

*Rapport - 2023*

## Enquête sur les enseignements du S1 dans le 1<sup>er</sup> cycle dans 10 composantes de l'Université de Montpellier

Menée par l'Observatoire de la Transformation Pédagogique

<https://otp.edu.umontpellier.fr>

### Résumé

361 enseignants de 10 composantes ont répondu à un questionnaire pour décrire leurs pratiques d'enseignements en 1<sup>ère</sup> année d'université. Voici les principaux résultats :

- Pour préparer leurs enseignements, ils sont 90% à tenir compte des difficultés des étudiants, qui portent avant tout sur les prérequis, les raisonnements et la complexité des contenus enseignés.
- 78% échangent entre eux pour préparer leurs enseignements, et ce, sur une pluralité d'aspects dont les objectifs, les évaluations, mais aussi les supports et les méthodes d'enseignement.
- 41% mentionnent une évaluation de leurs enseignements par les étudiants et, parmi eux, deux tiers la jugent utile et, dans ce cas, s'en servent pour modifier leurs enseignements.
- 45% des enseignants utilisent des ressources sur la pédagogie pour préparer leurs enseignements.
- Dans la mise en œuvre des enseignements, ils sont 64% à d'abord assurer la transmission des contenus avant leur application par les étudiants. 28% bousculent cette structuration en deux temps distincts.
- En CM, plusieurs pratiques s'avèrent prépondérantes (>70% des cas), dont le recours aux exemples, la problématisation et les interactions avec les étudiants. 44 % des enseignants mettent en activité les étudiants en CM.
- En fonction des enseignants, les TD et TP visent plutôt à appliquer les contenus transmis en CM ou à développer l'esprit critique, favoriser le travail coopératif et étudier des situations complexes.
- 91 % des enseignants mettent en œuvre des pédagogies spécifiques telles que l'approche par problème (73 %), la démarche d'investigation (54 %) ou la classe inversée (48 %). Selon les enseignants, ces pédagogies permettent avant tout de développer l'autonomie, les interactions et la motivation des étudiants.
- 38 % des enseignements s'inscrivent dans une approche par compétences. Les apports de cette approche sont perçus de façon mitigée.

## 1. Objectif et contexte de l'enquête

L'OTP cherche à mieux comprendre les facteurs qui favorisent la réussite des étudiants en 1<sup>er</sup> 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<sup>er</sup> cycle (au moyen du logiciel Sphinx).

Ce rapport présente les résultats globaux de l'enquête sur les enseignements du S1 délivrés dans les formations de 10 composantes de l'UM : les différents DUT des IUT de Béziers, Montpellier-Sète et Nîmes, la préparation intégrée de l'école d'ingénieur Polytech' Montpellier (PEIP), et les licences de Montpellier Management, des Facultés d'Education, des Sciences, de Droit et Sciences Politiques, d'Economie et de STAPS. Le nombre total d'étudiants engagés dans ces formations est d'environ 7300. Les données ont été recueillies auprès des enseignants en avril-mai et en novembre-décembre 2020, puis de novembre 2021 à janvier 2022. Ce rapport fournit une base de comparaison pour les 10 composantes, auxquelles sont également transmis des rapports qui leur sont spécifiques.

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 des 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<sup>er</sup> cycle et des moyens pouvant être mis en œuvre pour favoriser cette réussite.

Cette enquête est reconduite en 2<sup>e</sup> année des DUT et PEIP, et en 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> années des licences.

## 2. Présentation des résultats

L'enquête a été diffusée auprès de 908 enseignants, parmi lesquels 361 ont répondu (taux de réponse de 39.76 %). Pour chaque question, nous avons choisi de tenir compte de toutes les réponses données, que les répondants aient terminé ou non le questionnaire. Les réponses font 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 S1 dans le 1<sup>er</sup> cycle. D'autres analyses statistiques sont en cours et seront communiquées pour identifier des liens entre certains aspects de ses pratiques et dégager de possibles stratégies d'enseignement.

