantes de LLSHS et de Droit, économie & gestion sont celles au sein desquelles les enseignants se nourrissent le plus de leurs recherches pour leurs enseignements, et inversement. Ces disparités entres les composantes et ces ajustements ou au contraire ces désajustements entre les différentes tâches des enseignants ne peuvent pas être sans effet sur les pratiques et sur les représentations de l'enseignement. Cela contribue d'une part à faire que les enseignants ont le sentiment de subir ou bien de choisir leurs enseignements. Mais cela contribue également à accroître fortement le volume horaire de travail ou bien à le soulager.

Graphique 8. L'activité d'enseignement est nourrie par l'activité de recherche en fonction du secteur disciplinaire (en %) :



Source : enquête SUP 2014 ; champ : les enseignants non concernés par l'activité de recherche ont été exclus ; n = 302 répondants

Graphique 9. L'activité de recherche est nourrie par l'activité d'enseignement en fonction du secteur disciplinaire (en %) :



Source : enquête SUP 2014 ; champ : les enseignants non concernés par l'activité de recherche ont été exclus ; n = 240 répondants

2.2.2. Bureaucratisation du métier d'enseignant à l'Université

Comme l'ont souligné nombre de répondants au questionnaire, la possibilité de prendre du recul par rapport à sa pratique pédagogique et d'exercer une démarche réflexive dessus, est fortement obérée par le manque de temps (50 % de ceux qui ne mettent pas en œuvre de variations dans leurs

méthodes pédagogiques et 50 % de ceux qui n'opèrent pas de veille sur la pédagogie). Or, selon les composantes, la pression pédagogique et administrative n'est pas la même. Ainsi, si l'on s'appuie sur le bilan social 2012, qui permet de faire le ratio entre le nombre de BIATSS et d'enseignants par secteurs, ainsi que le nombre moyen d'heures complémentaires par enseignant, l'Université apparait comme une institution extrêmement hétérogène.

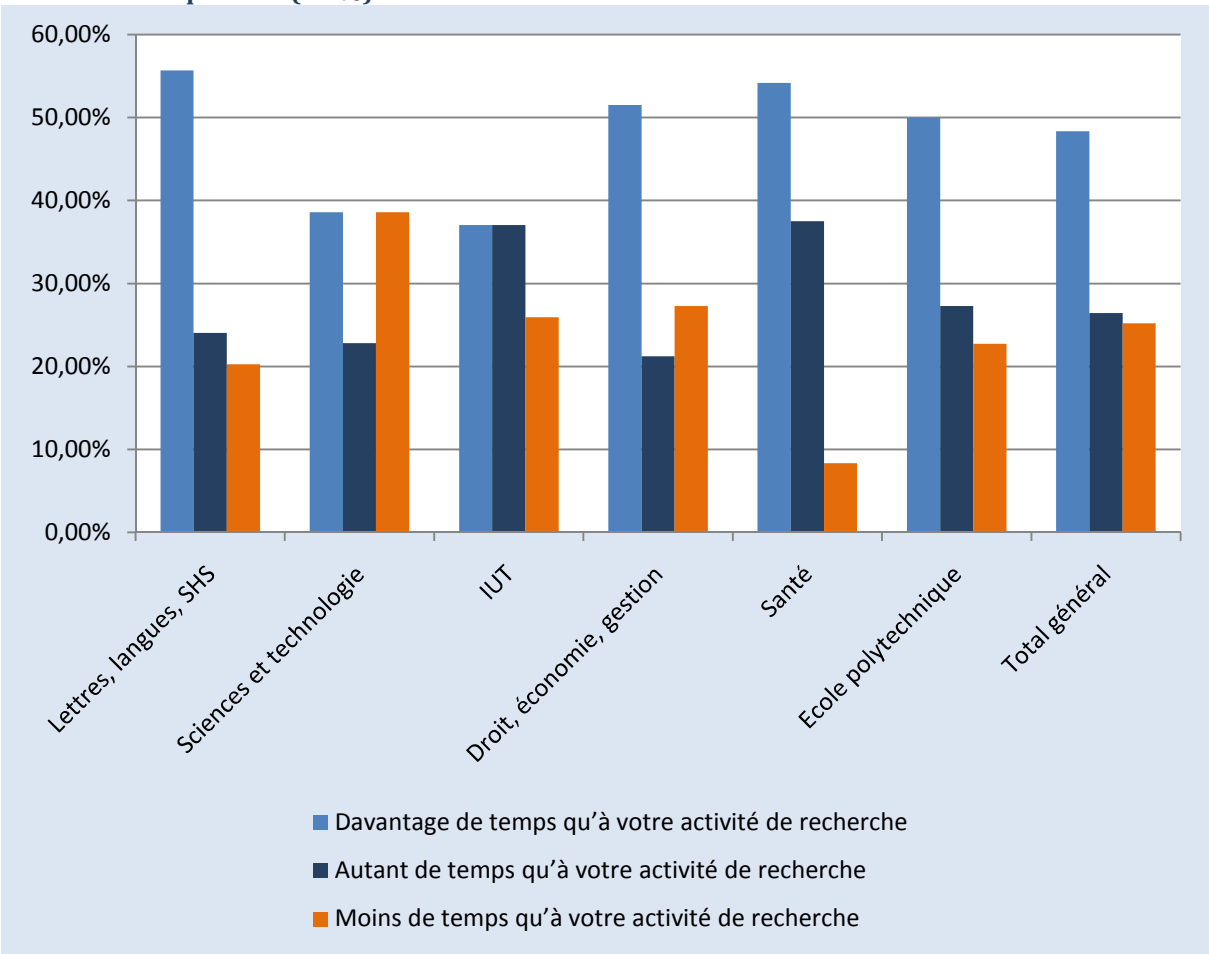
Tableau 9. Rapport entre le volume de personnel enseignants et le volume de personnel BIATSS par secteurs de composante (année 2011-2012) :

	Enseignants			BIATSS			Ratio BIATSS/ Enseignants	Ratio BIASS/Ens. (Titulaires)
	Titulaire	Contractuels	Total enseignant	Titulaires	Contractuels	Total BIATSS		
Santé	273	186	459	183	185	368	0,8	0,7
Droit	146	62	208	64	47	111	0,5	0,4
LLSHS	500	138	638	208	118	326	0,5	0,4
EPUN	103	53	156	47	51	98	0,6	0,5
IUT	308	41	349	134	53	187	0,5	0,4
Sciences	314	130	444	125	62	187	0,4	0,4

Source : Bilan social de l'Université de Nantes 2012.
Note de lecture : dans le secteur Santé, il existe 0,8 personnel BIATSS pour un personnel enseignant (titulaires et contractuels ajoutés).

Le secteur de la Santé apparait comme le plus privilégié au regard du ratio BIATSS/Enseignants (0,8 contre 0,4 en sciences), pouvant contribuer à soulager davantage les enseignants du poids des tâches administratives.

Graphique 10. Temps consacré à l'activité d'enseignement par rapport à l'activité de recherche en fonction de la composante (en %) :



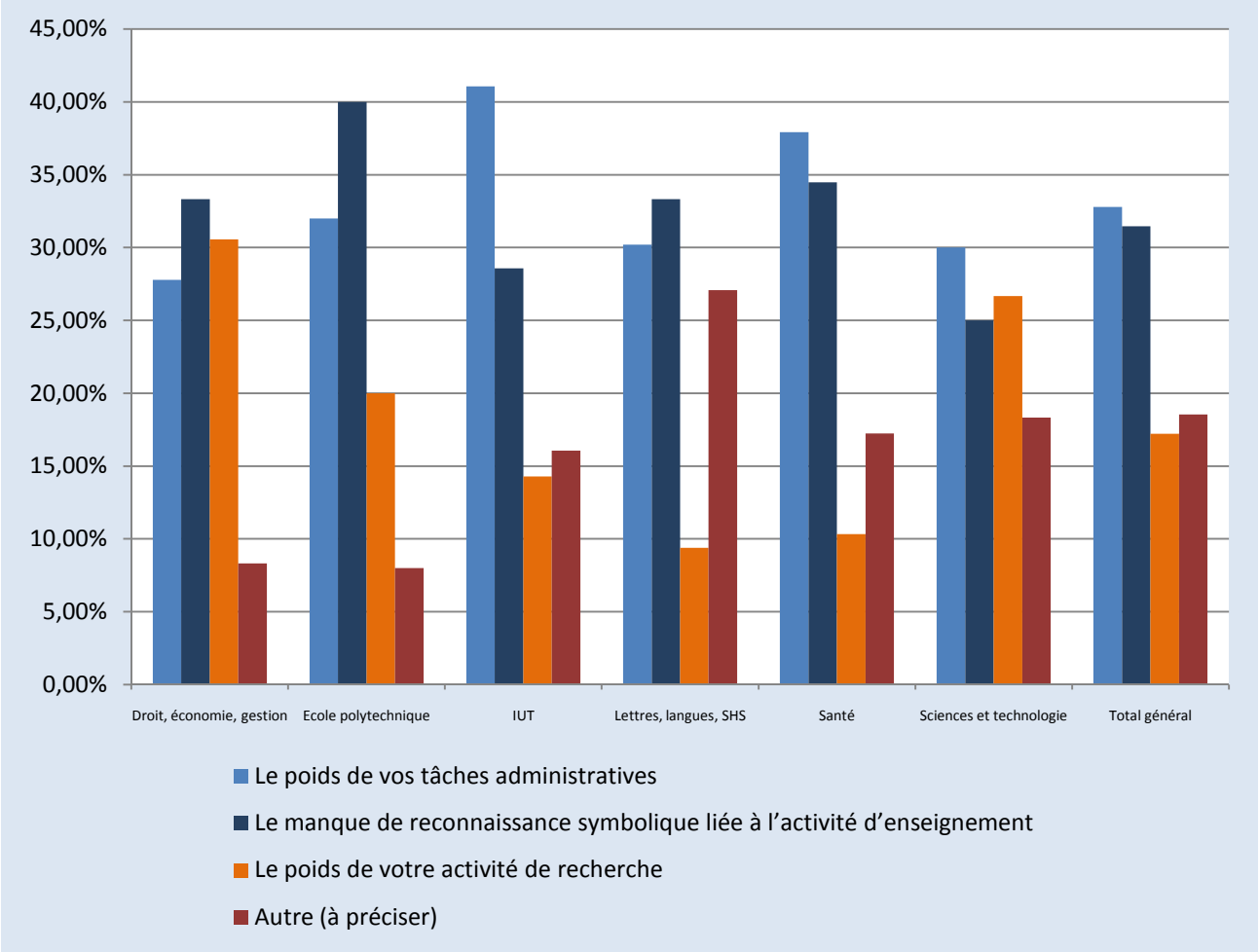
Source : enquête SUP 2014 ; champ : les enseignants non concernés par l'activité de recherche ont été exclus ; n = 242 répondants

- « Les temps de préparation, les tâches administratives sont tellement chronophages que je n'ai plus le temps de faire évoluer ma pédagogie comme je le souhaiterais (sachant que les idées que j'ai dans ce domaine sont énormément chronophages ... aussi.) En fait, les taches administratives sont réalisées "grâce" au temps gagné sur les préparations de cours et ceci au détriment de l'enseignement, donc des étudiants. Le fait de ne pas avoir de technicien qui puisse préparer les TP, les salles, ... m'oblige à le faire et cela aussi prends du temps, mas si je ne le fait pas alors je ne pourrais pas supporter ce que penserons mes étudiants de mon enseignement ... médiocre. J'aimerai avoir un technicien qui prépare les TP. J'aimerai avoir plus de WE libres ... de ne pas avoir d'ordinateur professionnel portable... J'aimerai que les taches chronophages soient mieux rémunérées. J'aimerai que les projets soient considérés pleinement comme des taches d'enseignement et donc payés à 100%. J'aimerai que mes collègues "du supérieur" qui ne font plus de recherche et pas de tache administrative soient considérés comme des enseignants donc à 384h, car s'ils ont "galéré", à une certaine époque, pour passer leur thèse, cela ne justifie pas d'être payé 2 fois plus qu'un enseignant. J'aimerai que le service informatique de l'université soit plus "souple", afin d'avoir la possibilité d'avoir "rapidement" des outils pour nos enseignements (blog, site web, service ftp, hébergement vidéo, VPN plus facile à utiliser, ...) J'aimerais de l'aide pour concevoir des cours non présentiels

... mais avec un enseignant pour les étudiants en difficultés. J'aimerai que ce sondage serve à quelque chose ... mais dans le contexte financier, actuel je doute sincèrement du résultat, pas de "votre" motivation. » (H, PRAG, IUT)

Au-delà des conditions objectives de la pratique d'enseignement, les points de vue subjectifs des répondants donnent à voir là encore des différences. Les tâches administratives et le manque de reconnaissance symbolique constituent deux contraintes soulevées par près d'un tiers de répondants à chaque fois, vis-à-vis de leur activité d'enseignement. L'augmentation du volume des tâches administratives et la bureaucratisation du métier d'enseignant-chercheur a été déjà souligné par d'autres recherches (Faure, Soulié & Millet, 2005).

Graphique 11. Principale contrainte à l'activité d'enseignement en fonction de la composante (en %) :



Source : enquête SUP 2014 ; n = 302

- « Le calendrier des enseignements est trop ramassé (2x13 semaines cela fait une demi année) » (H, PU, Sciences & techniques)
- « Trop de charges, le temps manque pour tout faire ... les journées ne font que 36 h malheureusement » (H, MCF, Sciences & techniques)

- « Je souhaitais mettre "le poids de votre activité de recherche" mais je ne considère pas mon activité de recherche comme un poids. C'est ce pourquoi je suis formé à la base et est mon cœur de métier. Il est cependant parfois difficile de concilier les enseignements et la recherche. » (H, Doctorant, Sciences & techniques)
- « Les corrections des contrôles continus toutes les 5 semaines » (F, MCF, Psychologie)
- « Pas de frontière entre vie privée / vie professionnelle et le fait de devoir travailler souvent le soir, quasiment tous les week-ends et une bonne partie des vacances. De même, les tâches administratives importantes et les paperasses... et à la marge, un gros manque de reconnaissance ! » (H, PRAG, IUT)
- « Le manque de temps pendant les cours car les exercices et les CM sont déjà définis et ça ne me laisse pas beaucoup de marge de manœuvre si je veux utiliser une méthode alternative ou essayer d'enseigner autre chose que les connaissances du programme proprement dit » (F, MCF, Sciences & techniques)
- « Beaucoup de messages à lire et à traiter en un temps rapide, poids de l'administratif (à certaines périodes de l'année), parfois les déplacements (sur un autre site) » (F, MCF, ESPE Lettres & Sciences humaines)
- « Le poids de vos tâches administratives Le nombre d'heures complémentaires ou de vacataires à gérer à cause d'un faible taux d'encadrement du département. » (H, PRAG, IUT)

Le secteur Droit, économie, gestion, se distingue par un taux plutôt faible de mise en cause du poids des tâches administratives. La question ouverte qui suivait, et qui invitait les répondants à définir par eux-mêmes ce qui pouvait entraver leur pratique d'enseignement, laisse apparaître trois registres de causes : le manque de temps, le manque de moyens, le niveau des étudiants (qui peut renvoyer à l'hétérogénéité des publics et donc du type de composante dans laquelle l'enseignant officie).

III. Appartenances disciplinaires et routines pédagogiques

Un travail sur l'amélioration des pratiques pédagogiques à l'Université ne peut faire l'économie d'une approche disciplinaire et ne peut se traduire par une simple politique générale et standardisée à l'ensemble des secteurs et des composantes. De nombreux travaux ont ainsi souligné la nécessité de ne pas imposer aux disciplines une définition des « bonnes pratiques », mais bien de laisser aux disciplines le soin de participer à la conception de pratiques qui leur soient adaptées (Becher, 1994 ; Ylijoki, 2000).

- « Ce n'est pas de pédagogie dont ont besoin les EC, mais de didactique, ce qui est très différent. » (H, MCF, Lettres, langues & SHS)
- « En FLE la didactique est indispensable. » (F, PRAG, Lettres, langues & SHS)
- « Transmettre ses connaissance le plus simplement et le plus didactiquement possible. » (H, Doctorant ayant une mission d'enseignement, Sciences & technologie)

L'enjeu de cette partie est donc de proposer une entrée par les disciplines et de voir en quoi, au-delà des conditions objectives d'exercice liées aux spécificités des composantes (Partie I), la pratique d'enseignement est fortement contrainte par les caractéristiques disciplinaires (nature des savoirs enseignés, degré de formalisation des savoirs, types de vecteurs utilisés, ressources mobilisées, etc.). Pour ce faire, on s'inspire ici de travaux antérieurs qui ont fait le lien entre la pédagogie pratiquée et le contenu de savoirs transmis, distinguant ainsi des « matrices disciplinaires » (Millet, 2003) ou des « habitus disciplinaires » (Soulié, 2001)[5].

On verra ainsi que selon les disciplines d'appartenance, les enseignants mettent en œuvre ce que nous avons appelé des « routines pédagogiques », en s'inspirant d'Everett C. Hughes (Hughes, 1996), à la fois parce qu'elles constituent le quotidien des pratiques enseignantes (les tâches effectives qui constituent la pratique enseignante), parce qu'elles renvoient à des traditions d'enseignement disciplinaire (quand on sait que les enseignants interrogés sont relativement peu formés, on peut supposer qu'ils reproduisent pour beaucoup des formes d'enseignement auxquelles ils ont été eux-mêmes confrontés dans l'apprentissage de leur discipline), enfin parce que l'idée de « routine » renvoie également à une mise en œuvre de techniques pas forcément questionnée, pas forcément réflexive.

