



Rapport interne à la composante
Enquête sur les enseignements du S1 en 2020-2021
dans les licences de Montpellier Management

Observatoire de la Transformation Pédagogique

Contact : dfc-otp@umontpellier.fr

1. Objectif et contexte de l'enquête

L'OTP cherche à mieux comprendre les facteurs qui favorisent la réussite des étudiants en 1^{er} cycle à l'Université de Montpellier (UM). Ces facteurs peuvent se situer aussi bien du côté des pratiques pédagogiques que du côté des caractéristiques des étudiants. L'OTP a ainsi engagé une étude qui consiste à croiser des données concernant les enseignements et des données qui concernent les étudiants. Pour ce faire, une démarche collaborative a été proposée aux responsables des différentes composantes de l'UM. Il s'agit de mener une étude de type recherche-action au service des équipes d'enseignants, qui s'appuie à la fois sur leur connaissance des réalités du terrain et sur les travaux de recherche en sciences de l'éducation et en psychologie.

Ainsi, après un premier échange avec des responsables et enseignants de chacune des composantes de l'UM ayant répondu favorablement à la sollicitation de l'OTP, un questionnaire « enseignements » et un questionnaire « étudiants » ont été élaborés. Ces questionnaires ont été diffusés auprès des deux populations pour un recueil de données concernant la première année du 1^{er} cycle (au moyen du logiciel Sphinx).

Ce rapport présente les résultats de l'enquête sur les enseignements réalisés en 2020-2021 dans le S1 de 1^{ère} année des licences AES et Gestion de la composante MOMA (Montpellier Management). Chacune de ces licences propose un parcours adapté pour les « oui, si ». Le nombre total d'étudiants engagés dans ces licences est d'environ 570 étudiants. A noter que la licence de gestion propose aussi un parcours en e-learning avec une quinzaine d'étudiants inscrits. Les résultats de l'enquête sont issus des réponses apportées par les enseignants entre novembre et décembre 2020.

Il s'agit d'un rapport « interne », c'est-à-dire transmis uniquement à la composante concernée. Chaque composante engagée dans l'étude de l'OTP reçoit ainsi son propre rapport. Afin de donner une base de comparaison, tout en respectant la confidentialité des données, les résultats globaux des différentes composantes font l'objet d'un autre rapport mis à disposition de tous.

Pour éclairer et approfondir les résultats de cette enquête sur le S1, l'OTP propose aux enseignants volontaires de participer à des ateliers d'échanges (« focus-group ») sur certains aspects de pratiques d'enseignement. Il s'agit ainsi de poursuivre la démarche collaborative et de mener une réflexion commune sur les facteurs de réussite des étudiants dans le 1^{er} cycle et des moyens pouvant être mis en œuvre pour favoriser cette réussite.

Cette enquête sera reconduite en 2^e et en 3^e année des licences AES et Gestion.

2. Présentation des résultats

L'enquête a été lancée auprès de 60 enseignants, parmi lesquels 28 ont répondu favorablement. Le taux de réponse global est donc de 46,7 % (ou 30 % si l'on considère le nombre d'enseignant ayant répondu à l'intégralité du questionnaire). Pour chaque question, nous avons choisi de tenir compte de toutes les réponses données, que les répondants aient terminé ou non le questionnaire. Ces réponses ont fait l'objet d'une analyse de type descriptive (avec des tris à plat). Les résultats obtenus permettent de dégager une première caractérisation des pratiques pédagogiques mises en œuvre au cours du L1S1. Nous les présentons ici de façon synthétique. Les détails sont donnés dans des figures en annexe.

2.1. Présentation de la population (Cf. fig. 1.1 à 1.7 // p. 9-10)

Les enseignants-répondants sont surtout des vacataires (72,2 %), dont majoritairement des professionnels. Les permanents-répondants sont des MCF (40%), ainsi que des PRAG, PRCE et BIATS (20% chacun). On relève une absence de professeur d'université parmi les répondants. 56 % des enseignants sont en milieu de carrière plus de 6 ans d'expérience et moins de 24 ans. La grande majorité enseigne depuis moins de 3 ans dans les UE. Parmi les répondants un seul est responsable d'UE.

2.2. Les UE concernées par l'étude : quelle structure générale ?

(Cf. fig. 2.1 à 2.7 // p. 11)

L'enquête conduite ici ne nous permet pas d'avoir une vue d'ensemble sur les caractéristiques des UE dans lesquelles les enseignants enseignent puisqu'un seul responsable de formation a répondu à l'enquête. L'UE qu'il décrit est intégralement en TD et chaque groupe accueille entre 30 et 40 étudiants.

2.3. Comment les enseignants préparent-ils leurs enseignements ?

2.3.1. Au niveau des contenus (Cf. fig. 3.1 à 3.2 // p. 12)

Les enseignants déterminent les connaissances qu'ils vont enseigner aux étudiants en se basant principalement sur leur expertise du domaine concerné. Dans une moindre mesure et en fonction des enseignants, ils prennent aussi appui sur ce que font les collègues, sur les fiches descriptives des UE et des ouvrages universitaires. D'autres moyens sont aussi évoqués comme le recours au référentiel du projet « Voltaire », la presse, ou le syllabus d'autres universités.

Par ailleurs, 75% des enseignants déclarent réaliser un travail spécifique de restructuration des connaissances pour les adapter aux étudiants. Pour 50% des enseignants, ce travail de restructuration des connaissances est décrit comme très important. À l'inverse, 8% des enseignants ne font pas du tout un tel travail.

2.3.2. Au niveau des difficultés potentielles des étudiants (Cf. fig. 3.3 à 3.6 // p. 12)

Les difficultés des étudiants sont prises en compte par 92% des enseignants dans la préparation des enseignements. Les principales difficultés repérées sont celles liées aux prérequis insuffisants. Un peu plus de la moitié des enseignants identifie également des difficultés liées à l'attention, aux conceptions erronées des étudiants sur les sujets traités ou à la complexité des contenus enseignés, ainsi que des difficultés de raisonnement. Une partie des enseignants repèrent aussi un manque de culture générale et des problèmes d'expression écrite et orale.

Ces difficultés sont prises en compte très souvent pour adapter la stratégie d'enseignement (86 %), souvent pour connaître le niveau initial des étudiants (73 %) ou encore pour adapter les objectifs (45 %).

Pour repérer ces difficultés, les enseignants s'appuient largement sur les retours d'étudiants et leurs productions (100%), qu'ils obtiennent par les travaux rendus ou par des tests. Ils font aussi référence à cet égard à leur « expérience personnelle » dans le métier (91%). Certains d'entre eux s'appuient aussi sur des articles ou d'autres ressources (27%).

2.3.3. Au niveau des échanges entre collègues (Cf. fig. 3.7 à 3.8 // p. 13)

70% des enseignants disent échanger avec d'autres collègues pour préparer les enseignements du L1S1, et ce, de façon très importante pour une moitié des enseignants. Ces échanges portent principalement sur les évaluations, les supports de cours, les méthodes d'enseignement et, dans une moindre mesure, sur les objectifs, l'articulation entre les contenus de l'UE et le profil des étudiants.