Dans ce qui suit, lorsque nous parlons des « enseignants », il est implicitement question des enseignants ayant répondu à l'enquête. Dans la majeure partie des questions, ils devaient répondre sur une échelle d'accord, plus précisément une échelle de Likert de 1 à 7 avec la valeur 1 correspondant à « Non pas du tout » et la valeur 7 correspondant à « Oui tout à fait ».

### 2.1. Présentation de la population

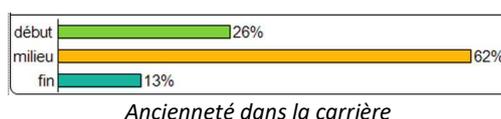
75 % des enseignants sont des permanents de l'université, majoritairement des maîtres de conférences (49,44 %), puis des professeurs agrégés (18,22 %) et des professeurs d'université (17,10 %). 25 % sont des vacataires. Les professionnels représentent 41,6 % des vacataires, alors que la part des doctorants et ATER s'élève à 40,4 %.

61,5 % enseignent dans une discipline scientifique.

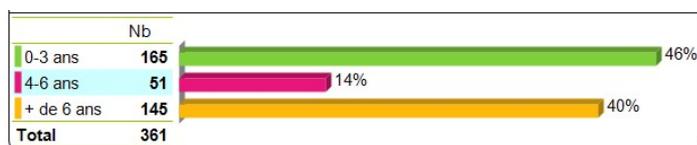
Domaine disciplinaire	
Taux de réponse : 97%	
	Nb
Autre	3
Sciences	213
Pluridisciplinaires	36
Santé	2
Lettres et sciences humaines	48
Droit, économie et gestion	32
<b>Total</b>	<b>350</b>

18 % d'entre eux sont responsables de formation.

Concernant l'ancienneté dans la carrière universitaire, la très grande majorité des enseignants a plus de 6 ans d'expérience (62 %), 26 % se trouvent en début de carrière, avec moins de 6 ans d'exercice, et 13% se trouvent en fin de carrière, avec plus de 24 ans d'exercice.



S'agissant de l'ancienneté dans l'UE, une proportion équivalente d'enseignants y exerce depuis au maximum 3 ans (46 %) et depuis plus de 6 ans (40 %).



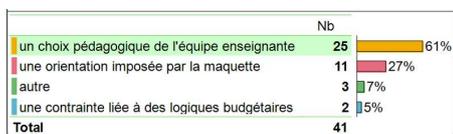
Ancienneté dans l'UE

	0-3 ans	4-6 ans	+ de 6 ans	Total
FDE	46	0	0	46
FDS	52	28	34	114
FDSP	4	2	3	9
FE	7	0	3	10
IUTB	8	0	9	17
IUTMS	11	9	46	66
IUTN	15	6	35	56
moma	11	1	6	18
Polytech	2	3	2	7
STAPS	9	2	7	18
<b>Total</b>	<b>165</b>	<b>51</b>	<b>145</b>	<b>361</b>

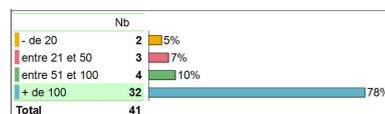
Ancienneté dans l'UE par composante

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

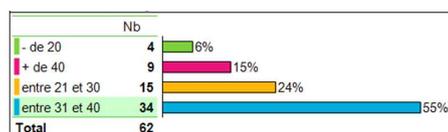
Les formats sont variables : CM+TD, CM+TD+TP ou CM uniquement ou TD uniquement ou TD intégré. La part des CM est très variable selon l'UE. Lorsqu'il y a présence de CM, 61% des enseignants déclarent que c'est un choix pédagogique de l'équipe et 27 % d'entre eux que c'est lié à une obligation de la maquette. La contrainte budgétaire est évoquée dans 5 % des cas. Les CM se font avec un grand nombre d'étudiants, très majoritairement avec un effectif supérieur à 100. À noter que ce résultat global masque des différences importantes entre composantes. Dans certaines des formations étudiées, les CM se font principalement avec des effectifs inférieurs 100 étudiants, voire entre 20 et 50 étudiants. Les TD se font majoritairement avec des groupes de 30 à 40 étudiants, tandis que les TP principalement avec des groupes de 20 étudiants maximum.