---

[5] Si l'architecture de ce rapport sépare les conditions d'exercice de la pratique enseignante (I), la discipline d'appartenance (II) et le type de public (III) pour expliquer les variations de cette pratique enseignante, la multiplicité de ses définitions et des tâches qu'elle recouvre, il est évident que ces trois dimensions font système et doivent être pensées ensemble. Comme le souligne Charles Soulié : « nous faisons l'hypothèse qu'il existe une certaine homologie entre le public étudiant, le corps enseignant, la pédagogie pratiquée, le type de contenu véhiculé dans ces différentes institutions et leurs finalités professionnelles et sociales objectives. » (Soulié, 2001 : p. 5)

Afin de constituer des groupes réunissant un nombre suffisant d'enseignants, il a été procédé à un regroupement des sections CNU des répondants. Quatre grands secteurs ont été retenus : Droit, économie et gestion, Lettres et sciences humaines, Sciences et Santé. Des sous-secteurs ont également été différenciés comme suit :

- Pour le secteur « Droit, économie et gestion » :
  - « Droit et sciences politiques » (sections 1 à 4 du CNU)
  - « Economie et gestion » (sections 5 et 6 du CNU)
- Pour le secteur « Lettres et sciences humaines » :
  - « Lettres et langues » (sections 7 à 15 du CNU)
  - « SHS » (sections 16 à 24 et 70 à 74 du CNU)
- Pour le secteur « Sciences » :
  - « Sciences formelles » (sections 25 à 27 du CNU)
  - « Sciences de la matière (sections 28 à 37 du CNU)
  - « Sciences de l'ingénieur (sections 60 à 63 du CNU)
  - « Sciences de la vie » (sections 64 à 69 du CNU)
- Le secteur « Santé » n'a pas été subdivisé du fait d'un effectif trop faible.

Tableau 10. Les mots les plus utilisés dans la définition de l'enseignement selon les secteurs disciplinaires :

Droit & Sc Po	Eco- & gestion	Lettres & langues	SHS	Maths Info
transmettre	transmettre	transmettre	transmettre	connaissance(s)
étudiant(s)	étudiant(s)	connaissance(s)	connaissance(s)	transmettre
connaissances(s)	connaissance(s)	étudiant(s)	savoir(s)	étudiant(s)
savoir(s)	savoir(s)	savoir(s)	étudiant(s)	savoir(s)
donner	réfléchir	compétence(s)	critique	compétences

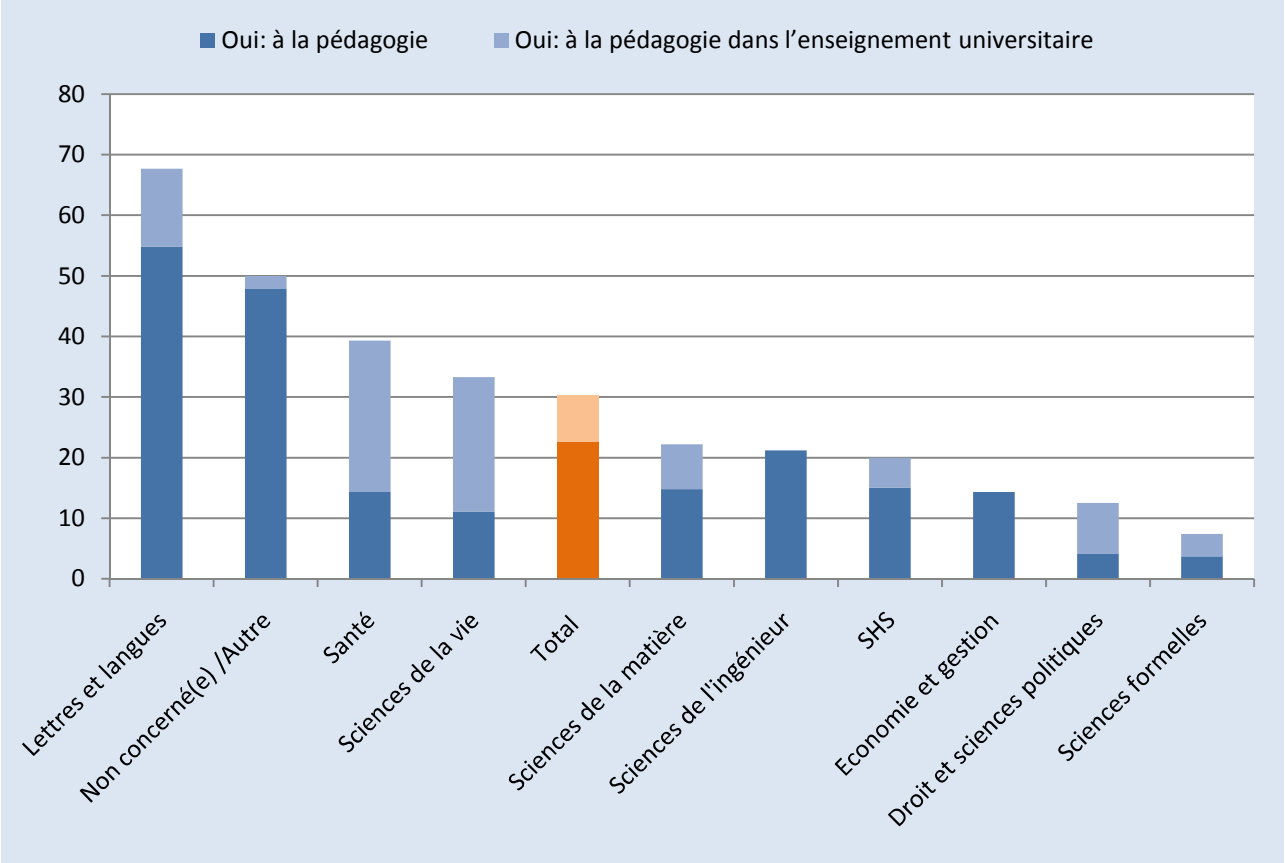
Sciences de la matière	Santé	Sciences de l'ingénieur	Sciences de la vie
transmettre	transmettre	transmettre	transmettre
savoir(s)	connaissance(s)	connaissance(s)	savoir(s)
connaissance(s)	savoir(s)	savoir(s)	étudiant(s)
étudiant(s)	étudiant(s)	étudiant(s)	connaissance(s)
comprendre	acquérir	apprendre	compétences

3.1. Formation disciplinaire

Dans l'ensemble, la formation à la pédagogie a concerné peu d'enseignants : 30,3 % des répondants déclarent avoir été formés à la pédagogie, dont 7,7 % à la pédagogie universitaire. Des différences fortes s'observent dans la formation des enseignants, selon les disciplines d'appartenance. En effet, les disciplines des sciences de la vie, de la santé et de façon plus marquée encore les lettres et

langues, présentent des taux d'enseignants formés à la pédagogie supérieurs à la moyenne. A l'inverse, les sciences de la matière, les sciences de l'ingénieur, les SHS, l'économie, la gestion, le droit et les sciences politiques ou encore les sciences formelles sont des disciplines où la part des enseignants ayant reçu une formation à la pédagogie est très faible (moins de 1 sur 5). La situation des Lettres et langues est particulière au sein de notre échantillon, puisque près d'un quart des répondants de ces disciplines (22,6 %) sont des professeurs certifiés, qui ont donc reçu une formation à l'IUFM ou dans les écoles normales (ex-ESPE), contre moins de 5 % pour l'ensemble des répondants. Ce qui est notable néanmoins, c'est la spécificité des disciplines de la santé et des sciences de la vie, qui présentent des taux d'enseignants ayant bénéficié d'une formation à la pédagogie très supérieurs à la moyenne (respectivement 25 % et 22,2 %.

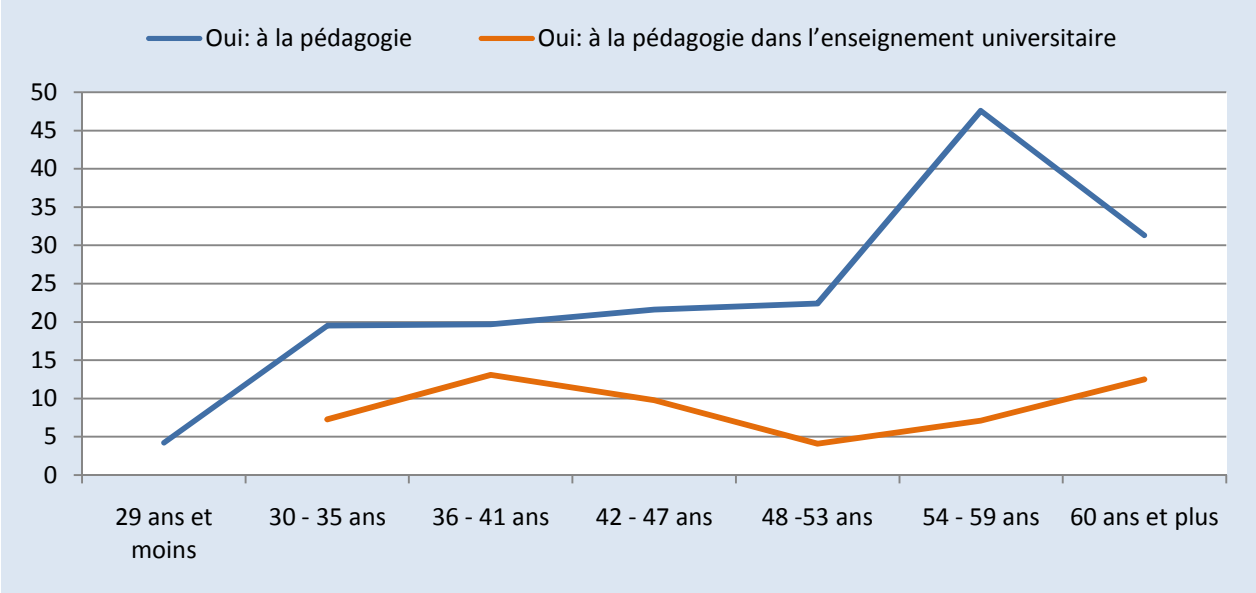
Graphique 12. Part des enseignants ayant reçu une formation à la pédagogie en fonction de la discipline d'appartenance (en %) :



Source : enquête SUP 2014.

L'analyse du taux d'enseignants formés à la pédagogie selon l'âge confirme que la variable clivante est bien la discipline. En effet, si on observe un taux plus important d'enseignants formés à la pédagogie à mesure que l'âge augmente (ce qui peut être expliqué par le fait que les tranches d'âges [54 – 59 ans] et [60 et plus] sont constituées pour près d'un tiers de professeurs du secondaire alors que ce taux est inférieur à 10 % pour les enseignants âgés de moins de 30 ans), le taux d'enseignants formés à la pédagogie universitaire est relativement constant selon les différentes tranches d'âge.

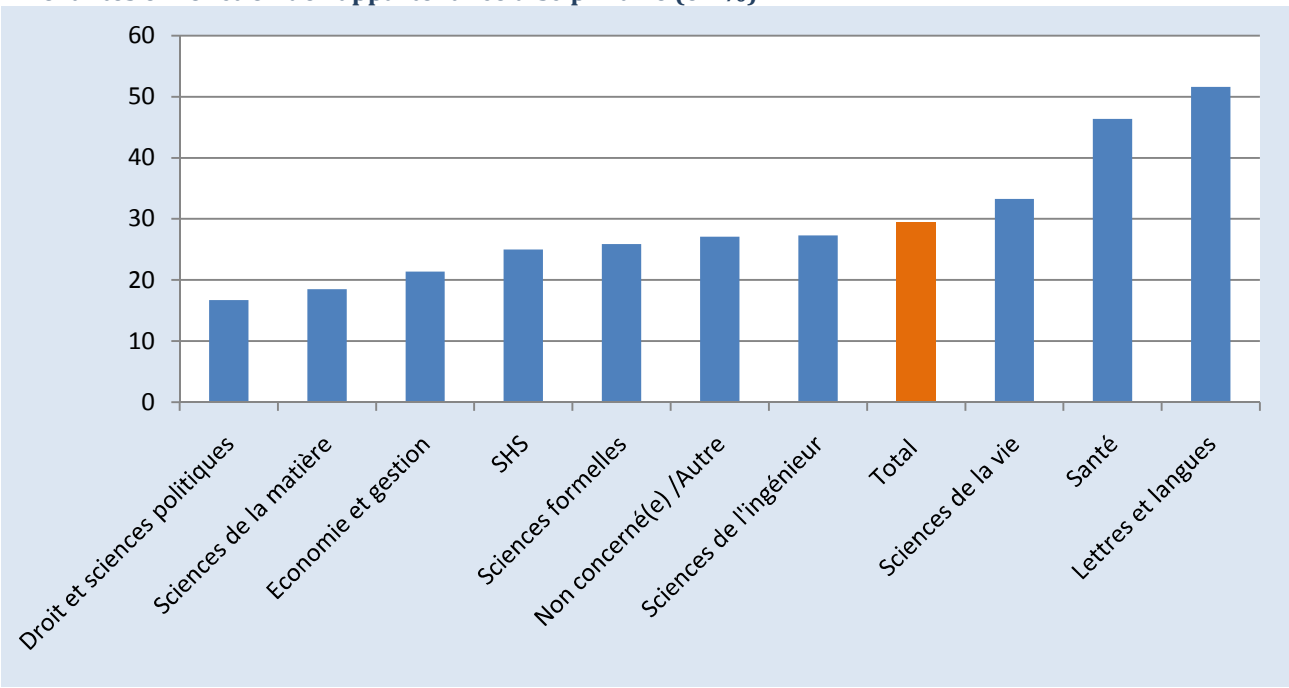
Graphique 13. Part des enseignants ayant reçu une formation à la pédagogie en fonction de l'âge (en %) :



Source : enquête SUP 2014

Lorsque l'on interroge les enseignants sur leur mise en œuvre de pratiques qu'ils jugent originales ou innovantes, on retrouve les taux les plus élevés dans les trois disciplines au sein desquelles davantage d'enseignants ont été formés à la pédagogie. Au regard de la dimension très subjective de l'appréciation, la relation de cause à effet doit être interprétée avec prudence selon nous. La formation à la pédagogie (qui plus est universitaire) donne tout à la fois les moyens (ressources, idées, outils, etc.) d'un enseignement original mais aussi les moyens de le penser comme tel (catégorie d'analyse, éléments de réflexivité, etc.).

Graphique 14. Part des enseignants jugeant mettre en œuvre des pratiques d'enseignement originale ou innovantes en fonction de l'appartenance disciplinaire (en %) :



Source : enquête SUP 2014.

3.2. Forme universitaire et formats disciplinaires

La forme de l'enseignement universitaire est inséparable de la discipline qui est enseignée. En effet, selon la nature du savoir enseigné, son plus ou moins fort degré de formalisation, les consensus ou au contraire les controverses à l'œuvre dans la communauté scientifique, etc., les modalités de sa transmission vont varier. L'enseignement universitaire a ainsi pour spécificité d'être un enseignement par la recherche ; le contenu qui est proposé aux étudiants est donc un savoir en construction (Bourgin, 2010). Lorsque l'on interroge les enseignants à propos des ressources utilisées dans leur cours, des différences se font jour entre les disciplines selon que les étudiants ont accès plutôt au produit brut de la recherche (données empiriques), au produit transformé de la recherche (articles scientifiques) ou encore au produit pédagogique de la recherche (manuels, plans de cours, etc.). Il existe ainsi un continuum depuis des disciplines où les étudiants sont le plus confrontés au savoir en train de se faire (comme les SHS, où les données empiriques sont largement mobilisées par les enseignants, tout comme les articles scientifiques) jusqu'aux disciplines les plus intégrées (Millet, 2003), où les étudiants ont davantage accès à un savoir formalisé et structuré pour l'enseignement sous la forme de documents de synthèse de cours, de diaporama, comme les sciences de la vie, de l'ingénieur ou la santé.

Tableau 11. Ressources mobilisées fréquemment pour l'enseignement selon l'appartenance disciplinaire

		Données empiriques	Etudes de cas	Recueils de texte	Manuels	Ouvrages (hors manuels)	Articles scientifiques
Droit, éco & gestion	Droit, Sc Po	37,5%	75,0%	75,0%	62,5%	54,2%	66,7%
	Eco&gestion	35,7%	64,3%	64,3%	35,7%	14,3%	71,4%
Total Droit, éco & gestion		**36,8%**	**71,1%**	**71,1%**	**52,6%**	**39,5%**	**68,4%**
Lettres & sciences humaines	Lettres & langues	42,4%	51,5%	48,5%	39,4%	60,6%	66,7%
	SHS	77,6%	74,1%	74,1%	31,0%	46,6%	89,7%
Total Lettres & sciences humaines		**64,8%**	**65,9%**	**64,8%**	**34,1%**	**51,6%**	**81,3%**
Sciences	Sciences formelles	22,2%	25,9%	3,7%	11,1%	3,7%	22,2%
	Sciences de la matière	55,6%	33,3%	0,0%	3,7%	7,4%	14,8%
	Sciences de l'ingénieur	60,6%	63,6%	6,1%	3,0%	6,1%	12,1%
	Sciences de la vie	61,1%	55,6%	16,7%	33,3%	16,7%	50,0%
Total Sciences		**49,5%**	**44,8%**	**5,7%**	**10,5%**	**7,6%**	**21,9%**
Santé		46,4%	67,9%	3,6%	17,9%	17,9%	32,1%
Total général		**52,7%**	**58,4%**	**35,5%**	**25,6%**	**28,6%**	**50,4%**

Source : enquête SUP 2014.

À noter que les disciplines au sein desquelles les enseignants sont les plus nombreux à avoir reçu une formation à la pédagogie universitaire (Santé et sciences de la vie) sont celles qui mobilisent le plus une forme « pédagogisée » des savoirs, c'est-à-dire mis en forme en vue de leur diffusion, de

leur transmission, mais en même temps le plus éloignés de leur construction scientifique. Dans ce format, on est beaucoup plus proche de la pratique à l'œuvre dans l'enseignement secondaire (Bourgin, 2011). Cette relative déconnection des savoirs transmis de la recherche apparait également lorsque l'on mesure le taux d'enseignants affirmant nourrir directement leurs enseignements par leurs recherches. On retrouve dans le trio de tête des disciplines au sein desquelles la part des enseignants adossant leurs enseignements à leur recherche est la plus élevée, trois disciplines dont les enseignants ont le moins été formés à la pédagogie et dont les enseignants estiment dans une très faible mesure mettre en œuvre des pratiques originales ou innovantes.