2.3.4. Au niveau de l'usage des évaluations des enseignements

(Cf. fig. 3.9 à 3.13 // p. 13)

70% des enseignants déclarent qu'il y a une évaluation des enseignements par les étudiants. 30% ne savent pas s'il en existe une ou non. Ceux qui déclarent ne pas savoir sont tous vacataires et interviennent dans 85,7 % des cas depuis au maximum 3 ans dans l'UE. Ces évaluations sont souvent impulsées par l'institution (composante, responsable pédagogique), parfois l'équipe pédagogique ou par l'enseignant lui-même. Elles sont jugées utiles par 87% des enseignants, et même très utiles par plus de la moitié d'entre eux. Aucun enseignant ne déclare qu'elles ne sont pas ou très peu utiles. 64% s'en servent pour modifier leur cours et ceci en s'appuyant sur un travail collectif dans un peu plus de la moitié des cas (de façon individuelle pour les autres).

2.3.5. Au niveau des ressources sur la pédagogie (Cf. fig. 3.14 à 3.18 // p. 14)

68% des enseignants déclarent utiliser de ressources sur la pédagogie pour préparer les enseignements dans l'UE considérée. Les types de ressources mobilisées sont d'abord des livres ou des articles ainsi que des documents et vidéo en ligne, puis des formations à la pédagogie. Si l'on considère tous les enseignants ayant répondu au questionnaire, un peu plus d'un quart d'entre eux a recours à des formations à la pédagogie. La moitié des formations ont été suivies à l'UM, l'autre moitié en dehors de l'UM. Les enseignants qui mobilisent des ressources sur la pédagogie mais qui n'ont pas recours aux formations justifient cela notamment par le manque de temps ou d'information concernant les formations.

2.4. Comment se déroulent les enseignements ? (Cf. fig. 4.1 à 4.9 // p. 15)

57 % des enseignements dans les UE du L1S1 sont structurés en deux temps distincts : d'abord celui de la transmission de connaissances par l'enseignant, puis celui de leur application par les étudiants. 29% des enseignements sont organisés différemment ou selon une autre temporalité.

En CM, la transmission des contenus se fait presque toujours suivant une structure bien définie à l'avance. C'est le cas pour 4 enseignants sur les 5 ayant répondu à cette question. Un enseignant déclare ne pas du tout définir la structure des contenus à l'avance. Le recours à des exemples y est systématique, ce qui apparaît comme un élément fondamental de la conduite d'un cours magistral. La confrontation des étudiants à des questions ou des problèmes est aussi une méthode largement utilisée pour introduire de nouveaux contenus. En rupture avec les pratiques fréquentes en CM (notamment dans d'autres composantes de l'UM), 4 enseignants sur les 5 ayant répondu mettent

leurs étudiants en activité durant leur CM. Les difficultés et conceptions erronées usuelles des étudiants sont discutées par tous les 5 enseignants ayant répondu. Les échanges entre l'enseignant et les étudiants sont très souvent recherchés. L'attention et la compréhension des étudiants sont évaluées principalement par des questions orales ainsi que par le regard, moins par des tests écrits et de façon marginale par des outils numériques.

Les activités proposées en TD et TP sont riches en termes d'apports pour les étudiants. D'après les enseignants, elles permettent avant tout de développer l'autonomie des étudiants, de favoriser le travail coopératif, à et d'explicitier et de discuter les conceptions erronées des étudiants. Elles servent aussi à développer l'esprit critique des étudiants, à engager la réflexivité des étudiants sur leurs apprentissages et à étudier des situations complexes. Dans une moindre mesure et en fonction des enseignants, elles permettent également d'appliquer les notions et contenus exposés en CM et dans certains cas de découvrir de nouvelles notions.

2.5. Comment les méthodes pédagogiques spécifiques sont-elles mises en œuvre ?

(Cf. fig. 5.1 à 5.17 // p. 16-18)

Pour rappel, les différentes « pédagogies spécifiques », dont l'utilisation dans le cadre des enseignements est questionnée dans l'étude, sont :

- La pédagogie inversée
- La pédagogie par projet
- La pédagogie par problème
- La démarche d'investigation
- La démarche interdisciplinaire
- La classe mutuelle
- Les serious games

Une grande majorité des enseignants (95 %) déclare mettre en œuvre des méthodes pédagogiques spécifiques dans leur enseignement en S1. Celles qui sont le plus fréquemment utilisées sont dans l'ordre : la pédagogie inversée, la pédagogie par problème, la classe mutuelle, la pédagogie par projet, la démarche interdisciplinaire et la démarche d'investigation. Les *serious games* sont beaucoup moins utilisés.

Ces méthodes pédagogiques spécifiques sont surtout utilisées en TD et plus rarement en CM.

Les enseignants qui répondent à cette question mettent tous en œuvre, non pas une, mais plusieurs méthodes pédagogiques spécifiques dans la même UE, ce qui correspond à une stratégie d'enseignement que nous qualifions de « mixte ».

Concernant cette stratégie, la question se pose de savoir comment les méthodes pédagogiques spécifiques sont combinées dans une même UE : notamment, sont-elles utilisées de façon indépendante lors de différentes phases des enseignements ou de façon articulée lors d'une même phase, et dans ce cas, comment précisément ?

Dans le cadre de la pédagogie inversée, la principale tâche qui est demandée aux étudiants lors du travail « à distance » (en dehors des séances de cours) est de réaliser un travail leur permettant de se confronter à des situations particulières. « En présentiel » (pendant les séances de cours), il s'agit de mettre en application et de discuter les éléments théoriques que les étudiants ont pu rencontrer lors du travail préparatoire mené en amont de la séance. En fonction des enseignants, il s'agit aussi ou alternativement de présenter et discuter les travaux des étudiants.

Dans le cadre de la pédagogie par problème, les problèmes sont toujours d'abord formulés par l'enseignant, puis soumis aux étudiants et selon les cas à reformuler par eux. Il faut noter que la

formulation du problème par l'enseignant ne garantit pas une phase d'appropriation des problèmes par les étudiants (voir § 3.3.). Les évaluations consistent principalement à soumettre aux étudiants des problèmes complexes (en cohérence avec le cours). Selon les cas, les évaluations consistent aussi ou alternativement en des questions type QCM (ceux qui est moins en cohérence avec une pédagogie par problème).

Les enseignants qui mettent en œuvre la pédagogie par projet laissent principalement à la charge des étudiants la réalisation du projet et dans une moindre mesure le choix des moyens à utiliser et des étapes à suivre. La définition du projet et l'évaluation du travail réalisé sont rarement menées par les étudiants.