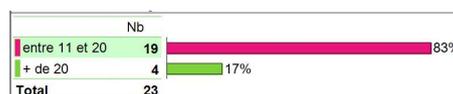
Origine de la présence de CM



Nombre moyen d'étudiants en CM

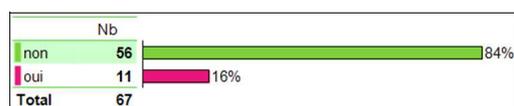


Nombre moyen d'étudiants en TD

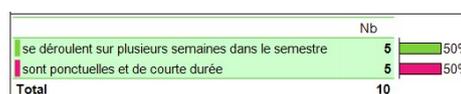


Nombre moyen d'étudiants en TP

Des intervenants extérieurs participent aux enseignements de certaines UE (dans 16 % des cas), soit sur le semestre, soit de façon ponctuelle sur une courte durée. L'objectif est d'apporter l'expérience ou le regard de professionnels et d'avoir un soutien aux enseignements.



Intervenants extérieurs dans les UE



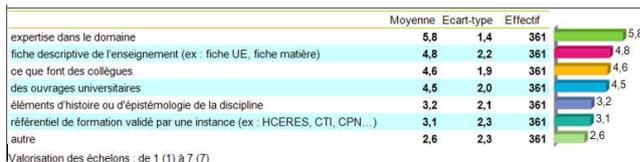
Interventions dans le semestre

Par ailleurs, certains enseignants mentionnent l'existence de dispositifs d'aide pour les étudiants « oui si » ou pour l'ensemble des étudiants d'une UE ou encore pour des étudiants en situation de handicap. Cette aide se fait souvent sous la forme de tutorats par d'autres étudiants.

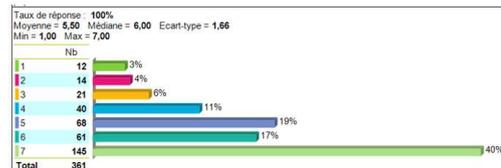
## 2.3 Comment les enseignants préparent-ils leurs enseignements ?

### 2.3.1. Au niveau des contenus

Les enseignants déterminent les connaissances qu'ils vont enseigner aux étudiants en se basant principalement sur leur expertise du domaine concerné. Ils prennent aussi appui sur les fiches descriptives des UE, et dans une moindre mesure sur ce que font les collègues ou des ouvrages universitaires. 76 % des enseignants déclarent effectuer un travail de restructuration des connaissances pour les adapter aux étudiants.



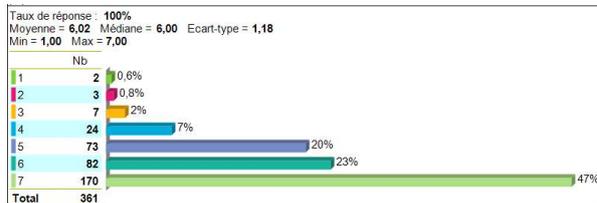
Comment l'enseignant repère les connaissances à enseigner ?



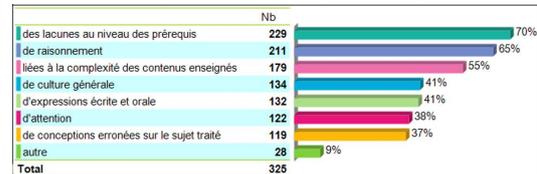
Travail de restructuration des contenus

### 2.3.2. Au niveau des difficultés potentielles des étudiants

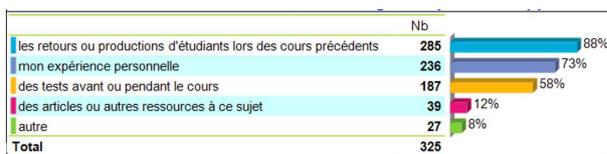
90 % des enseignants tiennent compte des difficultés des étudiants pour préparer leurs enseignements. Les principales difficultés prises en considération sont : les prérequis insuffisants (pour 70 % des enseignants), les difficultés de raisonnement (65 %), et les difficultés liées à la complexité des contenus enseignés (55 %). Les enseignants mentionnent ensuite le manque de culture générale (41 %), les difficultés d'expressions écrites et orales (41 %), puis les difficultés d'attention (38 %) et les conceptions erronées des étudiants sur les sujets traités (37 %).