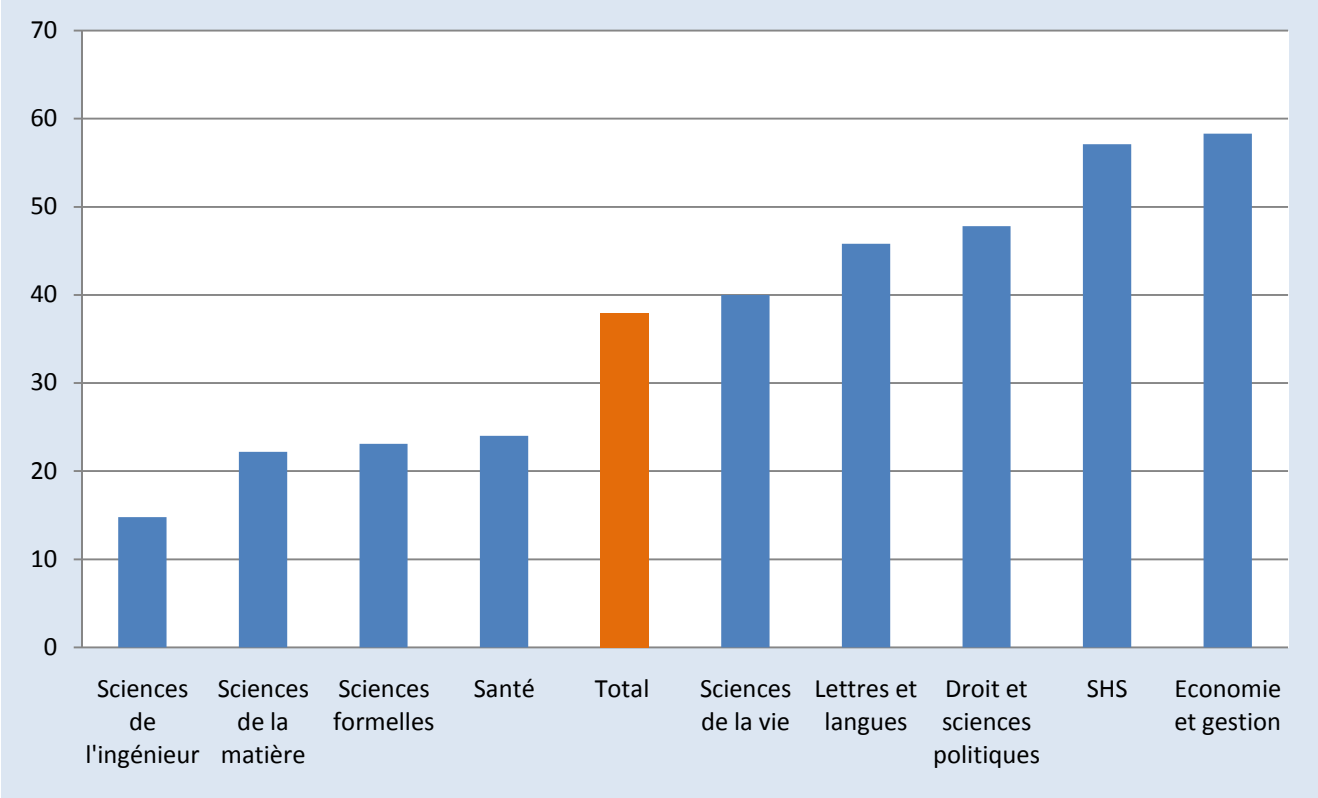
Ainsi, deux pôles de formalisation et de transmission des savoirs se dessinent : une formation par la recherche d'une part, une formation davantage « secondarisée » d'autre part.

Tableau 12. Documents mobilisés fréquemment pour la formalisation des apprentissages selon l'appartenance disciplinaire

		Documents de synthèse du cours	Bibliographie	Plans de cours	Diaporama	Supports vidéos	Usage du tableau
Droit, éco & gestion	Droit, Sc Po	70,8%	83,3%	70,8%	33,3%	0,0%	70,8%
	Eco&gestion	85,7%	92,9%	85,7%	92,9%	21,4%	71,4%
Total Droit, éco & gestion		**76,3%**	**86,8%**	**76,3%**	**55,3%**	**7,9%**	**71,1%**
Lettres & sciences humaines	Lettres & langues	93,9%	63,6%	60,6%	57,6%	54,5%	78,8%
	SHS	82,8%	93,1%	77,6%	69,0%	53,4%	77,6%
Total Lettres & sciences humaines		**86,8%**	**82,4%**	**71,4%**	**64,8%**	**53,8%**	**78,0%**
Sciences	Sciences formelles	92,6%	66,7%	63,0%	51,9%	3,7%	88,9%
	Sciences de la matière	88,9%	63,0%	70,4%	70,4%	3,7%	96,3%
	Sciences de l'ingénieur	97,0%	60,6%	69,7%	78,8%	21,2%	78,8%
	Sciences de la vie	94,4%	61,1%	77,8%	83,3%	38,9%	55,6%
Total Sciences		**93,3%**	**62,9%**	**69,5%**	**70,5%**	**15,2%**	**81,9%**
Santé		96,4%	39,3%	60,7%	96,4%	28,6%	50,0%
Total général		**88,9%**	**70,6%**	**70,2%**	**69,1%**	**29,0%**	**75,6%**

Source : enquête SUP 2014

Graphique 15. L'activité d'enseignement est nourrie par l'activité de recherche en fonction de la discipline (en %)



Source : enquête SUP 2014

Les types d'évaluation mobilisés par les enseignants suivant les disciplines donnent à voir les mêmes oppositions soulevées précédemment. Les disciplines de la santé et des sciences de la vie sont celles qui usent le plus des QCM, ce qui est cohérent avec le fait qu'elles transmettent des savoirs fortement formalisés, quasiment « prêts à l'emploi ». A l'opposé, les disciplines du droit, de l'économie et de la gestion et des SHS, dont on a vu que le savoir était fortement adossé à la recherche, utilisent des évaluations dans lesquelles les étudiants participent à cette construction du savoir, en le discutant comme dans le cas de dissertations ou de commentaires de texte ou en contribuant à le forger par eux-mêmes dans le cadre de la rédaction de mémoires.

Tableau 13. Types d'évaluation des étudiants fréquemment utilisées selon l'appartenance disciplinaire (en %) :

		QCM	Questions rédactionnelles	Dissertations	Commentaires de texte	Présentations orales	Fiches de lectures
Droit, éco & gestion	Droit, Sc Po	4,2%	70,8%	70,8%	87,5%	54,2%	8,3%
	Eco&gestion	7,1%	71,4%	0,0%	21,4%	42,9%	0,0%
Total Droit, éco & gestion		**5,3%**	**71,1%**	**44,7%**	**63,2%**	**50,0%**	**5,3%**
Lettres & sciences humaines	Lettres & langues	0,0%	66,7%	27,3%	39,4%	63,6%	6,1%
	SHS	17,2%	72,4%	51,7%	27,6%	46,6%	19,0%
Total Lettres & sciences humaines		**11,0%**	**70,3%**	**42,9%**	**31,9%**	**52,7%**	**14,3%**
Sciences	Sciences formelles	14,8%	59,3%	0,0%	0,0%	3,7%	0,0%
	Sciences de la matière	14,8%	63,0%	3,7%	0,0%	18,5%	0,0%
	Sciences de l'ingénieur	12,1%	30,3%	0,0%	3,0%	21,2%	3,0%
	Sciences de la vie	38,9%	77,8%	0,0%	0,0%	27,8%	5,6%
Total Sciences		**18,1%**	**54,3%**	**1,0%**	**1,0%**	**17,1%**	**1,9%**
Santé		53,6%	53,6%	3,6%	7,1%	10,7%	0,0%
Total général		**17,6%**	**62,2%**	**22,1%**	**21,4%**	**33,6%**	**6,5%**

Source : enquête SUP 2014

Tableau 14. Types d'évaluation des étudiants fréquemment utilisées selon l'appartenance disciplinaire (en %) :

		Synthèses	Dossiers ou mémoires	Résolution de problèmes	Etude de cas	Travail sur documents	Réalisation d'un rapport
Droit, éco & gestion	Droit, Sc Po	16,7%	54,2%	37,5%	50,0%	54,2%	25,0%
	Eco&gestion	0,0%	28,6%	57,1%	42,9%	35,7%	21,4%
Total Droit, éco & gestion		**10,5%**	**44,7%**	**44,7%**	**47,4%**	**47,4%**	**23,7%**
Lettres & sciences humaines	Lettres & langues	24,2%	48,5%	9,1%	15,2%	45,5%	33,3%
	SHS	10,3%	55,2%	10,3%	20,7%	29,3%	25,9%
Total Lettres & sciences humaines		**15,4%**	**52,7%**	**9,9%**	**18,7%**	**35,2%**	**28,6%**
Sciences	Sciences formelles	3,7%	18,5%	63,0%	25,9%	3,7%	33,3%
	Sciences de la matière	11,1%	18,5%	63,0%	22,2%	11,1%	37,0%
	Sciences de l'ingénieur	12,1%	27,3%	72,7%	42,4%	21,2%	54,5%
	Sciences de la vie	0,0%	22,2%	22,2%	0,0%	33,3%	33,3%
Total Sciences		**7,6%**	**21,9%**	**59,0%**	**25,7%**	**16,2%**	**41,0%**
Santé		3,6%	17,9%	32,1%	28,6%	10,7%	21,4%
Total général		**10,3%**	**35,5%**	**37,0%**	**26,7%**	**26,7%**	**32,1%**

Source : enquête SUP 2014

IV. Spécificité des publics et problématiques différentes d'enseignement

Les diverses composantes ne sont pas confrontées aux mêmes problématiques en ce qui concerne l'accueil et la formation du public étudiant. L'Université est un sous-espace de l'enseignement supérieur assez composite. S'y opposent des formations au recrutement élitaire à des formations au recrutement populaire, des formations au recrutement relativement homogène (par le biais de sélections) à des formations au recrutement plus hétérogène.

On ne peut comprendre et analyser la plus ou moins grande prise en compte des publics et leur possible diversité par les enseignants, sans faire le lien avec la composition effective de ces publics et leur diversité objective. Une fois encore, il s'agit de mettre en lien les déclarations des enseignants avec les conditions réelles de leur pratique d'enseignement.

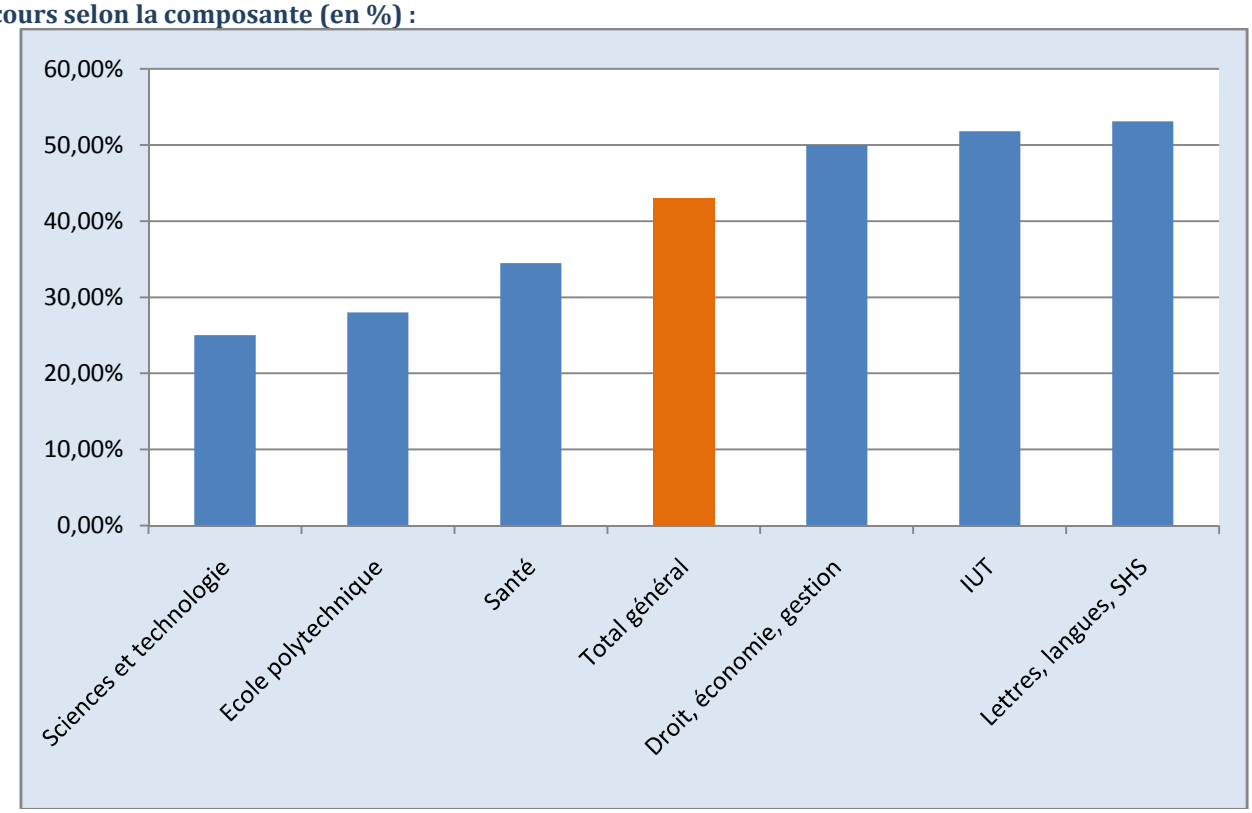
Des travaux ont montré que l'évolution de la composition des publics universitaires pose sous un nouveau jour la question de l'enseignement à l'Université (Poteaux, 2013). Ceci étant, il faut bien se garder de voir dans la montée du souci pédagogique le miroir d'un échec croissant dans les premiers cycles universitaires. Des travaux ont montré d'une part que les taux d'échec à l'Université sont à la fois constants dans le temps sur une longue période, et d'autre part qu'ils ne constituent pas une singularité du modèle universitaire (Bodin & Millet, 2011 ; Bodin & Orange, 2013).

3.1. Profils scolaire et social des composantes de l'UN : des composantes plus ou moins confrontées à la diversité des publics

3.1.1. Profils scolaires

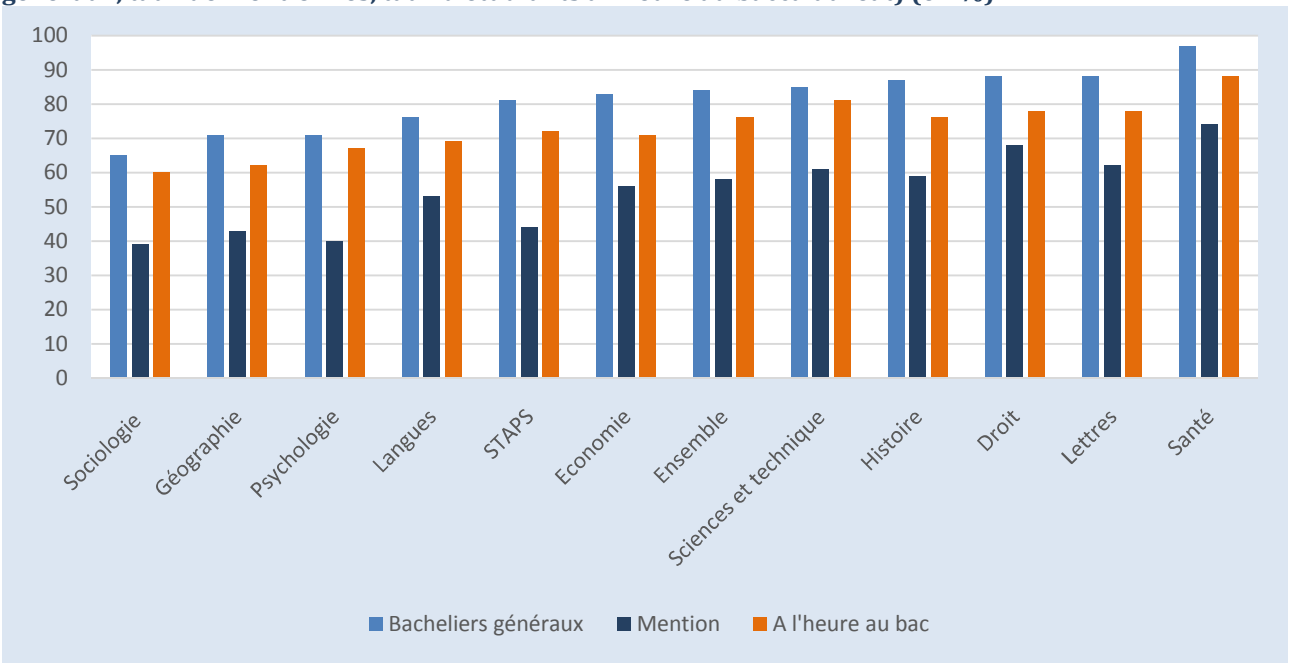
Le profil scolaire des étudiants des différentes composantes n'est pas sans lien avec la définition du contenu de l'activité enseignante. En effet, dans les composantes au sein desquelles le public est le moins doté scolairement (plus faible taux de bacheliers généraux, moins de mentionnés au baccalauréat, davantage d'étudiants ayant redoublé dans l'enseignement secondaire), les enseignants sont davantage sollicités pour répondre aux questions des étudiants. C'est notamment le cas des composantes du secteur des LLSHS et des IUT. En outre, dans ces filières, les enseignants ont davantage affaire à des étudiants dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures, ce qui fait que ces publics ont davantage de difficultés que les autres non seulement à répondre aux exigences professorales, mais aussi à s'adapter aux attendus du système universitaire.