Dans le cadre des démarches d'investigation, peu d'étapes sont traitées par les étudiants seuls. La plupart du temps, ils sont fortement accompagnés par l'enseignant. Les phases de formulation des questions et d'interprétation des résultats sont encadrées, mais conduisent à des échanges entre enseignant et étudiants. Les types d'investigation choisis, pour répondre aux questions posées, sont essentiellement proposés par les enseignants. Au cours des investigations, les enseignants sont soucieux de stimuler la réflexion des étudiants et leur laissent une large place pour effectuer les manipulations. Une partie des enseignants déclare être vigilante concernant le risque que les étudiants soient trop accaparés par ces manipulations (ce qui pourrait être au détriment de leur réflexion).

2.6. Que disent les enseignants sur ces méthodes pédagogiques spécifiques ?

(Cf. fig. 6.1 à 6.6 // p. 19)

Ces méthodes pédagogiques semblent globalement bien perçues par les enseignants. La raison principale qui semble se dégager pour l'usage de celles-ci est l'envie de les tester, et le besoin de répondre aux attentes des étudiants. Les enseignants qui utilisent ces méthodes pédagogiques spécifiques estiment qu'elles sont plutôt bien accueillies par les étudiants et plutôt motivantes pour leur activité d'enseignement. Si elles sont valorisantes pour les enseignants, une partie d'entre eux considère toutefois qu'elles sont couteuses en temps.

Les enseignants, par leurs échanges avec les étudiants et l'observation de leur comportement, constatent que ces pédagogies ont de multiples apports pour les étudiants. Avant tout, elles favorisent l'apprentissage de notions clés et aident les étudiants à mettre en lien les connaissances. Elles développent leur autonomie, leur motivation et leur confiance en eux. Elles développent aussi leurs compétences à coopérer, leur esprit critique et leur réflexivité sur leurs apprentissages. Enfin, elles dynamisent les interactions entre étudiants.

2.7. Quel usage du numérique dans les enseignements ?

(Cf. fig. 7.1 à 7.6 // p. 20)

Les questions sur le recours au numérique dans les enseignements n'ont pas été pensées en lien spécifiquement avec le contexte sanitaire actuel. Toutefois, le questionnaire a été soumis dans ce contexte et celui-ci a probablement un impact non négligeable sur les réponses apportées. L'usage du numérique dans les enseignements correspond à une pratique qui est minoritaire en CM (usage systématique : 16% ; usage ponctuel : 5%) et en TP (11% ; 0%) mais plus largement répandu en TD (53% ; 16%). Parmi les 14 enseignants qui en font usage, la plupart d'entre eux (80%) déclarent accorder une place importante, voire très importante, au numérique dans leurs enseignements au S1. Les enseignants utilisent des outils numériques avant tout pour aider les étudiants à distance et, plus précisément, pour leur présenter les contenus dans le cadre du cours (ex : diaporama), leur transmettre des documents (par la communication d'informations diverses et la mise en ligne de ressources complémentaires) et récupérer leurs travaux (ex : sur une plateforme) afin de les évaluer.

Ainsi, d'après les enseignants, les apports du numérique sont multiples : dans l'ordre, ils servent à accompagner les étudiants, à enrichir le contenu des cours, à augmenter la motivation des étudiants pour les cours, à favoriser l'apprentissage des connaissances et des compétences et à stimuler les interactions entre étudiants. Les enseignants sont plutôt d'accord pour dire que l'usage du numérique requiert des étudiants qu'ils soient suffisamment autonomes. Un point de vigilance relevé par certains enseignants dans l'usage du numérique est le manque d'esprit critique des étudiants face aux sources.

2.8. L'approche par compétences (APC) est-elle mise en œuvre dans les UE étudiées ? (Cf. fig. 8.1 à 8.9 // p. 21)

27% des enseignants déclarent que les enseignements du S1 s'inscrivent plutôt ou totalement dans une approche par compétences (APC) (pour les 19 enseignants ayant répondu à cette question). 37% disent au contraire que ce n'est pas le cas. 37% ne donnent pas de réponse tranchée à cet égard. Lorsque l'APC est mise en œuvre, elle l'est majoritairement depuis plus de 5 ans. Dans 60 % des cas, l'APC est impulsée par l'institution (la composante ou le responsable d'UE) et dans 20 % des cas elle est conduite par l'équipe pédagogique. La majorité des enseignants déclare ne pas avoir été associée à l'identification des compétences. En fonction des enseignants, la mise en œuvre de l'APC dans l'UE a tendance à impacter la position de l'enseignant qui devient plus accompagnateur que transmetteur. Pour certains enseignants, elle permet de proposer des activités plus appropriées et de mieux présenter les objectifs de la formation. En revanche, elle n'impliquerait pas davantage les étudiants. On note qu'aucune évaluation des compétences n'a été mise en place à ce jour (ce qui ne permet pas d'assurer un alignement pédagogique entre les activités en cours et les évaluations).

De façon globale, les enseignants ont plutôt tendance à percevoir l'intérêt pédagogique de l'APC, à penser qu'elle permet aux étudiants de mieux identifier les compétences acquises pour les valoriser auprès des professionnels et qu'elle est plutôt bien adaptée aux formations de 1^{er} cycle. Toutefois, ils ont aussi tendance à considérer ne pas avoir suffisamment de temps pour faire une transition vers l'APC.

3. En complément : une sélection de références

3.1. Les apprentissages des étudiants

Les approches ou stratégies d'apprentissage des étudiants :

- Paivandi, S. (2015). *Apprendre à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Paivandi, S. (2011). La relation à l'apprendre à l'université. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42(2), 89-113 (pdf : <https://journals.openedition.org/rsa/730>).
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Oxon: Routledge.

3.2. L'évaluation des enseignements par les étudiants

L'intérêt et les limites de l'évaluation des enseignements par les étudiants :

- Detroz, P. (2008). L'évaluation des enseignements par les étudiants : état de la recherche et perspectives. *Revue française de pédagogie*, 165, 117-135.

Note : Les spécialistes s'accordent à dire que les étudiants ne sont pas compétents pour évaluer certains aspects de l'enseignement, en particulier la pertinence des contenus enseignés ou l'expertise de l'enseignant, ni leurs propres apprentissages. Cependant, l'évaluation par les étudiants est susceptible de fournir des retours pertinents sur un ensemble d'autres aspects de l'enseignement, notamment sur les points suivants : clarté, respect et atteinte des objectifs ; clarté des exposés ; pertinence des activités pour la compréhension des contenus et/ou le développement des compétences ; adaptation de l'enseignement au niveau et/ou aux caractéristiques des étudiants ; opportunités offertes pour appliquer ce qui est enseigné ; enseignement stimulant une réflexion critique sur les contenus ; clarté et apport des supports de cours ; explications sur les difficultés rencontrées par les étudiants ; disponibilité des enseignants pour répondre aux questions ; pertinence des retours des enseignants sur les travaux rendus et/ou sur les copies d'examen pour progresser dans les apprentissages ; conformité des examens aux contenus enseignés (sélection de points tirés de questionnaires utilisés dans diverses universités).

3.3. Les pédagogies

La pédagogie dans le supérieur :

- Berthiaume, D. & Rege Colet, N. (eds.) (2013). *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*. Bern : Peter Lang.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Bershire: Open University Press.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Oxon: Routledge.