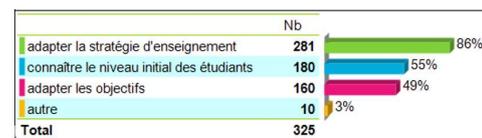
Prises en compte des difficultés par les enseignants



Types de difficultés prises compte



Comment les enseignants connaissent ces difficultés ?

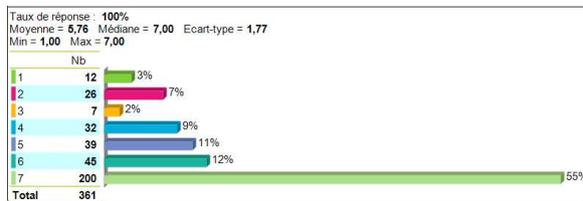


A quoi sert la prise en compte de difficultés ?

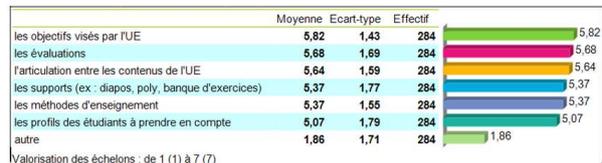
Pour repérer ces difficultés, les enseignants s'appuient en premier lieu sur les retours ou productions d'étudiants (88 %), en second lieu sur leur expérience personnelle dans le métier (73 %) et enfin sur des tests avant ou pendant les cours (58 %). Ces difficultés sont considérées très souvent pour adapter la stratégie d'enseignement (86 %), souvent pour connaître le niveau initial des étudiants (55 %) ou encore pour adapter les objectifs (49 %).

### 2.3.3. Au niveau des échanges entre collègues

78 % des enseignants disent échanger avec d'autres collègues pour préparer leurs enseignements. Ces échanges portent sur une pluralité d'aspects. Dans l'ordre, ils évoquent : des éléments propres aux UE de la formation (les objectifs, les évaluations de l'UE et l'articulation entre les UE), puis les moyens à disposition des enseignants (les supports d'enseignement et les méthodes d'enseignement), et enfin les étudiants (le profil des étudiants).



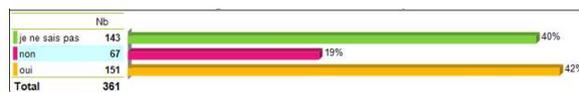
Echanges entre collègues pour préparer les enseignements



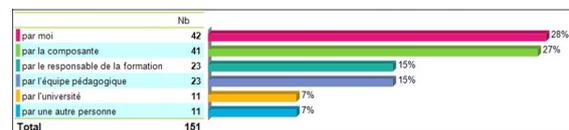
Sur quoi portent ces échanges ?

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

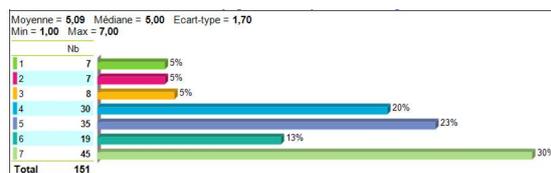
41 % des enseignants déclarent qu'il existe une évaluation des enseignements par les étudiants dans leur UE, contre 19% qui déclarent qu'il n'en existe pas. Les autres enseignants (40%) ne savent pas si c'est le cas ou non. Ces derniers ne sont généralement pas responsables de l'UE et enseignent pour la plupart depuis moins de 6 ans dans l'UE. On peut supposer ainsi qu'il existe des évaluations des enseignements par les étudiants dans certaines UE sans que tous les enseignants en aient conscience ou en soit informés. Lorsque de telles évaluations sont réalisées, elles sont préparées le plus souvent soit par l'enseignant lui-même (dans 28 % des cas), soit la composante (27 %), et parfois par le responsable de formation (15 %) ou l'équipe pédagogique (15 %). Elles sont alors jugées utiles (moyennement ou fortement) par près de 66 % des enseignants et servent alors dans 80 % des cas à modifier les enseignements.