Graphique 16. Part des enseignants déclarant être souvent sollicités par les étudiants en dehors des cours selon la composante (en %) :



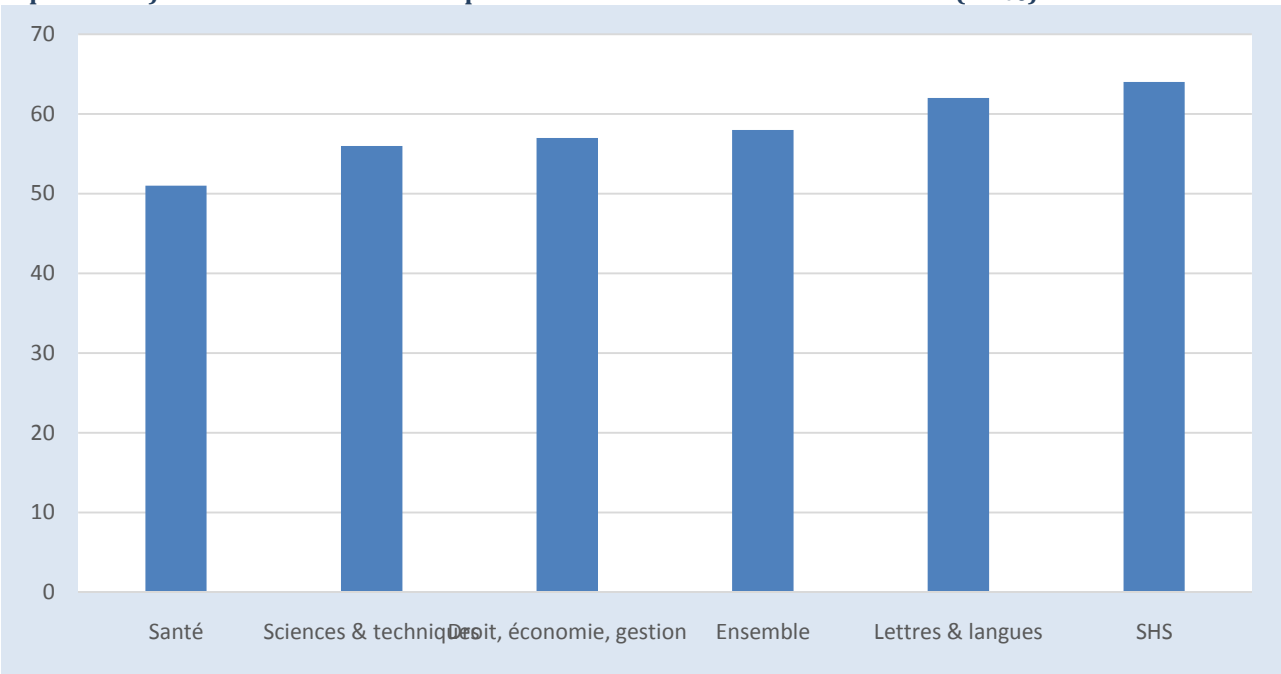
Source : Enquête SUP 2014.

Graphique 17. Profil scolaire des étudiants de première année selon la filière (taux de bacheliers généraux, taux de mentionnés, taux d'étudiants à l'heure au baccalauréat) (en %) :



Source : Enquête primo-entrants 2013, Observatoire de la Vie Etudiante de l'université de Nantes.

Graphique 18. Part des étudiants de première génération (dont les parents n'ont pas fait d'études supérieures) au sein des étudiants de première année en fonction de la filière (en %) :



Source : Enquête primo-entrants 2013, Observatoire de la Vie Etudiante de l'université de Nantes.

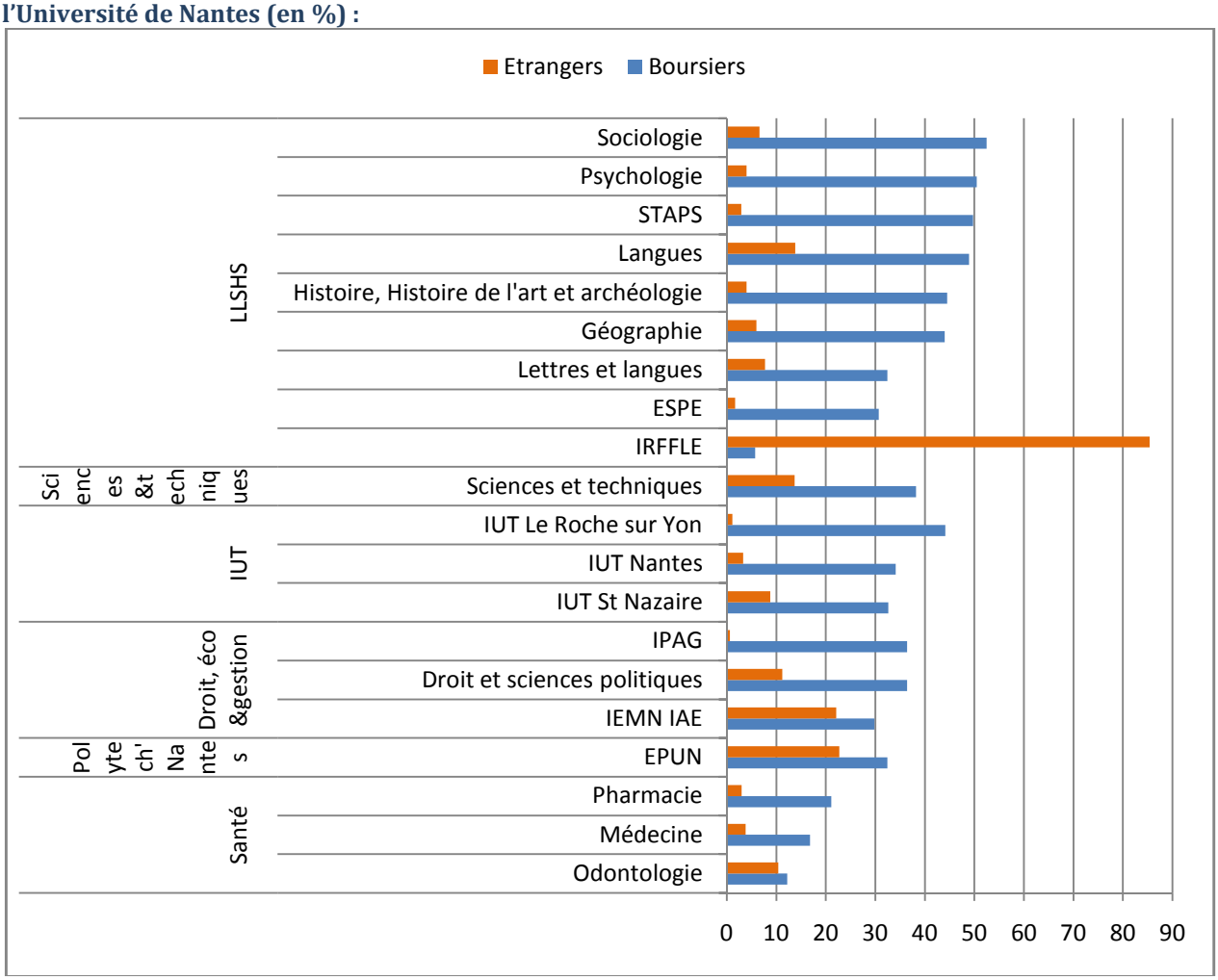
3.1.2. Profils sociaux

L'analyse de la composition sociale des différentes filières universitaires contribue à préciser un peu plus les différences entre les secteurs disciplinaires dans l'accueil des publics. Les secteurs LLSHS, Sciences et IUT sont ceux qui présentent les taux d'étudiants boursiers les plus élevés (avec des taux proches ou supérieurs à 50 % pour la sociologie, la psychologie, les STAPS et les langues). A l'autre pôle de cette hiérarchie sociale des publics universitaires, se retrouvent le Droit, éco & gestion, Polytech'Nantes et la Santé. A noter que ces constats, ajoutés à ceux concernant la composition scolaire des différents secteurs, rappellent que la sélection à l'entrée d'une filière ne contribue en aucun cas à garantir un profil scolaire et/ou social élevé des étudiants, mais participe plutôt à l'homogénéité du public en question, qu'il soit faible ou fort. C'est ainsi que deux filières sélectives comme les IUT et Polytech'Nantes présentent des taux de bacheliers aux dotations scolaires et sociales très différenciées (plutôt faibles pour les premiers et plutôt élevées pour le second).

Par ailleurs, l'origine sociale des étudiants a des effets très concrets sur le travail étudiant (mais aussi sur la vie étudiante) et, par extension, sur le travail enseignant. En effet, la faiblesse des ressources économiques va avoir un impact sur la nécessité de travailler à côté des études (qui empiète sur le temps de travail universitaire), sur la capacité à s'équiper (achats de livres, d'ordinateur, etc.). Mais au-delà d'inégalités proprement économiques entre les étudiants, des différences en termes de capital culturel vont également être déterminantes dans le travail et la réussite des étudiants. Bourdieu et Passeron ont ainsi bien montré que le seul respect des consignes explicites formulées par les enseignants ne suffisait pas à réussir à l'Université, mais que la capacité à

se détacher de la règle scolaire et à mobiliser dans son travail des connaissances et expériences culturelles extra-universitaires contribuaient à faire la différence (Bourdieu & Passeron, 1964). Or, face à ces attentes implicites, les étudiants les moins dotés socialement sont les moins armés (et le fait qu'ils doivent travailler en marge de leurs études ne leur permet pas de participer à une vie culturelle ou associative).

Graphique 19. Part des étudiants boursiers et étrangers au sein des différentes composantes de l'Université de Nantes (en %) :



Source : Recueil des effectifs 2013/2014, DEVU, Université de Nantes.

Le salariat étudiant

Le tableau ci-dessous apporte deux informations complémentaires. D'une part, il confirme les résultats des données de l'OVE (national et local) à propos de la distribution différenciée des étudiants salariés selon les composantes (Pinto, 2014). Les formations du secteur Lettres, langues et SHS présentent les taux les plus importants d'étudiants salariés, d'après le ressenti des enseignants de ces composantes. D'autre part, l'item « Je ne l'évalue pas », sur-représenté parmi les réponses du secteur Santé ou de l'Ecole Polytechnique, montre que la problématique des étudiants salariés n'est que peu prise en compte par les enseignants, confirmant que les enseignants n'ont pas le sentiment ni

l'habitude de faire face à des publics différenciés, mais plutôt à des publics homogènes. Ce ne sont pas ces filières qui supportent la massification de l'enseignement supérieur.

Tableau 15. Part des étudiants salariés dans les cours en fonction de la composante (% en lignes) :

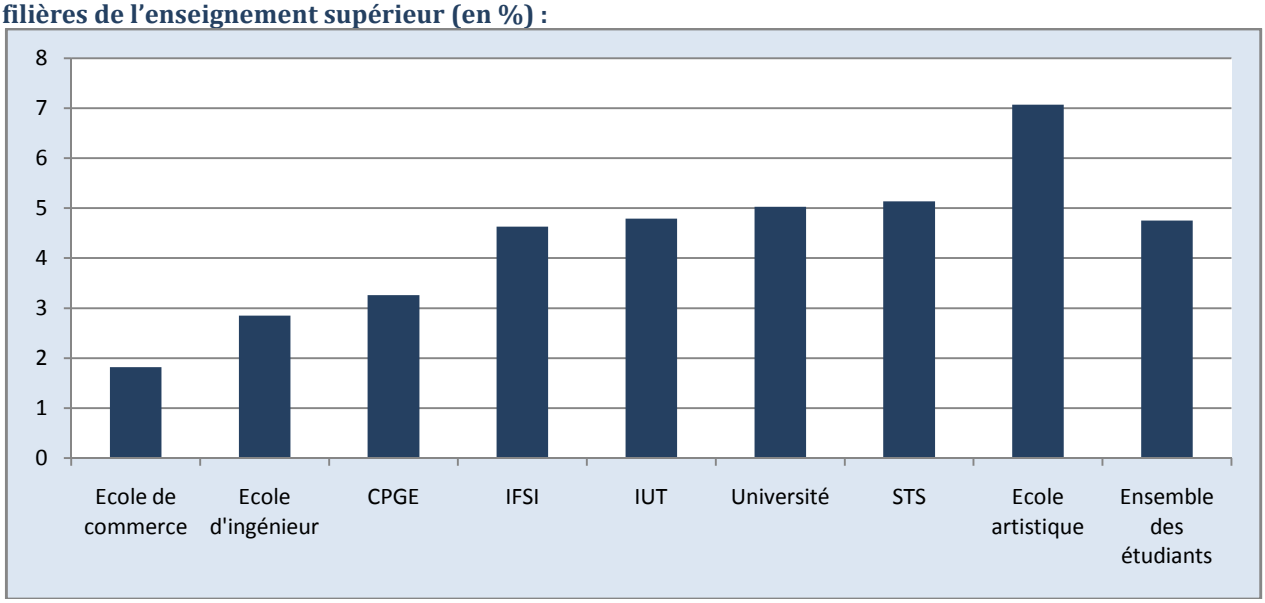
	La plupart	Une bonne partie	Quelques-uns	Je ne l'évalue pas	Total général
Ecole polytechnique	0,0 %	0,0 %	56,0 %	44,0 %	100 %
Lettres, langues, SHS	1,0 %	34,4 %	42,7 %	21,9 %	100 %
Droit, économie, gestion	2,8 %	11,1 %	55,6 %	30,6 %	100 %
IUT	0,0 %	5,4 %	60,7 %	33,9 %	100 %
Santé	3,5 %	3,5 %	24,1 %	69,0 %	100 %
Sciences et technologie	0,0 %	8,3 %	50,0 %	41,7 %	100 %
Total général	1,0 %	15,2 %	48,3 %	35,4 %	100 %

Source : Enquête SUP 2014.

Les étudiants en situation de handicap

La part des étudiants de l'université de Nantes recensés comme en situation de handicap pèse moins de 1 % des effectifs étudiants. Ce taux est inférieur à celui relevé, au niveau national, des étudiants se déclarant en situation de handicap ou souffrant d'une maladie chronique (5 % des étudiants des universités – *cf.* graphique 3). Cet écart est lié au fait que les étudiants en situation de handicap ne se font pas tous connaître auprès du Relais handicap. Au sein de l'espace de l'enseignement supérieur, les formations les plus élitistes scolairement (CPGE, écoles d'ingénieurs et écoles de commerce) sont celles qui accueillent le moins d'étudiants en situation de handicap parmi leurs effectifs, tandis que les formations les moins sélectives scolairement (i.e. dont la dotation scolaire des étudiants est la plus faible : davantage de bacheliers technologiques et professionnels, davantage de redoublants du secondaire, etc.) comme les STS, mais aussi l'Université et les écoles artistiques, sont celles qui accueillent le plus d'étudiants en situation de handicap dans leur public.

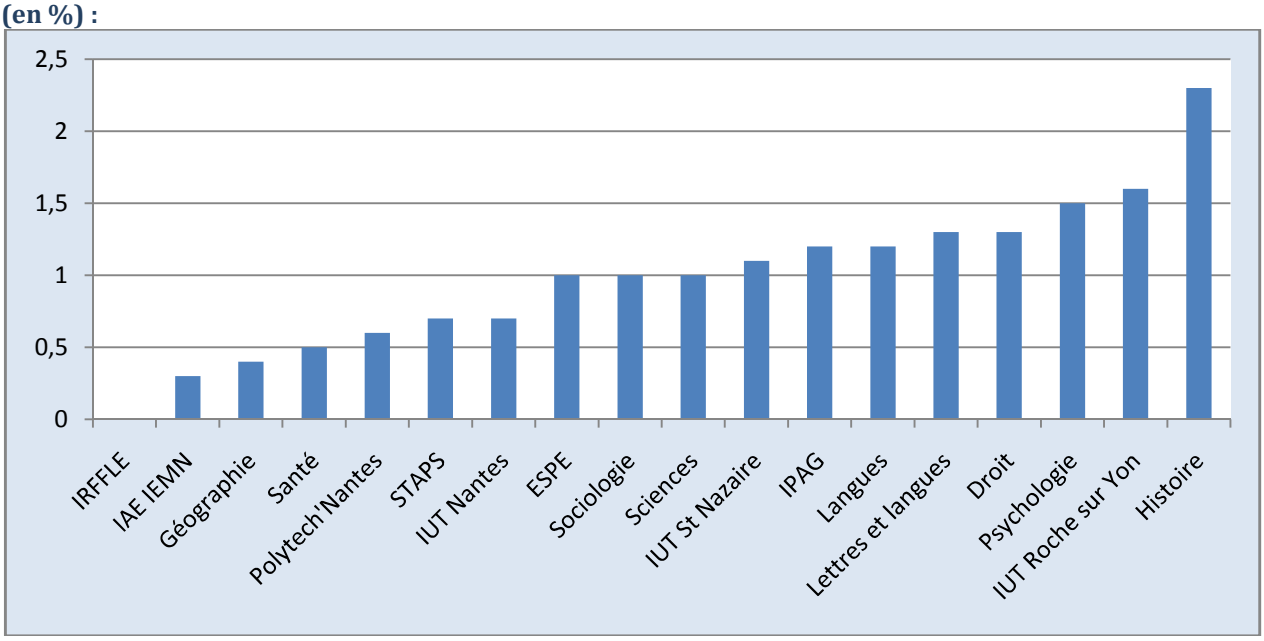
Graphique 20. Part des étudiants en situation de handicap ou de maladie chronique dans les différentes filières de l'enseignement supérieur (en %) :



Source : Enquête Conditions de Vie, OVE, 2010.

Le taux d'étudiants en situation de handicap varie selon les composantes : les secteurs Santé et Polytech'Nantes sont peu confrontés à cette problématique, tandis qu'elle est plus prononcée dans certaines composantes du secteur LLSHS ainsi qu'en Droit. A noter que près d'un tiers des étudiants en situation de handicap (29,5 %) sont étudiants en première année de licence.