Les pédagogies spécifiques :

- Dumont, A. & Berthiaume, D. (eds.) (2016). *La pédagogie inversée : enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. Bruxelles : De Boeck.
- Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité veille et analyses de l'IFE*, 82, 1-24.
- Tricot, A. (2017). *L'innovation pédagogique*. Paris : Retz.

Voir aussi les formations proposées à l'UM par le CSIP

3.4. L'usage du numérique

Des ouvrages sur l'usage du numérique au service de l'enseignement :

- Amadiou, F. & Tricot, A. (2014). *Apprendre avec le numérique*. Paris : Retz.
- Lameul, G. & Loisy, C. (eds.) (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : questionnement et éclairage de la recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Voir aussi les formations proposées à l'UM par la DSIN

3.5. L'APC

L'approche par compétences :

- Poumay, M., Tardif, J. & Georges, F. (eds.) (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. De Boeck.

Voir aussi les formations proposées à l'UM par le CSIP

Annexe : résultats

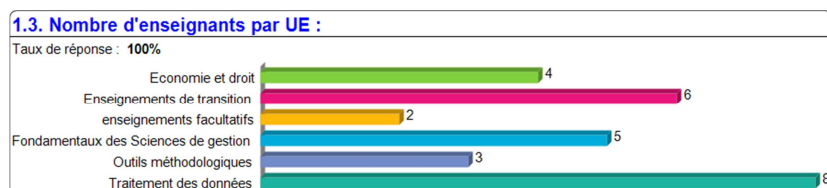
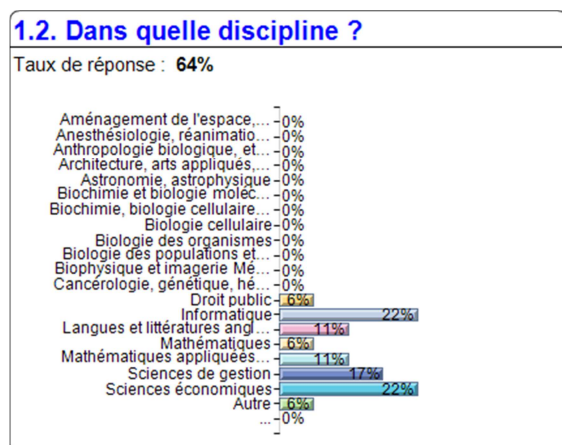
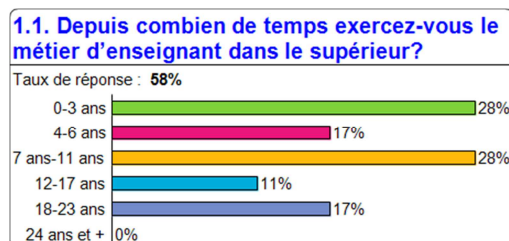
Résultats de l'enquête enseignements de S1 dans les licences AES et Gestion de Moma

1. Quelle est la population répondante ?

Le statut le plus cité est : Vacataire

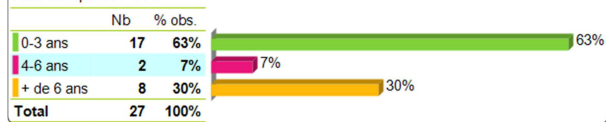
- Le pourcentage de permanents est de 27,8 %
 - > Le pourcentage de professeur d'université est de 0 %
 - > Le pourcentage de MCF est de 40 %
 - > Le pourcentage de PRAG est de 20 %
 - > Le pourcentage de PRCE est de 20 %
 - > Le pourcentage de BIATS est de 20 %

- Le pourcentage de vacataires est de 72,2 %
 - > Le pourcentage de Professionnels parmi les vacataires est de 53,85 %



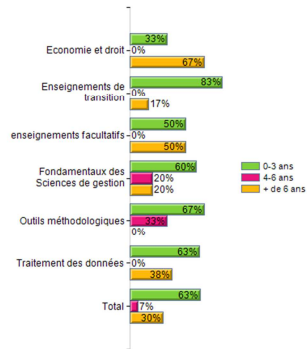
1.4. Ancienneté dans les UE étudiées :

Taux de réponse : 96%



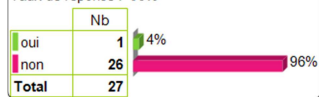
1.5. Ancienneté des enseignants en fonction de l'UE :

	0-3 ans	4-6 ans	+ de 6 ans	Total
Economie et droit	1	0	2	3
Enseignements de transition	5	0	1	6
enseignements facultatifs	1	0	1	2
Fondamentaux des Sciences de gestion	3	1	1	5
Outils méthodologiques	2	1	0	3
Traitement des données	5	0	3	8
Total	17	2	8	27



1.6. Part des enseignants responsables d'UE :

Taux de réponse : 96%



1.7. Responsabilité selon les UE :

	non	oui
Traitement des données	8	0
Enseignements de transition	5	1
Fondamentaux des Sciences de gestion	5	0
Economie et droit	3	0
Outils méthodologiques	3	0
enseignements facultatifs	2	0
Total	26	1

2. Les UE concernées par l'étude : quelle structure générale ?

2.1. Répartition du nombre d'heures CM, TD, TP selon les UE :

	CM	TD	TP
Economie et droit			
Enseignements de transition	0	72	0
enseignements facultatifs			
Fondamentaux des Sciences de gestion			
Outils méthodologiques			
Traitement des données			

2.2. La présence de CM est:

Taux de réponse : 0%

	Nb
un choix pédagogique de l'équipe enseignante	0
une orientation imposée par la maquette	0
une contrainte liée à des logiques budgétaires	0
Autre	0
Total	0

2.3. Nombre moyen d'étudiants attendus en CM :

Taux de réponse : 0%

	Nb
- de 20	0
entre 21 et 50	0
entre 51 et 100	0
+ de 100	0
Total	0

2.4. Nombre moyen d'étudiants attendus en TD :

Taux de réponse : 100%

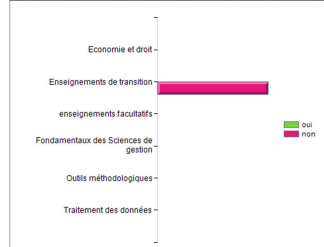
	Nb	%
- de 20	0	0%
entre 21 et 30	0	0%
entre 31 et 40	1	100%
+ de 40	0	0%
Total	1	

2.5. Nombre moyen d'étudiants attendus en TP :

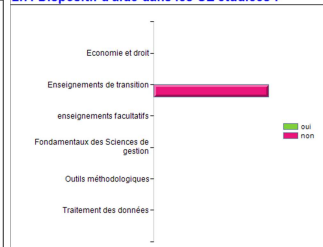
Taux de réponse : 0%

	Nb
- de 10	0
entre 11 et 20	0
+ de 20	0
Total	0

2.6. Intervenants extérieurs dans les UE étudiées :



2.7. Dispositif d'aide dans les UE étudiées :



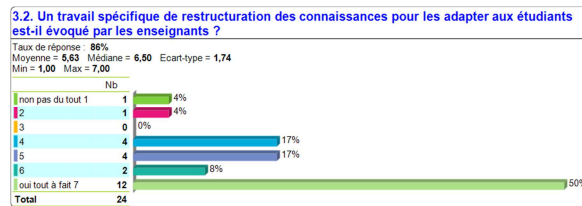
3. Comment les enseignants préparent-ils leurs enseignements ?