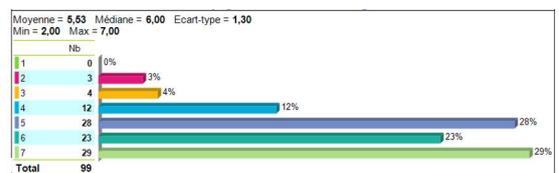
Existence d'une évaluation par les étudiants



Qui les réalise ?



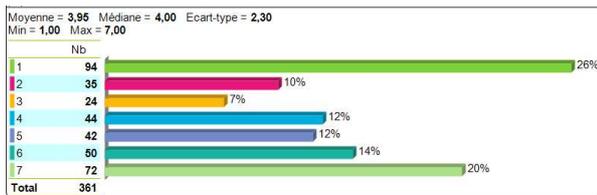
Utilité des évaluations



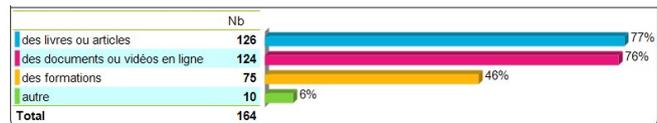
Les évaluations jugées utiles servent-elles à modifier les enseignements ?

### 2.3.5. Au niveau des ressources sur la pédagogie

45 % des enseignants (soit 164 enseignants) déclarent utiliser des ressources sur la pédagogie pour préparer leurs enseignements dans les UE de la formation. Lorsqu'ils en utilisent, ce sont très souvent des livres ou des articles pour 77 % d'entre eux, ainsi que des documents et vidéo en ligne (76 %), et dans une moindre mesure des ressources issues de formations à la pédagogie (46 %). Parmi ceux qui n'ont pas recours aux formations, le manque de temps est évoqué dans 30 % des cas, 19 % sont déjà satisfaits de la pédagogie qu'ils mettent en œuvre et 18 % se documentent seuls.



Usage de ressources sur la pédagogie

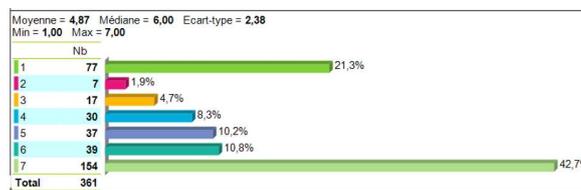


Types de ressources

Pour chaque type de ressource, part d'enseignants l'utilisant sur le total des enseignants ayant recours à des ressources

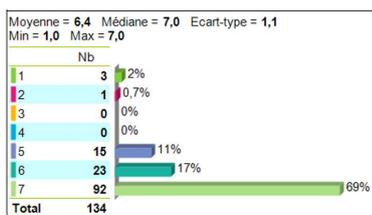
## 2.4 Comment se déroulent les enseignements ?

64 % des enseignements sont structurés en deux temps distincts : d'abord celui de la transmission de notions et contenus par l'enseignant, puis celui de leur application par les étudiants. 28 % sont organisés différemment ou selon une autre temporalité.



Articulation théorie puis application

En CM, la transmission des contenus se fait quasiment toujours suivant une structure bien définie à l'avance. Le recours à des exemples y est quasi-systématique, ce qui fait apparaître cet élément comme un outil fondamental de la conduite d'un cours magistral. La confrontation des étudiants à des questions ou des problèmes pour introduire de nouveaux contenus est une méthode utilisée par 70 % des enseignants. Les difficultés et conceptions erronées usuelles des étudiants sont discutées par 67 % d'enseignants en CM. Les échanges entre l'enseignant et les étudiants sont très souvent recherchés (71 %). L'attention et la compréhension des étudiants est évaluée principalement par des questions orales ainsi que par le regard, très peu ou pas par des tests écrits ou des outils numériques. S'agissant de la mise en activité des étudiants durant leur CM, les pratiques sont assez contrastées et 44 % des enseignants déclarent le faire.