Graphique 21. Part des étudiants en situation de handicap parmi les effectifs de l'Université de Nantes (en %) :

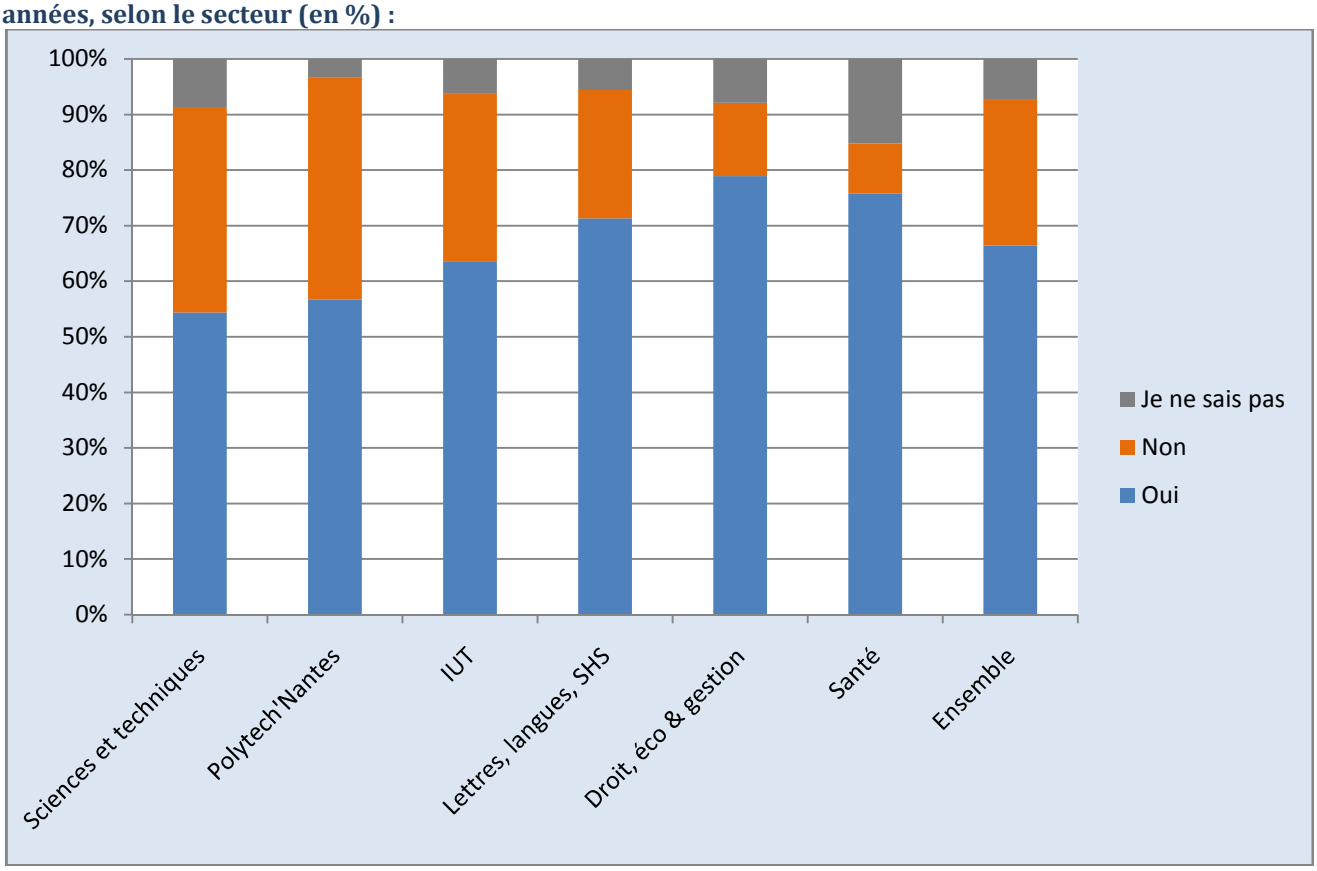


Source : Rapport d'activité 2013-2014, Relais Handicap Université de Nantes.

Les résultats de l'enquête confirment que ce sont dans les secteurs LLSHS et Droit, économie & gestion que les enseignants sont le plus confrontés à des étudiants en situation de handicap. De façon inattendue, les enseignants du secteur Santé sont également très nombreux à déclarer avoir affaire à

des étudiants en situation de handicap dans leur cours, alors même que ce secteur fait l'objet d'un recensement en termes d'effectifs assez faibles, relativement aux autres secteurs, de la part du Relais handicap. Ce paradoxe peut tenir aussi bien d'une sensibilisation plus importante des enseignants dans le secteur de la Santé à la problématique du handicap qu'à une moindre déclaration, chez les étudiants en situation de handicap relevant de ce secteur, auprès du Relais handicap.

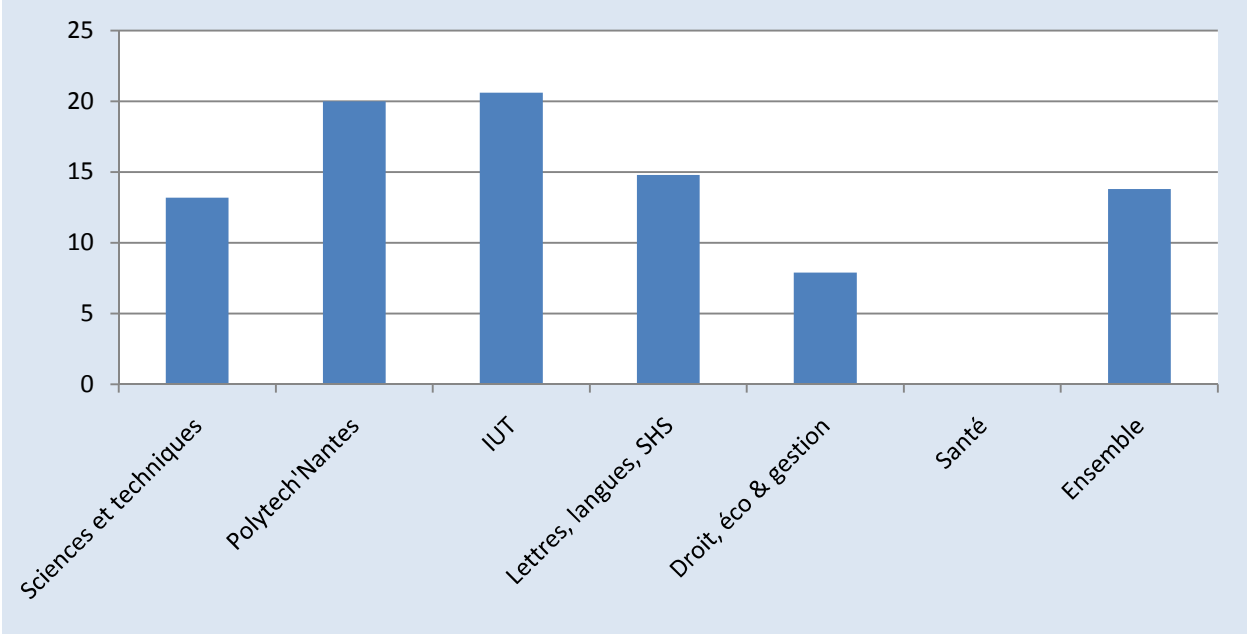
Graphique 22. Présence d'étudiants en situation de handicap dans ses cours, durant les 4 dernières années, selon le secteur (en %) :



Source : Enquête SUP 2014.

Ceci étant, aucun enseignant du secteur Santé n'a fait appel au Relais handicap afin de bénéficier de conseils, contre environ 20 % des enseignants des secteurs Polytech'Nantes et IUT, et près de 15 % du secteur LLSHS.

Graphique 23. Enseignants déclarant avoir déjà pris contact avec le Relais Handicap selon le secteur (en %) :



Source : Enquête SUP 2014.

3.2. Secteurs d'études et prise en compte de la diversité des publics

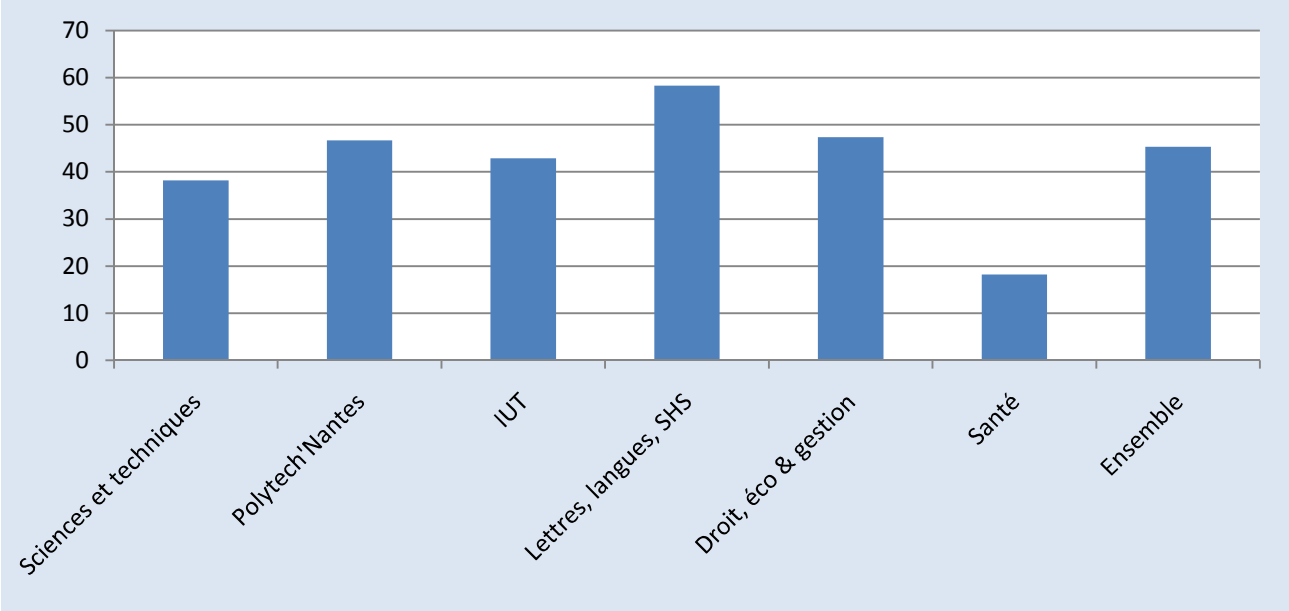
Les différentes filières universitaires ne sont donc pas confrontées dans les mêmes proportions ni à la problématique de l'accueil des « nouveaux étudiants » (Erlich, 1998), ni à celle de la gestion et de la formation de publics hétérogènes (Felouzis, 2000).

3.2.1. La prise en compte de la diversité des publics : un travail réel mais invisible

Ce sont, de manière assez attendue, les filières du secteur LLSHS, qui présentent le taux le plus élevé d'enseignants déclarant réaliser des remédiations ou des adaptations de leurs enseignements (près de 60 % contre un peu moins de 20 % en Santé). Comme vu précédemment, ces filières accueillent en plus forte proportion les étudiants les plus fragiles scolairement (dotation scolaire antérieure), socialement (origine sociale, boursiers, étudiants salariés) et physiquement (étudiants en situation de handicap). Les enseignants de ce secteur doivent ainsi composer avec des étudiants non seulement au niveau hétérogène (contrairement aux formations sélectives comme les IUT ou Polytech'Nantes) mais aussi avec des étudiants absents. En effet, les étudiants salariés sont ainsi davantage contraints de ne pas assister à des enseignements du fait de leur emploi à côté des études (Pinto, 2013), tandis que les étudiants en situation de handicap sont également soumis à des absences pour raison médicale[6].

[6] L'enquête de l'OVE sur les Conditions de Vie des étudiants 2010 indique ainsi que 36,3 % des étudiants en situation de handicap déclarent ne pas pouvoir assister à tous leurs enseignements pour des raisons de santé, contre 3,9 % des autres étudiants.

Graphique 24. Part des enseignants déclarant adapter leurs enseignements aux publics salariés, étrangers ou en situation de handicap (en %) :



Source : Enquête SUP 2014.

Près d'un enseignant sur deux déclare procéder à des aménagements de ses enseignements pour répondre aux spécificités des publics auxquels il enseigne. Généralement, l'adaptation des enseignements à la diversité des publics consiste en l'allongement invisible de la durée du cours. Les enseignants déclarent ainsi prendre du temps à la fin des séances ou à d'autres moments de la semaine, pour répondre aux questions des étudiants. Certains reproduisent également le contenu de leur cours à l'écrit, pour le mettre en ligne sur MADOC, le transférer par courriel aux étudiants absents, l'adapter aux étudiants en situation de handicap (en l'imprimant en format A3 par exemple) ou le faire traduire. De manière générale, au travers des réponses des enseignants, ces adaptations procèdent toujours de démarches individuelles menées à l'initiative de l'enseignant, à la fois non encadrées et non reconnues, et fortement chronophages[7].

> « Je ne peux pas vraiment adapter tout un cours à une ou deux personnes, pendant les séances. Par contre je me mets à leur disposition hors des heures de cours pour les accompagner ou répondre à leurs questions » (F, Doctorante ayant une activité d'enseignement, IUT)
>
> « Prendre très souvent 30 min de plus à la fin du TD pour vérifier avec les étudiants dont le Français n'est pas la langue maternelle s'ils ont des difficultés particulières, notamment la méthodologie de la matière enseignée. » (F, ATER, Droit, éco & gestion)
>
> « Explications données en particulier à la demande » (H, MCF, Droit, éco & gestion)
>
> « Des exercices spécifiques pour des étudiants handicapés ou salariés ne pouvant être présent régulièrement au cours (pour ceux qui le demandent) » (H, MCF, LLSHS)

[7] On peut évoquer à ce sujet l'augmentation très importante des charges de surveillance pour les enseignants avec le nombre d'étudiants en situation de handicap (épreuves avec tiers-temps, fonction de secrétariat d'examen, etc.).

« 1/3 temps au niveau de l'évaluation, et du temps en plus en dehors des heures d'enseignement pour ré-expliquer. » (H, PRAG, IUT)

« Je leur envoie des bibliographies et je leur envoie par mail les conseils que je donne aux étudiants présents » (F, Doctorante ayant une activité d'enseignement, Droit, éco & gestion)

« Ensemble des documents, exercices et corrigés (sauf le cours) sur Madoc » (H, MCF, LLSHS)

« Rendez vous pour rattraper. » (H, PRCE, LLSHS)

« Transmission de polycopiés par mail, rdv pour passer des oraux de contrôle-continu en dehors de leurs horaires de travail, autorisation d'absence au cours quand il se trouve sur les horaires de travail. » (F, Doctorante ayant une activité d'enseignement, LLSHS)

« Travail à distance avec une étudiante qui souffrait d'une maladie qui à certains moments la fatiguait énormément ; idem avec une étudiante en fin de grossesse » (F, MCF, LLSHS)

Ce travail invisible vient s'ajouter à celui, évoqué plus haut, lié à la bureaucratisation du métier d'enseignant à l'Université (*i.e.* la multiplication des tâches administratives) (Faure, Soulié & Millet, 2005). Ceux qui ne procèdent pas à des aménagements de cours pointent les conditions effectives d'exercice de la pratique pédagogique qui rendent souvent impossible la prise en compte de la diversité des publics dans l'organisation du cours. Les enseignants insistent notamment sur les contraintes matérielles, notamment liées aux effectifs importants des groupes, ou sur le manque de temps.

« C'est impossible de s'adapter avec des classes aussi chargées » (H, Doctorant ayant une activité d'enseignement, Sciences & techniques)

« Une partie importante de mes enseignements étant des cours magistraux, il me semble difficile de les adapter à différents publics. » (H, MCF, LLSHS)

« Impossible matériellement » (F, PRAG, LLSHS)

« Pas le temps » (F, MCF, IUT*)*

« Trop peu de temps, impossibilités techniques » (H, MCF, Sciences & techniques)

Par ailleurs, un certain nombre des répondants renvoient à l'institution la charge de repérage de ces publics puis d'information des enseignants, mais aussi celui de leur gestion.

« Je n'ai aucun moyen de savoir si j'ai dans mes amphis ces publics. » (F, ATER, Droit, éco & gestion)

« Je pense que mes cours sont déjà adaptés à ces publics. Peut-être pas à ceux qui ne parlent pas bien français, mais là, je ne peux pas m'adapter. C'est à l'Université de prendre en charge et former les étudiants non francophones AVANT que les cours ne commencent. » (F, MCF, Sciences & techniques)

« Je ne dispose d'aucune donnée concernant leur éventuelle activité salariée » (F, MCF, Sciences & techniques)

Au final, l'enquête révèle l'existence d'un énorme volume de travail réalisé à côté des cours, de la part des enseignants, pour s'adapter aux difficultés de certains de leurs étudiants. Ces formes d'enseignement parallèle contribuent sans doute pour beaucoup à la réussite d'un certain nombre d'étudiants, mais ne font l'objet ni d'une connaissance, ni d'une reconnaissance.

3.2.2. Les causes de l'échec des étudiants

Les différences dans la composition des publics des différents secteurs de l'Université de Nantes se fait ressentir également dans les causes retenues par les enseignants pour expliquer l'échec des étudiants. Trois ordres de diagnostics peuvent être distingués :

- ***Des étudiants trop faiblement encadrés***

Le secteur LLSHS se distingue très nettement des autres par la sur-représentation des causes liées aux conditions matérielles d'études et de vie des étudiants (occupation d'un emploi à côté et conditions économiques). Les enseignants de ce secteur pointent également comme causes, ce qui peut apparaître comme des leviers, à savoir la faiblesse de l'encadrement institutionnel ainsi que le manque de moyens de l'Université, qui permettraient de réduire les inégalités scolaires et sociales entre étudiants face aux études, par la diminution des effectifs dans les enseignements, par l'augmentation du ratio enseignant/étudiant, voire la mise en place d'aménagements opérés dans les formes traditionnels d'enseignement (Bourgin, 2010).

- ***Des étudiants mal orientés***

Les secteurs Sciences & techniques et Droit, économie & gestion, visent davantage le décalage entre les pré-requis attendus dans leurs formations et les acquis des étudiants, en plébiscitant des causes qui résonnent comme des solutions : la mauvaise orientation et l'absence de sélection à l'entrée. Ce second groupe, composé de filières de plus en plus confrontées à une diversification scolaire de leur public (là où le secteur LLSHS y est confronté de façon plus ancienne), cherche à préserver l'homogénéité de son public.

- ***Une mauvaise expérience étudiante***

Un troisième groupe, composé des filières à la sociographie la plus homogène, tend à imputer les causes de l'échec des étudiants non pas à des causes extra-universitaire (comme le groupe I) ou encore à un problème d'aiguillage des bacheliers en amont (groupe II), mais à des difficultés d'ordre individuel des étudiants, soit pour répondre aux attendus professoraux (manque de méthodes, manque de travail, etc.), soit pour s'intégrer socialement (isolement, faible intégration, etc.). Selon cette conception, l'échec des étudiants est lié à des causes personnelles (manque de motivation, anomie, etc.) (Dubet, 1994).