Au niveau des contenus :

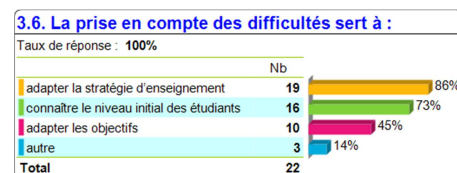
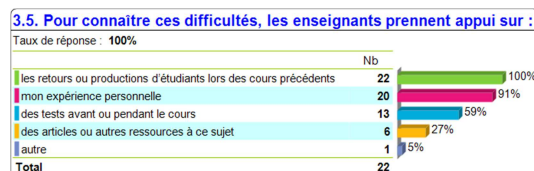
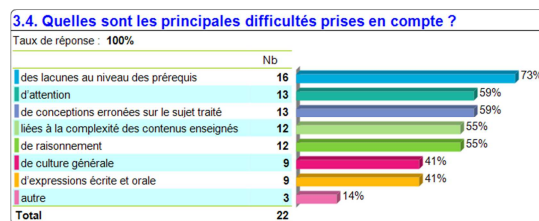
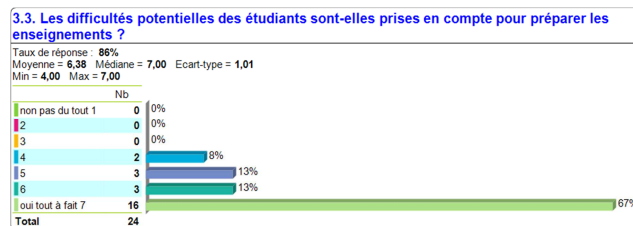
3.1. Comment les enseignants repèrent-ils les connaissances à enseigner ? En s'appuyant sur :

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
mon expertise dans le domaine	5,8	1,8	25
ce que font des collègues	4,5	2,4	25
une fiche descriptive de l'enseignement (ex : fiche UE, fiche matière)	4,2	2,2	25
des ouvrages universitaires	4,1	2,0	25
un référentiel de formation validé par une instance (ex : HCERES, CTI, CPN...)	3,0	2,3	25
autre	3,0	2,6	25
des éléments d'histoire ou d'épistémologie de la discipline	3,0	2,1	25

Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout <math>< > 1</math>) à 7 (oui tout à fait <math>< > 7</math>)

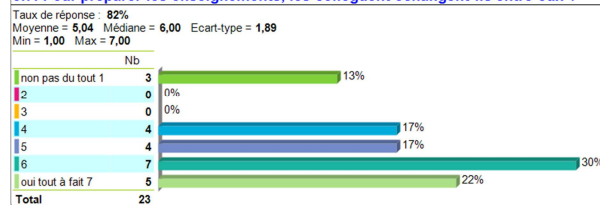


Au niveau des difficultés potentielles des étudiants :

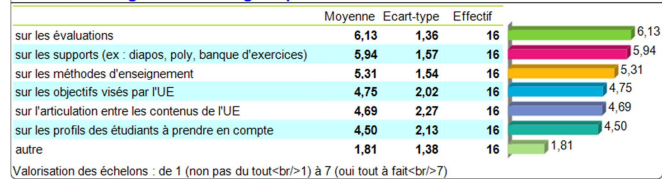


Au niveau des échanges entre collègues :

3.7. Pour préparer les enseignements, les collègues échangent-ils entre-eux ?

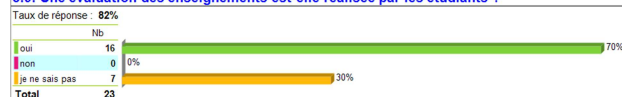


3.8. Ces échanges entre collègues portent :

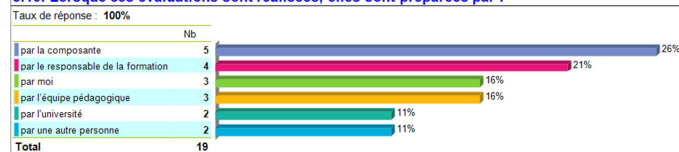


Au niveau de l'usage des évaluations des enseignements :

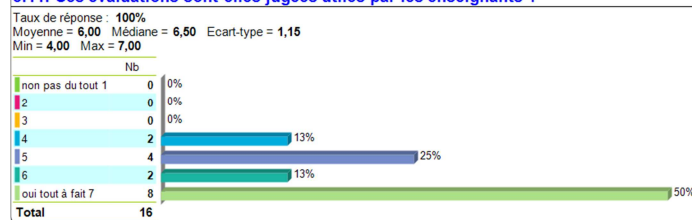
3.9. Une évaluation des enseignements est-elle réalisée par les étudiants ?



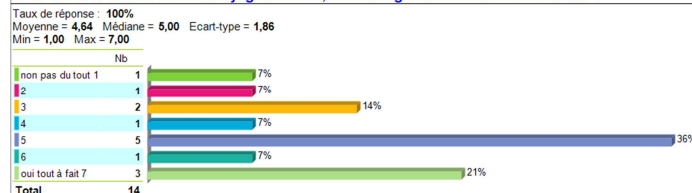
3.10. Lorsque ces évaluations sont réalisées, elles sont préparées par :



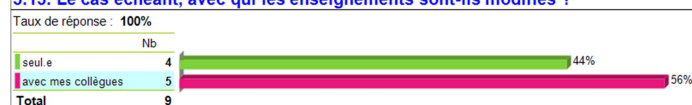
3.11. Ces évaluations sont-elles jugées utiles par les enseignants ?



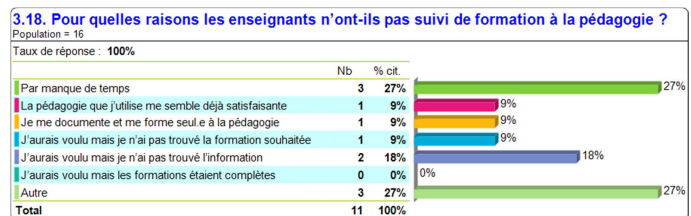
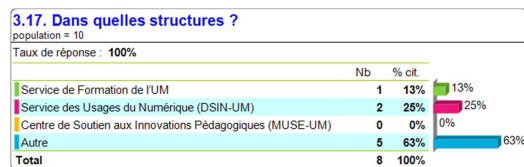
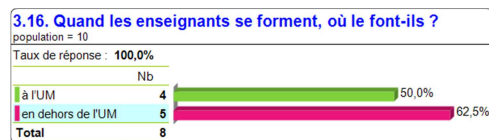
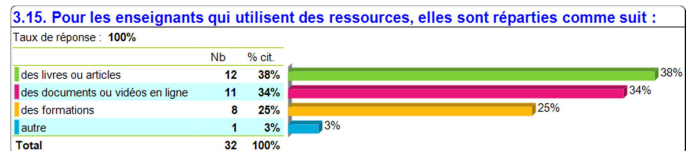
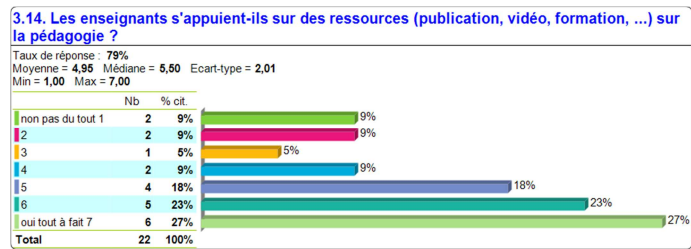
3.12. Dans le cas où elles sont jugées utiles, les enseignements sont-ils modifiés ?