Structuration CM bien définie

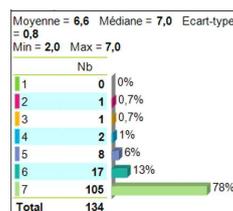
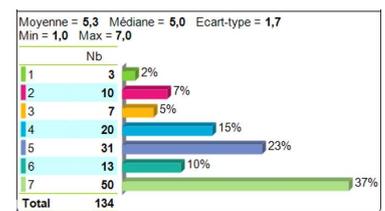
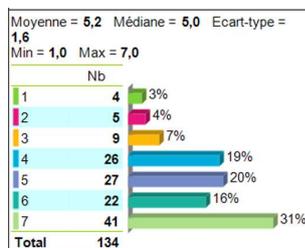


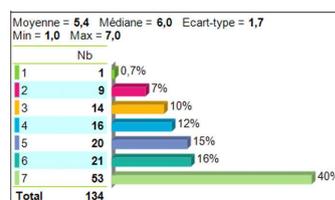
Illustration des contenus par des exemples



Confrontation à des questions ou problèmes avant d'aborder de nouvelles notions



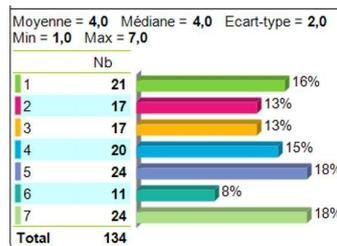
Discuter les conceptions erronées



Echanges fréquents avec les étudiants



Evaluation de l'attention des étudiants



Mise en activité des étudiants pendant les CM

Les activités proposées en TD et TP visent dans l'ordre à développer l'autonomie des étudiants, appliquer des notions et contenus présentés en CM, développer leur esprit critique, expliciter et remettre en cause les conceptions erronées des étudiants, favoriser le travail coopératif et/ou étudier des situations complexes. Dans une moindre mesure, ils permettent de faire découvrir de nouvelles notions ou d'engager la réflexivité des étudiants sur leurs apprentissages. À noter qu'il existe des différences entre les formations concernant l'ordre d'importance de ces points.

	Moyenne	Ecart-type	Effectif
De développer leur autonomie	5,72	1,39	334
D'appliquer les notions et contenus exposés en CM	5,43	2,13	334
De développer leur esprit critique	5,35	1,60	334
D'explicitier leurs conceptions erronées qui peuvent ainsi être remises en cause	5,27	1,64	334
De mener un travail coopératif	5,03	2,00	334
D'étudier des situations complexes	5,01	1,67	334
De découvrir de nouvelles notions et contenus non exposés en CM	4,90	2,08	334
De s'engager dans une réflexivité sur leurs apprentissages	4,69	1,91	334

Que permettent les activités proposées en TD ?

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

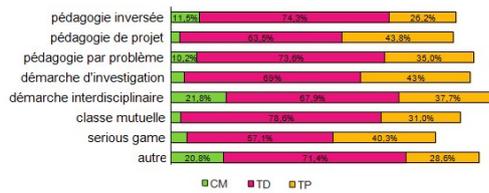
Pour rappel, les différentes « pédagogies spécifiques », dont l'utilisation dans le cadre des enseignements est questionnée dans l'étude, sont :

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

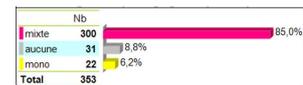
91 % des enseignants déclarent mettre en œuvre des méthodes pédagogiques spécifiques dans leurs enseignements en S1. Celles qui sont utilisées (« parfois » ou « souvent ») par le plus grand nombre d'enseignants sont la pédagogie par problème (73 %), la démarche interdisciplinaire (70 %) et la classe mutuelle (64 %). Viennent ensuite la démarche d'investigation (54 %), la pédagogie par projet (51 %) et la pédagogie inversée (48 %). Les *serious games* sont moins utilisés (22 %). À noter qu'il existe à nouveau des différences entre les formations concernant l'ordre d'importance des pédagogies spécifiques mobilisées.