Ces trois types de diagnostics recoupent deux ordres d'analyse de l'échec à l'Université développés par les sciences sociales. Selon un premier paradigme, l'échec doit être considéré comme un phénomène social voire structurel (Bodin & Millet, 2011) et les réponses à lui opposer sont de nature institutionnelle. Selon un second paradigme, l'échec renvoie à un phénomène personnel de l'étudiant (Dubet, 1994 ; etc.) et les solutions proposées sont d'ordre individuel.

Tableau 16. Principales causes de l'échec des étudiants selon les enseignants, en fonction des secteurs (% des répondants) :

	Sciences et techniques	Polytech'Nantes	IUT	Lettres, langues, SHS	Droit, éco & gestion	Santé	Ensemble
Manque de travail	58,8	70	71,4	48,1	42,1	66,7	56,8
Manque de méthodes	42,6	43,3	55,6	37	50	57,6	47,4
Manque d'autonomie	41,2	43,3	33,3	35,2	36,8	36,4	38,4
Mauvaise orientation scolaire	50	26,7	36,5	25,9	50	27,3	36,8
Absence de projet professionnel	41,2	30	50,8	29,6	23,7	33,3	33,9
Baisse des exigences dans l'enseignement secondaire	32,4	20	47,6	24,1	34,2	27,3	32,3
L' absence de sélection à l'entrée	36,8	20	11,1	27,8	39,5	12,1	26,1
Manque de moyens de l'université	27,9	13,3	15,9	31,5	13,2	21,2	24,2
Occupation d'un emploi salarié	22,1	10	12,7	37	23,7	9,1	23,9
Faiblesse de l'encadrement institutionnel	11,8	6,7	7,9	28,7	21,1	30,3	19
Isolement, faible intégration	14,7	23,3	7,9	17,6	10,5	21,2	13,5
Difficultés économiques	5,9	10	7,9	20,4	15,8	6,1	12,6
Manque de capacités	13,2	16,7	12,7	6,5	7,9	15,2	11,3
Mauvais enseignants	13,2	16,7	6,3	7,4	7,9	6,1	8,1
Autre(s)	8,8	10	6,3	12	5,3	3	8,1
Manque de stimulation familiale	7,4	3,3	6,3	5,6	7,9	6,1	5,8
Notation trop sévère	1,5	6,7	4,8	1,9	5,3	3	3,2

Source : Enquête SUP 2014.

Une réponse institutionnelle au niveau de l'Université

Selon ce cadre analytique, l'inégalité des étudiants face à l'appropriation des savoirs est double : économique et culturelle. Plusieurs travaux plaident pour des politiques visant à améliorer les conditions matérielles d'études des étudiants les plus modestes économiquement, afin qu'ils ne soient pas pénalisés par la nécessité d'avoir recours à un emploi à côté des cours (gratuité des frais d'inscription, salaire étudiant, etc.) (Flacher, Harari-Kermadec & Moulin, 2013 ; ACIDES, 2014). D'autres programmes de recherche encouragent la mise en œuvre d'une « pédagogie rationnelle » (Bourdieu & Passeron, 1964) qui livrerait aux étudiants, en même temps que du savoir et des connaissances, le « mode d'emploi » de leur appropriation et de leur apprentissage. Car ce que pointent ces travaux, c'est que la forme d'enseignement universitaire est basée sur des implicites (savoir et pouvoir gérer et user de son temps libre, savoir et pouvoir organiser de manière autonome son travail, savoir et pouvoir reconnaitre les formats légitimes de connaissances, etc.) (Verret, 1975) qui en appellent à des dispositions inégalement partagées selon l'origine sociale et scolaire des étudiants. Pour combler la distance sociale et scolaire entre les bacheliers les plus fragiles et les attendus universitaires, ces travaux plaident pour le renforcement de l'encadrement pédagogique et l'explicitation des exigences des enseignants. Ainsi, le modèle du cours magistral est considéré comme relativement désuet et ne plaçant pas l'étudiant au cœur des apprentissages (ARESER, 1997). Dans cette optique, si des changements dans les pratiques pédagogiques sont souhaités, certains travaux mettent en garde vis-à-vis de toute innovation pédagogique qui risquerait de brouiller et masquer encore davantage les enjeux de connaissance et les savoirs fondamentaux à acquérir au sein de pratiques et d'activités inédites d'apprentissage pour les étudiants (Rochex, 2012). A la suite d'autres travaux portant davantage sur l'enseignement primaire et secondaire, on peut enfin souligner les risques de modes pédagogiques qui laisseraient l'étudiant seul face à la situation d'apprentissage, comme l'enseignement à distance, figeant les inégalités scolaires et sociales de départ entre les étudiants[8]. Enfin, ces modifications pédagogiques nécessitent des conditions de possibilité matérielles et financières.

Les moyens et conditions d'encadrement

« Les conséquences de l'austérité budgétaire : la diminution du volume horaire, la transformation de TD en CM, le non dédoublement des groupes de TD, la suppression de parcours ou d'UE... » (H, MCF, Lettres & sciences humaines)

[8] On pense ici notamment aux travaux menés sur le travail scolaire à la maison, qui discrimine fortement les élèves de milieu populaire, qui ne disposent pas des mêmes ressources économiques (possibilité de s'acheter des ouvrages, recours à des cours particuliers, etc.) et culturelles (présence d'un ou plusieurs parents pouvant leur venir en aide, bibliothèque familiale, etc.) (Voir notamment Kakpo, 2012).

Une réponse institutionnelle au niveau du palier d'orientation post-bac

Le paradigme de la « désorientation universitaire », selon lequel une grande partie des étudiants se trouveraient à l'Université par défaut, plaide en faveur d'une régulation de l'accès à l'Université par le renforcement des dispositifs d'orientation active voire par la sélection à l'entrée. C'est tout l'objectif des politiques actuelles (2007, 2013) de contribuer à renforcer l'orientation active des bacheliers et à ajuster toujours davantage les profils des bacheliers avec les filières post-bac (continuum bac-3/bac+3 ; quotas de bacheliers professionnels en STS et technologiques en IUT, etc.). A noter que l'introduction de la sélection à l'entrée de l'Université contribuerait non pas à augmenter le niveau scolaire du public mais à homogénéiser leur profil au sein des différentes filières (Bodin & Orange, 2013).

Une réponse individualisée

La mise en place de dispositifs d'accompagnements personnalisés et de tutorats entre pairs, visant à améliorer l'intégration et l'organisation des étudiants dans et hors les cours. Dans cette vision, le déficit d'encadrement est comblé par des substituts externes à la formation (cours privés, coaching, associations étudiantes, etc.) ou par des dispositifs intégrés (par exemple les projets étudiants personnalisés – PEE) (Tralongo, 2008). Dans les deux cas, l'implicite est celui de considérer l'étudiant comme acteur de sa formation et de son projet, et donc dans la capacité économique et culturelle de faire appel, de manière individuelle, à ce type de dispositif. Car, comme l'ont montré certains travaux, le repérage des étudiants les plus fragiles est extrêmement difficile (Perret, Berthaud & Benoist, 2013).

Conclusion

Au terme de cette contribution, il convient de rappeler que la démarche observée ici n'a aucunement prétention ni à épuiser les résultats de l'enquête réalisée par le SUP en juin-juillet 2014, ni à poser un diagnostic et des préconisations sur la pédagogie à l'université de Nantes. Ce que nous avons cherché à faire, sous l'angle de la démarche sociologique, c'est de remettre en contexte la question de la pratique enseignante, en lien avec les conditions objectives de son exercice, avec les spécificités des disciplines et avec les caractéristiques des publics concernés. Il s'est ainsi agi de lancer des pistes, de soumettre des problématiques, qui nous semblent essentielles à avoir à l'esprit dans le cadre d'une réflexion sur la pédagogie à l'Université.

Au final, il apparait qu'une même activité – la pratique d'enseignement – recouvre des réalités extrêmement variées et engage des représentations différentes selon les composantes, les disciplines, les statuts, etc. Au terme de cet état des lieux, il semble que cette diversité et cette amplitude des tâches, dans le cadre de la pratique d'enseignement, soient relativement peu connues mais aussi peu reconnues. S'il ressort que les enseignants s'investissent dans l'ensemble très fortement dans cette pratique, ils mettent en évidence de nombreuses contraintes dans son effectuation : temps insuffisant, conditions matérielles dégradées (nombre d'étudiants dans les groupes, etc.), heures supplémentaires subies (liées notamment au gel des postes), manque de rétribution financière et symbolique de cet engagement, etc. Ces mêmes contraintes sont également mises en avant pour expliquer l'impossibilité de simplement pouvoir prendre du recul par rapport à sa pratique (discuter avec les collègues, réfléchir à des variations dans sa pratique, prendre en compte la diversité des publics, etc.). Une réflexion sur la pédagogie à l'Université ne pourra pas ignorer ces freins extérieurs mais bien réels à la pratique d'enseignement.

Bibliographie

Références

ACIDES, *Arrêtons les frais : Pour la gratuité de l'enseignement supérieur*, Paris, Raisons d'agir, *(à paraître)*.

ADANGNIKOU N., « Peut-on parler de recherche en pédagogie universitaire, aujourd'hui, en France ? », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 34, n° 3, 2008, p. 601-602.

ARESER, *Quelques diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*, Paris, Raisons d'agir, 1997.

BAILLY F., « Le tutorat en L1 à l'Université Franche-Comté : points de vue de tuteurs », », *in* BORRAS I., EPIPHANE D., LEMISTRE Ph., RYK G.(dir.), *Etudier en licence : parcours et insertion*, Relief n° 36, Cereq, janvier 2012, p. 107-108.

BECHER T., *Academic tribes and territories : intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Philadelphie, Open Université Press, 1989.

BECHER T., « The significance of disciplinary differences », *Studies in Higher Education*, n° 19, 1994, p. 151-161.

BECQUET V., MUSSELIN Ch., *Variations autour du travail des universitaires*, Paris, Etats généraux de la recherche et de l'enseignement supérieur, 2004.

BIEMAR S., PHILIPPE M.-Ch., ROMAINVILLE M., « L'injonction au projet : paradoxale et infondée ? », *L'orientation scolaire et professionnelle*, n° 32, 2003, p. 31-51.

BODIN R., MILLET M., « L'université, un espace de régulation. L'« abandon » dans les 1ers cycles à l'aune de la socialisation universitaire », *Sociologie*, Vol. 2, n° 3, 2011, p. 225-242.

BODIN R., ORANGE S., *L'Université n'est pas en crise. Les transformations de l'enseignement supérieur : enjeux et idées reçues*, Bellecombe en Bauges, Le Croquant, 2013.

BORRAS I., « Peut-on forcer les étudiants à la réussite ? Evaluation du "non-recours" au tutorat à l'université », *in* BORRAS I., EPIPHANE D., LEMISTRE Ph., RYK G.(dir.), *Etudier en licence : parcours et insertion*, Relief n° 36, Cereq, janvier 2012, p. 85-106.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, 1964.

BOURGIN J., « Humours enseignants dans l'université de masse », *Revue des sciences sociale*, n° 43, 2010, p. 42-47.

BOURGIN J., « Les pratiques d'enseignement dans l'université de masse : les premiers cycles universitaires se scolarisent-ils ? », *Sociologie du travail*, n° 53, 2011, p. 93-108.

CACOUAULT-BITAUD M., *Professeurs... mais femmes. Carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, La dispute, 2007.

CARRERE M., LOUVEL S., MANGEMATIN V., MARRY C., MUSSELIN Ch., *et alii*, *Entre discrimination et autocensure. Les carrières des femmes dans l'enseignement supérieur et la recherche*, Rapport de recherche au Ministère National de la Recherche et de la Technologie et à l'Inra, 2006.

DUBET F., « Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse », *Revue française de sociologie*, n° 35, 1994, p. 511-532.

ERLICH V., *Les nouveaux étudiants. Un groupe social en mutation*, Paris, Armand Colin, 1998.

FAURE S., SOULIE Ch., MILLET M., *Enquête exploratoire sur le travail des enseignants-chercheurs : vers un bouleversement de la table des valeurs académiques ?*, Rapport d'enquête, juin 2005.

FELOUZIS G., « Repenser les inégalités à l'Université. Des inégalités sociales aux inégalités locales dans trois disciplines universitaires », *Sociétés contemporaines*, n° 38, 2000, p. 67-97.

FLACHER D., HARARI-KERMADEC H., MOULIN L., « Faut-il (vraiment) augmenter les frais d'inscription à l'université ? », *Revue française d'économie*, vol. 27, n°3, 2013, p. 145-183.

FRIPPIAT D., MARQUIS N., « Les enquêtes par Internet en sciences sociales : un état des lieux », *Population* 2/ 2010 (Vol. 65), p. 309-338.

GARCIA S., « L'Europe du savoir contre l'Europe des banques ? La construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur », Actes de la recherche en sciences sociales, n° 166-167, 2007, p. 80-93.

HUGHES H., *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris, Editions de l'EHESS, 1996.

KAKPO S., *Les devoirs à la maison. Mobilisation et désorientation des familles populaires*, Paris, PUF, 2012.

LEMETRE C., POULLAOUEC T., « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie*, n° 167, 2009, p. 5-11.

MILLET M., *Les étudiants et le travail universitaire*, Lyon, PUL, 2003.

PERRET C., BERTHAUD J., BENOIST S., « Essai de mesure de l'efficacité différenciée d'un plan "réussite en licence" selon les acquis initiaux des étudiants", *Revue française de pédagogie*, n° 183, 2013, p. 83-98.

PIGEYRE F., VALETTE A., « Les carrières des femmes à l'Université. "Les palmes de verre du cocotier" », Revue française de gestion, n° 151, 2004, p. 173-189.

PINTO V., *À l'école du salariat. Les étudiants et leurs "petits boulots"*, Paris, PUF, 2014.

POTEAUX N., « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs*, n° 3, 2013.

ROCHEX J.-Y., « En quoi les pédagogies "nouvelles" sont-elles élitaires ? », *Entretien pour le café pédagogique*, 23 janvier 2012.

ROMAINVILLE M., « Esquisse d'une didactique universitaire », *Revue francophone de gestion*, 2004, p. 5-24.

SAUNIER E., « Les pratiques d'enseignement et de travail à l'Université. Différenciations disciplinaires et enjeux publics », *Etat de l'art pour le projet IDEFI-PARE*, Université de Poitiers.

SOULIE Ch. (dir.), « Styles pédagogiques et habitus disciplinaires en première année d'enseignement supérieur », *Rapport pour le département de sociologie de l'Université de Rouen*, 2001.

TRALONGO S., « La méthode du "Projet Personnel et Professionnel" : un "travail de soi" des étudiants », *Sociologies Pratiques*, n° 17, 2008, p. 95-105.

VERRET M., *Le temps des études*, Paris, Honoré Champion, 1975.

YLIJOKI O.-H., « Disciplinary cultures and the moral order of studying. A case-study of four Finnish university departments », *Higher Education*, n° 38, 2000, p. 339-362.

Documents des services de l'Université de Nantes

- « L'accueil et l'accompagnement des étudiants en situation de handicap à l'Université de Nantes », Rapport d'activité 2013-2014 du Relais Handicap de l'Université de Nantes.
- Bilan social 2012, Université de Nantes.
- Christine Faquet, « Les primo-entrants 2013. Résultats de l'enquête de l'OVE », Observatoire de la Vie Etudiante, Université de Nantes.