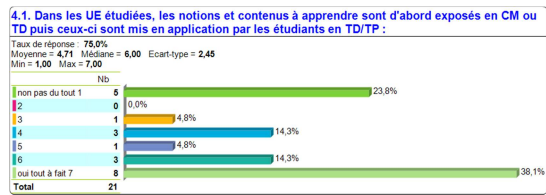
3.13. Le cas échéant, avec qui les enseignements sont-ils modifiés ?



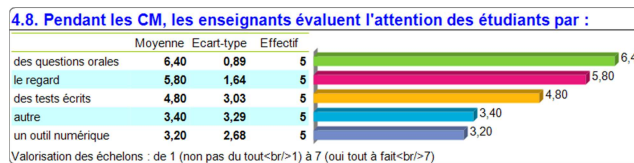
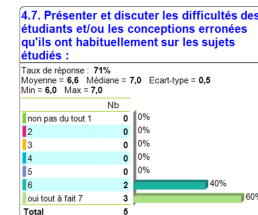
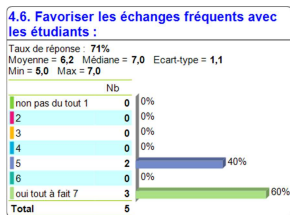
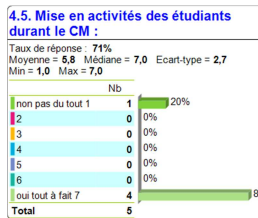
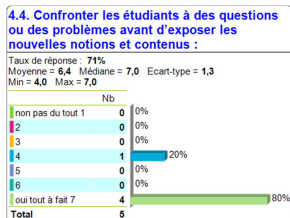
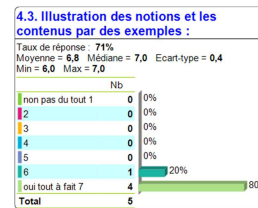
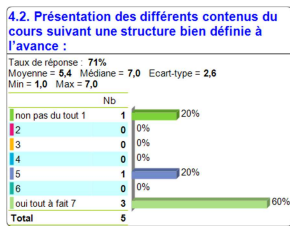
Au niveau des ressources sur la pédagogie :



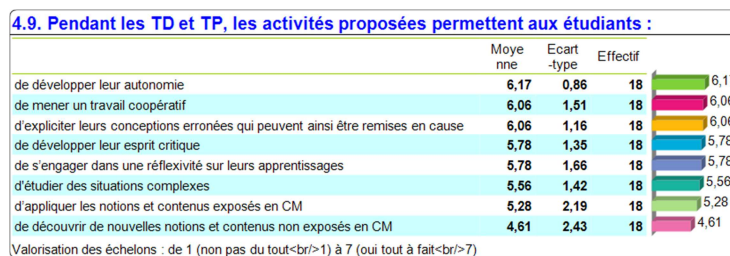
4. Comment se déroulent les enseignements ?



Au niveau des CM :



Au niveau des TD/TP :



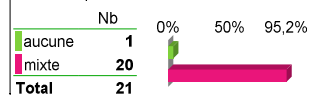
5. Comment les méthodes pédagogiques spécifiques sont-elles mises en oeuvre ?

Les méthodes mises en oeuvre :

5.1. Parmi les formes de pédagogie citées, lesquelles sont utilisées ?			
	jamais	parfois	toujours
La pédagogie inversée qui consiste à articuler des activités à distance en amont et en présentiel et qui favorise l'interactivité entre les étudiants et avec l'enseignant	3	14	4
La pédagogie par problème qui, par la confrontation des étudiants à ces problèmes, leur permet de donner du sens aux connaissances et compétences mobilisées et d'en acquérir de nouvelles	4	14	3
La classe mutuelle dans laquelle les étudiants apprennent en coopérant et en s'entraidant pour réaliser l'activité proposée	6	9	6
La pédagogie par projet où les étudiants, placés dans des situations concrètes avec un but à atteindre, sont confrontés à des problèmes : ce qui favorise des apprentissages par l'action	8	8	6
La démarche interdisciplinaire dans laquelle, pour étudier un objet complexe, les étudiants mobilisent des savoirs et compétences relevant de plusieurs domaines	8	8	6
La démarche d'investigation où les étudiants prennent part de façon active à une expérimentation, une modélisation, une enquête ou tout autre forme d'investigation favorisant l'acquisition de connaissances, de méthodes et/ou le développement d'une vision riche des pratiques de la discipline	10	9	2
Les serious games (ou jeux sérieux, tels que les jeux vidéo, de société, de rôle, escape game...) qui proposent aux étudiants des activités ludiques favorisant les apprentissages	15	6	0
Autre forme de pédagogie	15	4	1

5.2. Usage des pédagogies spécifiques :

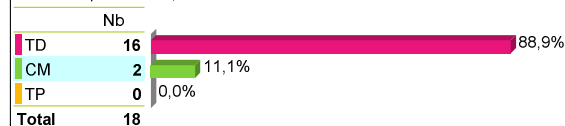
Taux de réponse : **76,0%**



Au niveau de la pédagogie inversée :

5.3. La pédagogie inversée est mise en oeuvre :

Taux de réponse : **100,0%**



5.4. Que font les étudiants à distance pendant les séquences en pédagogie inversée ?

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Ils effectuent un travail permettant de se confronter à des situations particulières	5,06	1,89	18
Ils lisent un texte ou regardent une vidéo comme introduction à un nouveau sujet	3,83	2,28	18
Ils lisent un texte ou regardent une vidéo qui présente de nouveaux éléments théoriques	3,00	2,17	18
Autre	1,89	1,97	18

Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout) à 7 (oui tout à fait)

5.5. Que font les étudiants pendant les séquences en présentiel en pédagogie inversée ?

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
Exercices d'application avec un accompagnement de l'enseignant	5,67	1,68	18
Questions et réponses sur des éléments théoriques	5,50	1,42	18
Présentation et discussion de travaux d'étudiants	4,56	2,20	18
Introduction de nouveaux éléments théoriques à partir de l'activité à distance	3,50	2,36	18
Autre	1,61	1,58	18

Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout) à 7 (oui tout à fait)

Au niveau de la pédagogie par problème :

5.6. La pédagogie par problème est mise en oeuvre :

Taux de réponse : 94,1%

	Nb	% obs.	
TD	14	87,5%	87,5%
CM	3	18,8%	18,8%
TP	0	0,0%	0,0%
Total	16		

5.7. Les problèmes sont :

	Moyenne	Ecart-type	Effectif	
formulés par moi et soumis aux étudiants	4,69	1,58	16	4,69
formulés d'abord par moi et reformulés par les étudiants	4,13	1,82	16	4,13
à identifier et à formuler par les étudiants	3,63	1,63	16	3,63

Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout) à 7 (oui tout à fait)

5.8. Lors des examens, les étudiants sont soumis à :

	Moyenne	Ecart-type	Effectif	
des questions complexes (par exemple avec des problèmes similaires à ceux traités en cours)	5,94	1,44	16	5,94
des questions simples (par exemple de type QCM)	4,31	2,77	16	4,31

La relation n'est pas significative.
Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout) à 7 (oui tout à fait)

Au niveau de la pédagogie par projet :

5.9. La pédagogie par projet est mise en oeuvre :

Taux de réponse : 100,0%

	Nb	% obs.	
TD	12	92,3%	92,3%
CM	2	15,4%	15,4%
TP	0	0,0%	0,0%
Total	13		

5.10. Que font les étudiants ?

	Moyenne	Ecart-type	Effectif	
La réalisation du projet	5,38	1,85	13	5,38
Le choix des moyens à mobiliser	4,54	1,85	13	4,54
Le choix des étapes à suivre	4,23	2,17	13	4,23
L'évaluation de la production réalisée	3,08	2,36	13	3,08
La définition du projet	3,00	2,55	13	3,00
Autre	1,00	0,00	13	1,00

Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout) à 7 (oui tout à fait)

Au niveau de la démarche d'investigation :

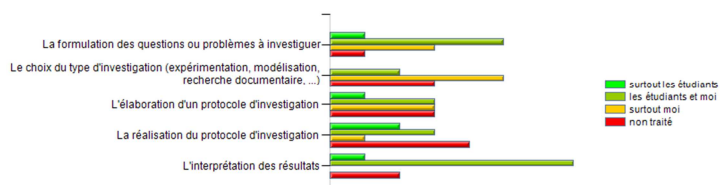
5.11. La démarche d'investigation est mise en oeuvre :

Taux de réponse : 90,9%

	Nb	% obs.	
TD	9	90,0%	90,0%
CM	3	30,0%	30,0%
TP	0	0,0%	0,0%
Total	10		

5.12. Qui prend en charge les points suivants dans la démarche d'investigation ?

	surtout les étudiants	les étudiants et moi	surtout moi	non traité
La formulation des questions ou problèmes à investiguer	1	5	3	1
Le choix du type d'investigation (expérimentation, modélisation, recherche documentaire, ...)	0	2	5	3
L'élaboration d'un protocole d'investigation	1	3	3	3
La réalisation du protocole d'investigation	2	3	1	4
L'interprétation des résultats	1	7	0	2



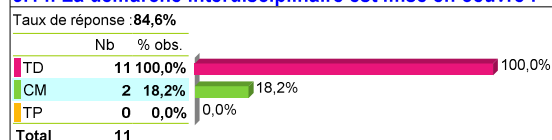
5.13. Lorsque les étudiants mènent les investigations :

	Moyenne	Ecart -type	Effectif
j'accompagne ou stimule le questionnement et la réflexion des étudiants	6,50	0,71	10
je fais en sorte qu'une large place soit accordée aux manipulations des étudiants	5,80	1,40	10
je suis vigilant à ce que l'attention des étudiants ne soit pas trop accaparée par les aspects procéduraux (ex : les manipulations)	4,70	2,21	10

Valorisation des échelons : de 1 (non pas du tout
1) à 7 (oui tout à fait
7)

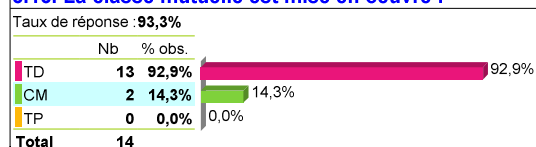
Au niveau de la démarche interdisciplinaire :

5.14. La démarche interdisciplinaire est mise en oeuvre :



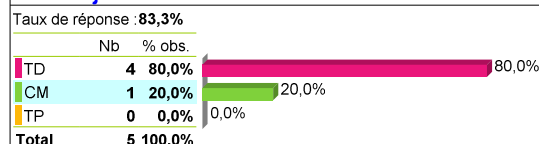
Au niveau de la classe mutuelle :

5.15. La classe mutuelle est mise en oeuvre :



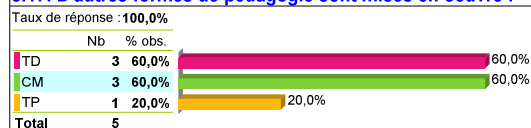
Au niveau du jeu sérieux :

5.16. Le jeu sérieux est mis en oeuvre :



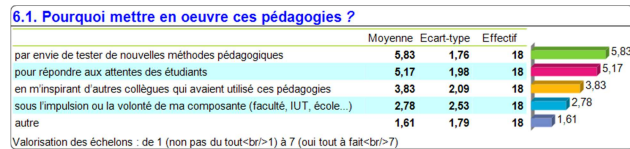
Au niveau des autres formes de pédagogie :

5.17. D'autres formes de pédagogie sont mises en oeuvre :

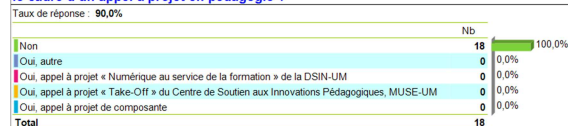


6. Que disent les enseignants ?

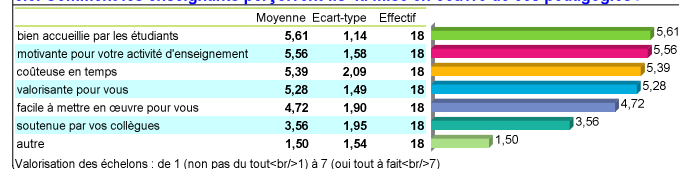
Au niveau de la mise en oeuvre de ces pédagogies spécifiques :



6.2. Les enseignants ont-ils bénéficié d'un financement ou d'heures de référentiel dans le cadre d'un appel à projet en pédagogie ?