Table des figures

- Graphiques :

GRAPHIQUE 1. ENSEIGNANTS NE CONNAISSANT PAS L'EXISTENCE DU SUP AVANT L'ENQUETE EN FONCTION DES SECTEURS DE COMPOSANTES (EN %) : 6
GRAPHIQUE 2. TEMPS CONSACRE A L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT PAR RAPPORT A L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN FONCTION DU SEXE (EN %) : .. 9
GRAPHIQUE 3. PART DES ENSEIGNANTS QUI DECLARENT CONSACRER DAVANTAGE DE TEMPS A L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT PAR RAPPORT A L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN FONCTION DU NOMBRE D'ANNEE D'ENSEIGNEMENT (EN %) : 10
GRAPHIQUE 4. PART DES ENSEIGNANTS QUI DECLARENT CONSACRER DAVANTAGE DE TEMPS A L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT PAR RAPPORT A L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN FONCTION DE L'AGE (EN %) : 10
GRAPHIQUE 5. VOLUME ANNUEL D'ENSEIGNEMENT (EN HEURES EQUIVALENT TD) PAR ENSEIGNANTS SELON LES SECTEURS (EN %) : 13
GRAPHIQUE 6. VOLUME HORAIRE MOYEN ANNUEL DE CM ET DE TD EN FONCTION DU STATUT ET DU SECTEUR (EN HEURES) : 15
GRAPHIQUE 7. PART DES PU ET DES MCF ENSEIGNANT EN 1ERE ANNEE EN FONCTION DE LA COMPOSANTE (EN %) : 16
GRAPHIQUE 8. L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT EST NOURRIE PAR L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN FONCTION DU SECTEUR DISCIPLINAIRE (EN %) : .. 18
GRAPHIQUE 9. L'ACTIVITE DE RECHERCHE EST NOURRIE PAR L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DU SECTEUR DISCIPLINAIRE (EN %) : .. 18
GRAPHIQUE 10. TEMPS CONSACRE A L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT PAR RAPPORT A L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN FONCTION DE LA COMPOSANTE (EN %) : 20
GRAPHIQUE 11. PRINCIPALE CONTRAINTE A L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT EN FONCTION DE LA COMPOSANTE (EN %) : 21
GRAPHIQUE 12. PART DES ENSEIGNANTS AYANT REÇU UNE FORMATION A LA PEDAGOGIE EN FONCTION DE LA DISCIPLINE D'APPARTENANCE (EN %) : 25
GRAPHIQUE 13. PART DES ENSEIGNANTS AYANT REÇU UNE FORMATION A LA PEDAGOGIE EN FONCTION DE L'AGE (EN %) : 26
GRAPHIQUE 14. PART DES ENSEIGNANTS JUGEANT METTRE EN ŒUVRE DES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ORIGINALE OU INNOVANTES EN FONCTION DE L'APPARTENANCE DISCIPLINAIRE (EN %) : 26
GRAPHIQUE 15. L'ACTIVITE D'ENSEIGNEMENT EST NOURRIE PAR L'ACTIVITE DE RECHERCHE EN FONCTION DE LA DISCIPLINE (EN %) 29
GRAPHIQUE 16. PART DES ENSEIGNANTS DECLARANT ETRE SOUVENT SOLLICITES PAR LES ETUDIANTS EN DEHORS DES COURS SELON LA COMPOSANTE (EN %) : 32
GRAPHIQUE 17. PROFIL SCOLAIRE DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE SELON LA FILIERE (TAUX DE BACHELIERS GENERAUX, TAUX DE MENTIONNES, TAUX D'ETUDIANTS A L'HEURE AU BACCALAUREAT) (EN %) : 32
GRAPHIQUE 18. PART DES ETUDIANTS DE PREMIERE GENERATION (DONT LES PARENTS N'ONT PAS FAIT D'ETUDES SUPERIEURES) AU SEIN DES ETUDIANTS DE PREMIERE ANNEE EN FONCTION DE LA FILIERE (EN %) : 33

Graphique 19. Part des etudiants boursiers et etrangers au sein des differentes composantes de l'Universite de Nantes (en %) : 34
Graphique 20. Part des etudiants en situation de handicap ou de maladie chronique dans les differentes filieres de l'enseignement superieur (en %) : 36
Graphique 21. Part des etudiants en situation de handicap parmi les effectifs de l'Universite de Nantes (en %) : 36
Graphique 22. Presence d'etudiants en situation de handicap dans ses cours, durant les 4 dernieres annees, selon le secteur (en %) : 37
Graphique 23. Enseignants declarant avoir deja pris contact avec le Relais Handicap selon le secteur (en %) : 38
Graphique 24. Part des enseignants declarant adapter leurs enseignements aux publics salaries, etrangers ou en situation de handicap (en %) : 39

- Tableaux :

Tableau 1. Ventilation des repondants en fonction du secteur de la composante (effectifs et %) : 6
Tableau 2. Ventilation des repondants en fonction du sexe (effectifs et %) : 6
Tableau 3. Ventilation des repondants en fonction de la tranche d'age (effectifs et %) : 7
Tableau 4. Ventilation des repondants en fonction du statut (effectifs et %) : 7
Tableau 5. Ressenti par rapport a l'activite d'enseignement en fonction de la composante (en %) : 12
Tableau 6. Volume moyen annuel d'heures supplementaires par enseignant (2011-2012) selon la composante (en heurs equivalent TD) : 14
Tableau 7. Volume moyen d'heures de CM et de TD dispensees selon la composante (en heures) : 14
Tableau 8. Choix des enseignements assures en fonction de la composante (en %) : 17
Tableau 9. Rapport entre le volume de personnel enseignants et le volume de personnel BIATSS par secteurs de composante (annee 2011-2012) : 19
Tableau 10. Les mots les plus utilises dans la definition de l'enseignement selon les secteurs disciplinaires : 24
Tableau 11. Ressources mobilisees frequemment pour l'enseignement selon l'appartenance disciplinaire 27
Tableau 12. Documents mobilises frequemment pour la formalisation des apprentissages selon l'appartenance disciplinaire 28
Tableau 13. Types d'evaluation des etudiants frequemment utilisees selon l'appartenance disciplinaire (en %) : 30
Tableau 14. Types d'evaluation des etudiants frequemment utilisees selon l'appartenance disciplinaire (en %) : 30
Tableau 15. Part des etudiants salaries dans les cours en fonction de la composante (% en lignes) : 35
Tableau 16. Principales causes de l'echec des etudiants selon les enseignants, en fonction des secteurs (% des repondants) : 42

Annexes

- Questionnaire « Enquête sur les pratiques pédagogiques à l'université de Nantes »

Enquête sur les pratiques pédagogiques à l'Université de Nantes

UNIVERSITÉ DE NANTES
DIRECTION DES ÉTUDES
ET DE LA VIE UNIVERSITAIRE
Service universitaire de pédagogie

Bonjour,

Le **SUP (Service Universitaire de Pédagogie)** est un nouveau service de l'Université de Nantes, créé en novembre 2013 et rattaché à la DEVU.
Ses missions principales sont l'**accompagnement et le soutien à la pédagogie** au niveau d'un(e) enseignant(e) ou d'une équipe enseignante, selon leurs demandes.
Le SUP est animé par un directeur (Pierre Pottier), une adjointe au directeur (Brigitte Gassie), deux conseillers pédagogiques (Anne-Céline Grolleau et Alexandre Morel), ainsi que par des enseignants référents et des correspondants au sein des différentes composantes de l'Université (la liste sera prochainement disponible sur la page du SUP : www.univ-nantes.fr/sup).

En parallèle d'actions qui ont déjà débuté, nous souhaitons avoir **une vision d'ensemble des pratiques pédagogiques** mises en œuvre au sein de notre Université.

L'enquête : pour qui ? pour quoi ?

Tous les enseignants, enseignants-chercheurs, formateurs au sens large, qui interviennent dans les composantes de l'Université de Nantes (titulaires ou non, y compris les vacataires extérieurs) sont invités à renseigner cette enquête.
Elle a pour but :
- d'objectiver les spécificités liées à votre milieu d'exercice afin de proposer des actions basées sur les préoccupations directes de terrain ;
- d'identifier des initiatives pédagogiques intéressantes et efficientes ou des problématiques afin de pouvoir les partager.

Nous tenons à vous remercier pour votre participation à cette enquête qui sera d'une grande aide dans le développement de nos activités. **Le temps de réponse à cette enquête est de l'ordre de 20 à 30 min.**

Nous vous fixons d'ores et déjà rendez-vous avant la reprise de septembre afin de partager avec vous quelques données quantitatives issues de cette enquête. Régulièrement, l'espace dédié à la pédagogie sur votre intranet vous apportera des retours.

Pour commencer le questionnaire, cliquez sur Suivant en bas de la page et procédez de même à l'issue de chacune des pages. A la fin, pour valider votre questionnaire, cliquez sur Envoyer. (Celui-ci est à réaliser en une seule fois)

A très bientôt !

L'équipe du SUP
Pour toute question, n'hésitez pas à prendre contact avec votre correspondant SUP ou votre référent pédagogique SUP.

Remarque sur la protection de la vie privée :

Ce questionnaire est anonyme et n'a pas pour but d'identifier les participants. L'enregistrement de vos réponses ne contient aucune information d'identification directe.
Les informations recueillies, réservées à l'usage de l'Université de Nantes, font l'objet d'un traitement destiné à dégager des tendances relatives aux pratiques pédagogiques internes à notre Université et ne peuvent être communiquées qu'aux destinataires suivants : le Directeur du SUP, les conseillers pédagogiques et, de manière partielle, uniquement après accord du Directeur du SUP, pour des structures internes à l'Université de Nantes travaillant sur des problématiques en lien avec les pratiques pédagogiques. Les données n'ont vocation qu'à être conservées pour une durée maximale de 12 mois.
Conformément aux articles 39 et suivants de la loi "informatique et libertés", toute personne peut obtenir communication et, le cas échéant, rectification ou suppression des informations la concernant, en s'adressant au SUP. Toute personne peut également, pour des motifs légitimes, s'opposer au traitement des données le concernant.

Partie 1 : Votre activité d'enseignement

1. Combien d'heures d'enseignement dispensez-vous (à l'université de Nantes) – cette année universitaire 2013/2014 ?

CM	
TD	
CTDI (Cours TD intégré)	
TP	
Séminaire	
Accompagnement de Projets	
Enseignement hors présentiel – prévu dans la maquette (exemple tutorat,...)	
Autre (à préciser)	

Précisez :

2. Combien de temps (en heure) consacrez-vous, en moyenne, à la préparation ?

D'une heure CM
D'une heure TD
D'une heure CTDI (Cours TD intégré)
D'une heure TP
D'une heure Séminaire
D'une heure Accompagnement de Projets
D'une heure Travail à distance – prévu dans la maquette (exemple tutorat,...)
Autre (à préciser)

Si autre : Précisez

3. Auprès de quels niveaux enseignez-vous cette année ? (Plusieurs choix possibles)

- L1
- L2
- L3
- L3 Pro
- IUT1ère année
- IUT2ème année
- M1
- M2
- Master éducation
- Doctorants
- Ecole d'ingénieur – Année 1
- Ecole d'ingénieur – Année 2
- Ecole d'ingénieur – Année 3
- Ecole d'ingénieur – Année 4
- Ecole d'ingénieur – Année 5
- Journée ou séminaire de formation continue
- Autre (à préciser)

Précisez :

4. Classez ces types d'enseignement en fonction de votre préférence à les dispenser : (1 étant le préféré)

CM
TD
CTDI
TP
Séminaire
Accompagnement de projets
Travail à distance – prévu dans la maquette

5. Lequel vous semble le plus efficace sur un plan pédagogique ? (Une seule réponse possible)

- CM
- TD
- CTDI
- TP
- Séminaire
- Accompagnement de projets
- Travail à distance – prévu dans la maquette

6. Cette année, vous consacrez à votre activité pédagogique ? (Une seule réponse possible)

- Davantage de temps qu'à votre activité de recherche
- Autant de temps qu'à votre activité de recherche
- Moins de temps qu'à votre activité de recherche
- Non concerné(e)

Partie 2 : Votre perception de l'enseignement

1. Selon-vous, qu'est-ce qu'enseigner ? (En une phrase)

2. Auprès de quel niveau préférez-vous enseigner ? (Une seule réponse possible)

- L1
- L2
- L3
- L3 Pro
- IUT 1ère année
- IUT 2ème année
- M1
- M2
- Master éducation
- Doctorat
- École d'ingénieur 1ère année
- École d'ingénieur 2ème année
- École d'ingénieur 3ème année
- École d'ingénieur 4ème année
- École d'ingénieur 5ème année
- Journée ou séminaire de formation continue
- Autre (à préciser)

Précisez :

3. Comment définiriez-vous votre enseignement ? (Classez les propositions ci-dessous en cliquant : 1 étant la proposition la plus importante)

- Comme une présentation de savoirs ou de connaissances
- Comme une transmission de savoirs ou de connaissances (du professeur à l'étudiant)
- Comme une illustration de l'application de la théorie à la pratique
- Comme le développement de la capacité d'être un expert
- Comme l'exploration pratique des manières de comprendre à partir d'une perspective particulière
- Comme la façon d'amener des changements conceptuels

4. Classez les propositions ci-dessous en fonction de celles qui illustrent le plus vos pratiques : (1 étant la proposition la plus importante).

- Vous exposez votre cours
- Vous présentez une démarche aux étudiants qui l'appliquent et la reproduisent à d'autres cas
- Vous questionnez l'étudiant pour le guider
- L'étudiant doit trouver par lui même les moyens de développer une connaissance ou compétence visée – vous le guidez dans cette démarche
- Les étudiants travaillent ensemble pour acquérir des connaissances et compétences visées – vous guidez les groupes
- Autre (à préciser)
- NSP

Précisez :

5. Pourquoi dispensez-vous vos enseignements actuels ? (plusieurs réponses possibles)

- Parce que le sujet m'intéresse ou me passionne
- Parce qu'il y a un lien direct avec mes sujets de recherche
- Parce qu'ils demandent moins de préparation que d'autres
- Parce que c'est mon métier
- Parce que mes cours m'ont été attribués
- Parce que personne ne veut les assurer
- Autre (à préciser)

Précisez :

Partie 3 : Vos pratiques pédagogiques

3.1. La préparation de vos cours

1. Diriez-vous que votre activité de recherche nourrit votre activité d'enseignement ?

Non concerné(e) | Rarement | Parfois | Fréquemment

2. Diriez-vous que votre activité d'enseignement nourrit votre activité de recherche ?

Non concerné(e) | Rarement | Parfois | Fréquemment

3. Vous pensez que varier, pour un même public, les activités/méthodes pédagogiques, c'est : (Plusieurs réponses possibles)

- Nécessaire
- Inutile
- Beaucoup trop de temps de préparation
- Autre
- Utile
- Compliqué
- Indispensable
- NSP (ne se prononce pas)

Précisez :

Le faites-vous ?

- Oui
- Non
- NSP

Comment ?

Pourquoi ?

4. Lors de votre préparation de cours, quels éléments définissez-vous avant de travailler le contenu de votre séance de cours ? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] l'objectif visé
- [ ] la durée (de la séance, des activités...)
- [ ] les activités à mettre en place
- [ ] le rôle de l'enseignant
- [ ] le rôle des étudiants
- [ ] autre (à préciser)

Précisez :

5. Vos pratiques pédagogiques sont-elles construites après concertation avec l'équipe pédagogique ?

○ Toujours ○ Souvent ○ Rarement ○ Jamais

Vos réunions d'équipe pédagogique sont-elles l'occasion d'aborder des stratégies pédagogiques communes ?

○ Oui ○ Non ○ NSP

6. Globalement, avez-vous connaissance du détail des enseignements de vos collègues enseignants qui interviennent auprès des mêmes étudiants ?

○ Toujours ○ Souvent ○ Rarement ○ Jamais

3.2. Vos supports et activités de cours

1. En moyenne sur tous vos enseignements, il vous arrive : (cochez une case par ligne)

	très souvent	souvent	rarement	jamais	je ne connais pas
D'utiliser un diaporama (ex powerpoint)	○	○	○	○	○
D'utiliser des supports vidéos	○	○	○	○	○
D'utiliser la photographie	○	○	○	○	○
D'utiliser un tableau (blanc/ à craie / ...)	○	○	○	○	○
D'utiliser un tableau interactif	○	○	○	○	○
D'utiliser des cartes mentales	○	○	○	○	○
D'utiliser des posters	○	○	○	○	○
D'utiliser des outils de travail collaboratif	○	○	○	○	○
D'utiliser des outils de publication (blog/ wiki/...)	○	○	○	○	○
D'utiliser des réseaux sociaux	○	○	○	○	○
De mobiliser des données empiriques ou expérimentales	○	○	○	○	○
De mobiliser des études de cas	○	○	○	○	○
D'utiliser des recueils de textes lus par vos étudiants	○	○	○	○	○
De faire travailler vos étudiants sur ou à partir d'ouvrages (hors manuels)	○	○	○	○	○
De faire travailler vos étudiants sur ou à partir d'articles	○	○	○	○	○
D'utiliser des manuels lus par vos étudiants	○	○	○	○	○
De mettre à disposition de vos étudiants des documents (polycopiés papiers ou éléments numériques) synthétisant les points importants	○	○	○	○	○
De mettre à disposition de vos étudiants des bibliographies	○	○	○	○	○
De mettre à disposition de vos étudiants des plans de cours (chapitrage)	○	○	○	○	○
D'utiliser un autre outil (à préciser)	○	○	○	○	○

Précisez :

2. Quelle(s) activité(s) utilisez-vous lors de vos enseignements ? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] Réalisation d'un exposé des connaissances par l'enseignant
- [ ] Mise en place, par l'enseignant, d'exercices d'application
- [ ] Mise en place par l'enseignant d'exercices de synthèse
- [ ] Faire intervenir des professionnels dans le cadre de témoignages
- [ ] Mise en place de projets coordonnés par l'enseignant
- [ ] Mise en place de simulation (ou de mises en situation)
- [ ] Mise en place d'exposés réalisé par des étudiants
- [ ] Présentation de cas ou de problèmes
- [ ] Suivi de stage
- [ ] Mise en place du travail en groupe
- [ ] Mise en place de visites (par exemple dans un laboratoire, une entreprise,.....)
- [ ] Mise en place de préparation par l'étudiant avant le cours
- [ ] Autre (à préciser)

Précisez :

3. Dans votre activité d'enseignement, avez-vous des pratiques que vous jugez originales ou innovantes ?

○ Oui ○ Non

Lesquelles ?

4. Connaissez-vous l'existence de la plate-forme de formation (Madoc) pilotée par le Service de Production et d'Innovation Numérique - SPIN ? (Une seule réponse possible)

- Oui
- Un peu
- Non

L'intégrez-vous dans vos pratiques ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

- Manque de formation
- Manque de temps
- Ne voit pas l'intérêt
- Autre (à préciser)

Précisez :

5. Lors de vos enseignements, acceptez-vous que les étudiants utilisent leurs ordinateurs portables ou tablettes ? (Une seule réponse possible)

- Oui
- Non
- Ça dépend du type de cours
- NSP

Pourquoi ?

3.3. Vos pratiques pédagogiques hors des cours

1. En dehors de vos corrections (devoirs, contrôle continu...) assurez-vous un suivi, en dehors de vos cours, de vos étudiants ? (Une seule réponse possible)

- Oui souvent
- Oui un peu
- Non

2. Êtes-vous régulièrement sollicité(e) – en dehors de vos enseignements (cours, tutorat, ...) - par vos étudiants ?

- Oui souvent
- Oui un peu
- Non

Sur quels sujets ? (Plusieurs réponses possibles)

- Contenu du cours
- Problèmes personnels
- Autre
- Modalités d'évaluation
- Orientation et/ou insertion professionnelle

Précisez :

Partie 4 : L' évaluation

4.1. L'évaluation des étudiants

1. Dans vos enseignements, en général, quand évaluez-vous vos étudiants ? (Plusieurs choix possibles)

- En amont de l'enseignement
- Au début de l'enseignement
- En continu
- En fin d'enseignement
- Autre (à préciser)

Précisez :

2. Est-ce que vous informez vos étudiants des modalités de leur évaluation (type et forme de l'évaluation , durée, coefficient, critères, etc.) ? (Une seule réponse possible)

- Oui, toujours, un peu avant l'examen
- Oui, toujours, dès le début du semestre
- Oui, le plus souvent
- Non ou très rarement

3. Quelles activités utilisez-vous pour évaluer vos étudiants ? (Cochez une case par ligne)

	Souvent	Parfois	Jamais
QCM			
Questions rédactionnelles			
Dissertations			
Commentaires de textes			
Présentations orales			
Présentations orales avec diaporamas/power point			
Fiches de lecture			
Synthèses			
Dossiers ou mémoires			
Revues de presse			
Résolutions de problèmes			
Études de cas			
Travail sur documents			
Réalisation d'un rapport			
Autre(s) (à préciser)			

Précisez :

4. Hors évaluation (de validation), vos étudiants sont-ils exercés à faire les activités suivantes : (cochez une case par ligne)

	Souvent	Parfois	Jamais
QCM			
Questions rédactionnelles			
Dissertations			
Commentaires de textes			
Présentations orales			
Présentations orales avec diaporamas/power point			
Fiches de lecture			
Synthèses			
Dossiers ou mémoires			
Revues de presse			
Résolutions de problèmes			
Études de cas			
Travail sur documents			
Réalisation d'un rapport			

4.2. L'évaluation des enseignements par les étudiants

1. Avez-vous déjà mis en place des évaluations de vos enseignements par vos étudiants ? (Une seule réponse possible)

- Oui, il s'agit d'une évaluation mise en place par ma composante
- Oui, il s'agit d'une évaluation mise en place par le responsable de la formation
- Oui, il s'agit d'une évaluation conçue par mes soins
- Non, mais c'est en projet
- Non

Pourquoi ?