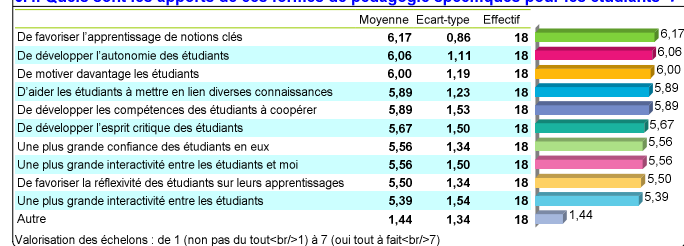


6.3. Comment les enseignants perçoivent-ils la mise en oeuvre de ces pédagogies ?

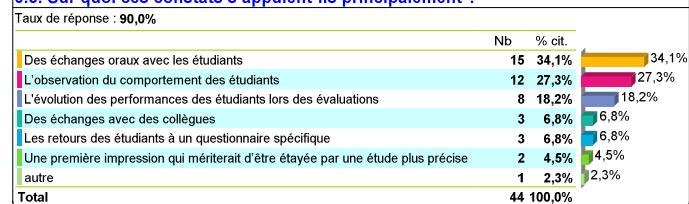


Au niveau de l'apport de ces pédagogies spécifiques :

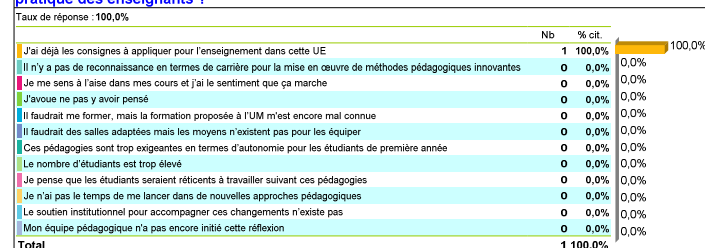
6.4. Quels sont les apports de ces formes de pédagogie spécifiques pour les étudiants ?



6.5. Sur quoi ces constats s'appuient-ils principalement ?

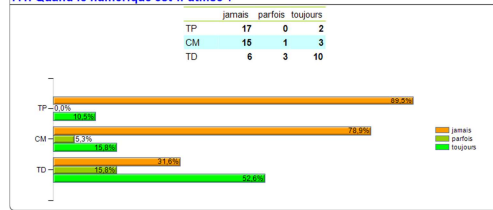


6.6. Que ces formes de pédagogie soient ou non connues, pourquoi ne font-elles pas partie de la pratique des enseignants ?

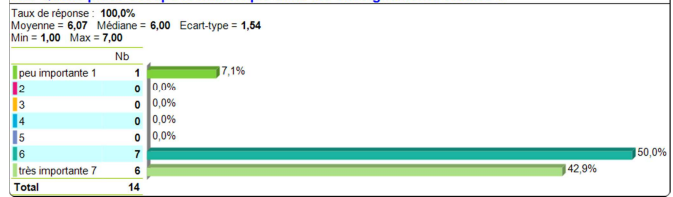


7. Quel usage du numérique dans les enseignements ?

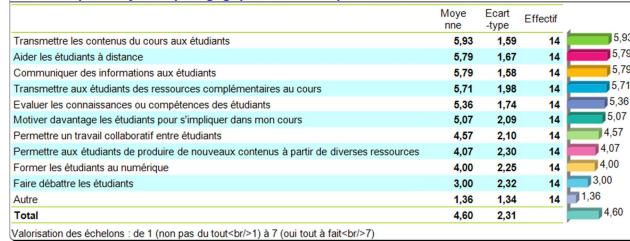
7.1. Quand le numérique est-il utilisé ?



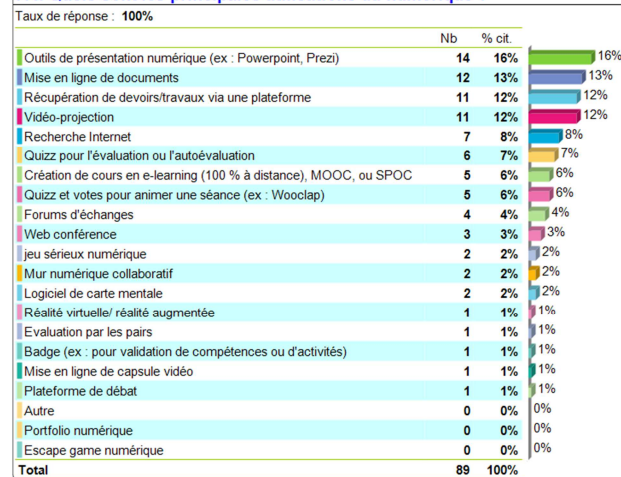
7.2. Quelle place occupe le numérique dans les enseignements étudiés ?



7.3. Pour quels objectifs pédagogiques le numérique est-il utilisé ?



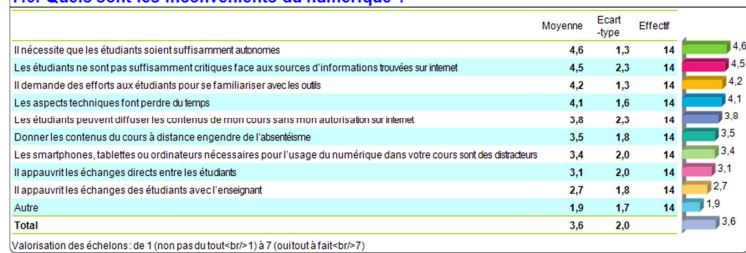
7.4. Quels sont les principales utilisations du numérique ?



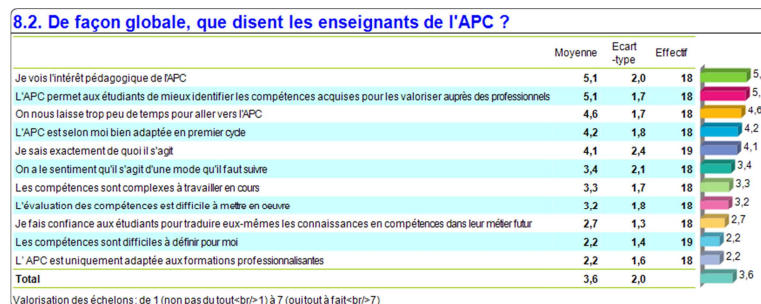
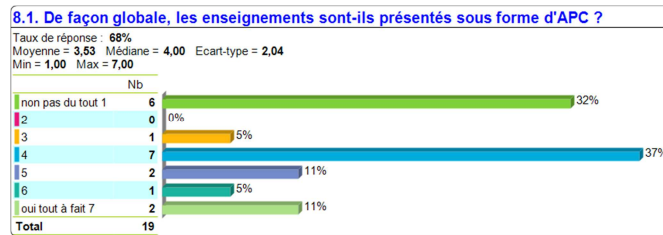
7.5. Quels apports du numérique ?



7.6. Quels sont les inconvénients du numérique ?



8. L'approche par compétences (APC) est-elle mise en oeuvre dans les UE étudiées?



8.3. Dans quelles UE l'APC est-elle mise en place ?

	non pas du tout 1	2	3	4	5	6	oui tout à fait 7	Total
Traitement des données	2	0	0	1	0	1	2	6
Economie et droit	3	0	0	0	0	0	0	3
Enseignements de transition	0	0	0	1	2	0	0	3
Fondamentaux des Sciences de gestion	1	0	0	2	0	0	0	3
Outils méthodologiques	0	0	1	2	0	0	0	3
enseignements facultatifs	0	0	0	1	0	0	0	1