Avez-vous modifié des éléments ou des pratiques dans vos enseignements ? (et lesquels?)

Partie 5 : La réussite des étudiants

5.1. L'échec et la réussite des étudiants

1. Selon vous, quelles sont les principales causes de l'échec des étudiants ? (3 réponses possibles)

- L' absence de sélection à l'entrée
- Difficultés économiques
- Mauvaise orientation scolaire
- Absence de projet professionnel
- Faiblesse de l'encadrement institutionnel
- Manque de travail
- Manque de méthodes
- Manque d'autonomie
- Mauvais enseignants
- Manque de capacités
- Baisse des exigences dans l'enseignement secondaire
- Manque de stimulation familiale
- Isolement, faible intégration
- Occupation d'un emploi salarié
- Notation trop sévère
- Manque de moyens de l'université
- Autre(s)

Précisez :

2. Prenez-vous en compte l'évolution du public et/ou des programmes du secondaire dans la préparation de vos enseignements ?

- Oui, uniquement l' évolution du public
- Oui, uniquement l' évolution du programme
- Oui, les deux
- Aucun des deux

3. Quelles sont, selon vous, les trois principales qualités que doivent avoir vos étudiants pour « réussir » leurs études dans votre discipline ?

Qualité 1:

Qualité 2 :

Qualité 3 :

5.2. La prise en compte des publics

1. Combien d'étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle avez-vous (en moyenne) dans vos cours ? (1 seule réponse possible)

- Tous
- Beaucoup
- Quelques-uns
- Très peu
- Aucun
- Je ne l'évalue pas

2. Sur les quatre dernières années, des étudiants en situation de handicap ou présentant une maladie invalidante participaient-ils à vos cours ?

- Oui
- Non
- Je ne sais pas

3. Avez-vous déjà pris contact avec le Relais Handicap de l'université afin d'avoir des conseils ?

- Oui
- Non
- NSP

4. Quelle proportion d'étudiants salariés avez-vous (en moyenne) dans vos cours ? (Une seule réponse possible)

- Je ne l'évalue pas
- Quelques-uns
- Une bonne partie
- La plupart

5. Réalisez-vous des remédiations ou des adaptations de vos enseignements afin d'adapter vos cours à ces publics ?

- Oui
- Non

Pouvez-vous donner un exemple ?

Pourquoi ?

Partie 6 : Vos compétences pédagogiques

6.1. Votre formation

1. Avez-vous été formé(e) à la pédagogie avant de donner votre premier cours à l'Université ? (Une seule réponse possible)

- Oui: à la pédagogie
- Oui: à la pédagogie dans l'enseignement universitaire
- Partiellement
- Non

A quel moment ?

Pensez-vous que cela soit nécessaire ?

- Oui
- Non

2. En général, concernant votre propre bilan de vos enseignements, diriez-vous que vous êtes plutôt : (Une seule réponse possible)

- Très satisfait(e)
- Plutôt satisfait(e)
- Peu satisfait(e)
- Non concerné(e)

Pourquoi ?

3. Vous tenez-vous informé(e) sur les questions de pratiques pédagogiques ?

- Oui
- Non

Pourquoi ?

Comment ? (plusieurs réponses possibles)

- [ ] Revue
- [ ] Livre
- [ ] Colloques
- [ ] Autre
- [ ] Réunion d'échange de pratique
- [ ] Internet
- [ ] Formations

Précisez :

4. Combien de formation(s) ou d'accompagnement(s) relevant de la pédagogie avez-vous suivi dans les 3 dernières années ?

5. Avez-vous déjà contacté le service SPIN (anciennement TICE & DOC) ?

- Oui
- Non

Pourquoi?

Comment ?

- [ ] Par courriel
- [ ] Par téléphone
- [ ] En passant les voir

6.2. Votre rapport à la pratique pédagogique

1. Concernant votre pratique d'enseignant (discours, posture, attitude,....), diriez-vous que vous êtes plutôt : (Une seule réponse possible)

- ( ) Très à l'aise
- ( ) A l'aise
- ( ) Peu à l'aise
- ( ) Non concerné(e)

2. Lorsque vous avez des difficultés vis-à-vis de votre pratique d'enseignement, à qui en parlez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] A un de vos collègues
- [ ] A votre directeur de composante
- [ ] Au responsable d'année ou de diplôme
- [ ] Au responsable de l'enseignement en question
- [ ] A personne
- [ ] Autre (à préciser)
- [ ] NSP

Précisez :

3. Selon vous, quelle est la principale contrainte relative à votre activité d'enseignement ? (Une seule réponse possible)

- ( ) Le poids de votre activité de recherche
- ( ) Le poids de vos tâches administratives
- ( ) Le manque de reconnaissance symbolique liée à l'activité d'enseignement
- ( ) Autre (à préciser)

Précisez :

4. Parmi les aspects pédagogiques suivants, lesquels ont attiré votre attention récemment ? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] Impliquer vos étudiants dans leur apprentissage
- [ ] Évaluer les étudiants
- [ ] Concevoir des enseignements en lien avec des compétences visées
- [ ] Mettre en place une approche programme
- [ ] Mettre en place des situations d'apprentissage en lien avec le développement de compétences
- [ ] Favoriser la motivation de vos étudiants
- [ ] Développer les interactions avec vos étudiants
- [ ] Intégrer des outils numériques dans vos cours
- [ ] Animer un amphi
- [ ] Accompagner vos étudiants lors de situations en mode projet
- [ ] Autre (à préciser)

Précisez :

5. Avez-vous déjà ressenti un besoin ou une envie d'accompagnement en pédagogie ?

- ( ) Oui
- ( ) Non
- ( ) NSP

Pourquoi ? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] Pour vous perfectionner
- [ ] Pour échanger
- [ ] Pour tester des outils
- [ ] Autre (à préciser)

Précisez :

6. Estimez-vous avoir des espaces de dialogue suffisants avec vos collègues ou votre équipe pédagogique afin d'aborder des sujets en lien avec vos enseignements ?

- ( ) Oui
- ( ) Non
- ( ) NSP

Lesquels ?

Pourquoi voudriez-vous plus d'espaces d'échange ? (Plusieurs réponses possibles)

- [ ] Pour échanger sur des pratiques pédagogiques
- [ ] Pour échanger sur des problèmes rencontrés en cours
- [ ] Pour que vos pratiques pédagogiques soient davantage valorisées
- [ ] Pour harmoniser vos contenus de cours
- [ ] Pour ajuster votre niveau d'exigence
- [ ] Autre (à préciser)

Précisez :

7. Vous diriez (votre ressenti) qu'enseigner dans le supérieur, c'est : (Une seule réponse possible)

- Un plaisir
- Une charge
- Une mission
- Autre (à préciser)
- Une bonne expérience
- Une activité
- Une vocation

Précisez :

Partie 7 : Qui êtes-vous ?

1. Vous êtes :

- Une Femme
- Un Homme

2. Quelle est votre année de naissance ?

3. Quel(s) diplôme(s) ou concours détenez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

- HDR
- Thèse de 3ème cycle
- CAPES
- Master recherche
- Thèse d'Etat (ancien régime)
- Agrégation du supérieur
- CAPET
- Master professionnel
- Thèse de doctorat (nouveau régime)
- Agrégation du secondaire
- CRPE
- Autre (à préciser)

Précisez :

4. Quel(s) diplôme(s) ou concours préparez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

- Aucun
- Thèse de 3ème cycle
- CAPES
- Autre (à préciser)
- HDR
- Agrégation du supérieur
- CAPET
- Thèse de doctorat (nouveau régime)
- Agrégation du secondaire
- CRPE

Précisez :

5. Quel est votre statut professionnel actuel ? (Plusieurs réponses possibles)

- PU-PH
- ATER
- PRAG
- Enseignant associé MC
- PU
- Tuteur
- PRCE
- Enseignant associé PR
- MCU-PH
- Formateur interne
- PAST
- Autre (à préciser)
- MCU
- Doctorant ayant une activité d'enseignement
- Intervenant extérieur

Précisez :

6. Quelles sont vos responsabilités administratives actuelles : (Plusieurs réponses possibles)

- Aucune
- Responsable de département
- Coordination d'année
- Directeur de laboratoire
- Directeur de composante
- Coordination de diplôme
- Vice doyen chargé de la formation / de la pédagogie
- Autre (à préciser)

Précisez :

7. Dans quelle(s) structure(s) d'enseignement (UFR, école, institut,...) enseignez-vous ? (Plusieurs réponses possibles)

- Droit et sciences politiques
- I.R.F.F.L.E.
- Odontologie
- SUAPS
- Ecole Polytechnique
- I.U.T. de Saint-Nazaire
- Psychologie
- Université permanente
- ESPE
- I.U.T. de la Roche Sur Yon
- Sciences et techniques
- Autre université
- IEMN –IAE
- I.U.T. de Nantes
- Sciences pharmaceutiques
- Autre école d'ingénieur
- Histoire – histoire de l'art – archéologie
- Langues et cultures étrangères
- Service de Formation continue de l'Université
- Autre structure
- Institut régional de géographie
- Lettres et langages
- Sociologie
- NSP
- I.P.A.G.
- Médecine et techniques médicales
- S.T.A.P.S.

8. Quelle est votre section CNU ? (Une seule réponse possible)

- section 01 - Droit privé et sciences criminelles
- section 02 - Droit public
- section 03 - Histoire du droit et des institutions
- section 04 - Science politique
- section 05 - Sciences économiques
- section 06 - Sciences de gestion
- section 07 - Sciences du langage : linguistique et phonétique générales
- section 08 - Langues et littératures anciennes
- section 09 - Langue et littérature françaises
- section 10 - Littératures comparées

- section 11 - Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes
- section 12 - Langues et littératures germaniques et scandinaves
- section 13 - Langues et littératures slaves
- section 14 - Langues et littératures romanes : espagnol, italien, portugais, autres langues romanes
- section 15 - Langues et littératures arabes, chinoises, japonaises, hébraique, d'autres domaines linguistiques
- section 16 - Psychologie, psychologie clinique, psychologie sociale
- section 17 - Philosophie
- section 18 - Architecture (ses théories et ses pratiques), arts appliqués, arts plastiques, arts du spectacle, épistémologie des enseignements artistiques, esthétique, musicologie, musique, sciences de l'art
- section 19 - Sociologie, démographie
- section 20 - Ethnologie, préhistoire, anthropologie biologique
- section 21 - Histoire, civilisations, archéologie et art des mondes anciens et médiévaux
- section 22 - Histoire et civilisations : histoire des mondes modernes, histoire du monde contemporain
- de l'art
- de la musique
- section 23 - Géographie physique, humaine, économique et régionale
- section 24 - Aménagement de l'espace, urbanisme
- section 25 - Mathématiques
- section 26 - Mathématiques appliquées et applications des mathématiques
- section 27 - Informatique
- section 28 - Milieux denses et matériaux
- section 29 - Constituants élémentaires
- section 30 - Milieux dilués et optique
- section 31 - Chimie théorique, physique, analytique
- section 32 - Chimie organique, minérale, industrielle
- section 33 - Chimie des matériaux
- section 34 - Astronomie, astrophysique
- section 35 - Structure et évolution de la terre et des autres planètes
- section 36 - Terre solide : géodynamique des enveloppes supérieures, paléobiosphère
- section 37 - Météorologie, océanographie physique de l'environnement
- Section 42 - Morphologie et morphogenèse
- Section 43 - Biophysique et imagerie Médecine
- Section 44 - Biochimie, biologie cellulaire et moléculaire, physiologie et nutrition
- Section 45 - Microbiologie, maladies transmissibles et hygiène
- Section 46 - Santé publique, environnement et société
- Section 47 - Cancérologie, génétique, hématologie, immunologie
- Section 48 - Anesthésiologie, réanimation, médecine d'urgence, pharmacologie et thérapeutique
- Section 49 - Pathologie nerveuse et musculaire, pathologie mentale, handicap et rééducation
- Section 50 - Pathologie ostéo-articulaire, dermatologie et chirurgie plastique
- Section 51 - Pathologie cardiorespiratoire et vasculaire
- Section 52 - Maladies des appareils digestif et urinaire
- Section 53 - Médecine interne, gériatrie et chirurgie générale
- Section 54 - Développement et pathologie de l'enfant, gynécologie-obstétrique, endocrinologie et reproduction
- Section 55 - Pathologie de la tête et du cou
- Section 56 - Développement, croissance et prévention
- Section 57 - Sciences biologiques, médecine et chirurgie buccales
- Section 58 - Sciences physiques et physiologiques endodontique
- section 60 - Mécanique, génie mécanique, génie civil
- section 61 - Génie informatique, automatique et traitement du signal
- section 62 - Energétique, génie des procédés
- section 63 - Génie électrique, électronique, photonique et systèmes
- section 64 - Biochimie et biologie moléculaire
- section 65 - Biologie cellulaire
- section 66 - Physiologie
- section 67 - Biologie des populations et écologie
- section 68 - Biologie des organismes
- section 69 - Neurosciences
- section 70 - Sciences de l'éducation
- section 71 - Sciences de l'information et de la communication
- section 72 - Epistémologie, histoire des sciences et des techniques
- section 73 - Cultures et langues régionales
- section 74 - Sciences et techniques des activités physiques et sportives
- section 76 - Théologie catholique
- section 77 - Théologie protestante
- Section 80 - Personnels enseignants et hospitaliers de pharmacie en sciences physico-chimiques et ingénierie appliquée à la santé
- Section 81 - Personnels enseignants et hospitaliers de pharmacie en sciences du médicament et des autres produits de santé
- Section 82 - Personnels enseignants et hospitaliers de pharmacie en sciences biologiques, fondamentales et cliniques
- section 85 - Personnels enseignants-chercheurs de pharmacie en sciences physico-chimiques et ingénierie appliquée à la santé
- section 86 - Personnels enseignants-chercheurs de pharmacie en sciences du médicament et des autres produits de santé
- section 87 - Personnels enseignants-chercheurs de pharmacie en sciences biologiques, fondamentales et cliniques

- Non concerné(e)
- Autre

9. Depuis combien d'années enseignez-vous dans le supérieur ? (Une seule réponse possible)

- Moins de 2 ans
- De 2 à 5 ans
- De 6 à 10 ans
- De 11 à 15 ans
- Plus de 15 ans
- NSP

10. En dehors de l'université, dans quel(s) type(s) de structure ou d'établissement(s) avez-vous déjà enseigné par le passé ? (Plusieurs réponses possibles)

- Aucune
- En école primaire
- dans un collège
- dans un lycée
- En BTS
- Dans l'enseignement supérieur (hors université)
- Dans un organisme de formation professionnelle continue
- Autre (à préciser)

Précisez :

Partie 8 : Conclusion

1. Connaissiez-vous le SUP (Service Universitaire de Pédagogie) avant de compléter ce questionnaire?

- Oui
- Non

2. Quel(s) type(s) de service(s) souhaiteriez-vous que le SUP (Service Universitaire de Pédagogie) propose ?

3. Sur quel(s) thème(s) attendez-vous que le SUP vous accompagne ?

- Comment faire une analyse des besoins des étudiants ?
- Comment déterminer et formuler les objectifs pédagogiques ?
- Comment élaborer un plan de cours (chapitrage) ?
- Comment adapter mon enseignement en fonction de mes étudiants ?
- Comment adopter une approche favorisant l'autonomie de mes étudiants ?
- Comment adopter une approche favorisant l'apprentissage par mes étudiants ?
- Utiliser des ressources pédagogiques oui mais... comment ?
- Utiliser les nouvelles technologies oui mais..... comment ?
- Comment améliorer ma gestion de classe (attitude, discours, ...) ?
- Autre (à préciser)

Précisez :

4. Qu'aimeriez-vous tester, expérimenter, réaliser afin d'atteindre l'un de vos objectifs personnels en terme d'enseignement (ou quel serait votre cours idéal) ?

5. Acceptez-vous d'être contacté(e) par un(e) conseiller(e) pédagogique afin d'approfondir ces réponses ? Cet entretien sera parfaitement anonyme et n'aura pour finalité que d'améliorer les activités du SUP.

- Oui
- Non

Afin de conserver l'anonymat de ce questionnaire il n'est pas possible de saisir vos coordonnées en ligne, merci d'envoyer un courriel avec pour objet "Enquête" à l'adresse suivante (cliquez sur le lien) : sup@univ-nantes.fr.

6. Des choses à rajouter, un commentaire? Vous avez la parole :

Nous tenons à vous remercier pour votre participation à ce questionnaire. C'est parce que nous pensons qu'il est fondamental que l'activité du SUP soit construite avec les premiers acteurs : les enseignants chercheurs, les enseignants, les formateurs, les tuteurs, ... que nous vous avons sollicité.

Nous vous fixons d'ores et déjà rendez-vous avant la reprise de septembre afin de vous présenter les premiers résultats. La page intranet du SUP (www.univ-nantes.fr/sup) vous apportera régulièrement des retours. De plus, cette page intranet vous permettra de rester informé(e) sur nos actions en cours (accompagnement, formation, projet, ...) et vous mettra à disposition des ressources pédagogiques.

L'équipe du SUP