	toujours	Parfois	ja
pédagogie par problème	90	157	1
démarche interdisciplinaire	80	163	1
classe mutuelle	85	139	1
démarche d'investigation	60	130	1
pédagogie par projet	80	98	1
pédagogie inversée	23	144	1
autre	21	52	1
serious game	19	59	1

Fréquence d'usage



Quand



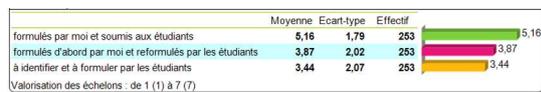
Stratégie d'usage

Ces méthodes pédagogiques spécifiques sont le plus souvent utilisées en TD. Dans une moindre mesure, elles sont également utilisées en TP, et plus rarement en CM.

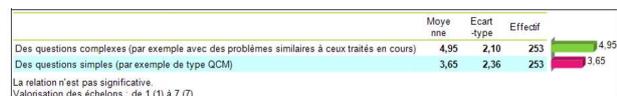
Au regard des réponses, on peut distinguer deux stratégies d'enseignement :

- une stratégie d'enseignement dominante (85 %), que nous qualifions de « mixte », qui consiste à mobiliser plusieurs méthodes pédagogiques spécifiques dans la même UE ;
- une stratégie d'enseignement peu fréquente (6,2 %), que nous appelons « mono », qui consiste à mobiliser de façon systématique une même forme de pédagogie spécifique.

Lorsque les enseignants mettent en œuvre la pédagogie par problème, selon les formations, ils laissent parfois les étudiants identifier et/ou reformuler les problèmes à explorer, mais dans la majorité des cas, les problèmes sont déjà formulés par l'enseignant et soumis aux étudiants. En outre, il semble que les évaluations consistent plutôt à soumettre aux étudiants des problèmes similaires à ceux traités en cours, ce qui va dans le sens d'un alignement pédagogique (c'est-à-dire une cohérence entre objectifs, activités et évaluations de l'UE).

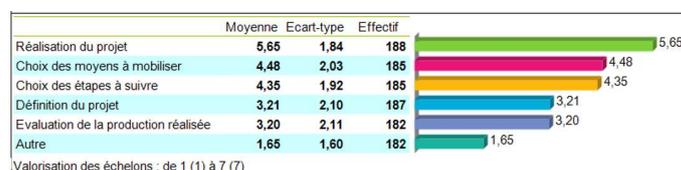


Qui formule les problèmes ?



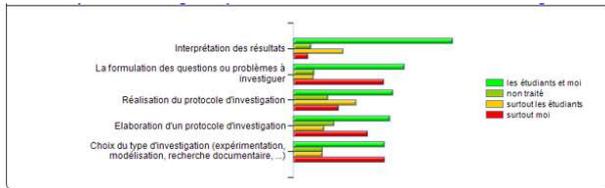
Pendant les examens

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 étapes à suivre et les moyens à utiliser. La définition du projet n'est pas souvent à la charge des étudiants, de même que l'évaluation de la production réalisée.

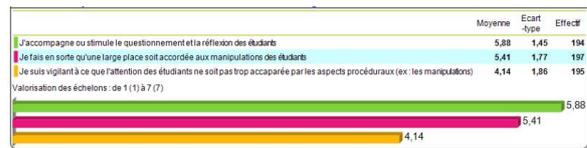


Que font les étudiants ?

Dans le cadre des démarches d'investigation, les étudiants sont impliqués dans les différentes étapes à réaliser de façon variable. Les deux étapes auxquelles ils participent le plus souvent (seuls ou avec les enseignants) sont dans l'ordre l'interprétation des résultats et la réalisation des protocoles. Pour trois autres étapes (la formulation des questions ou problèmes à investiguer, le choix du type d'investigation et l'élaboration du protocole), les pratiques des enseignants sont contrastées au sens où, dans certains cas, les étudiants participent à ces étapes, et dans d'autres cas, elles sont réalisées par les enseignants seuls. La plupart des enseignants accompagne ou stimule le questionnement et la réflexion des étudiants et fait en sorte qu'ils manipulent.

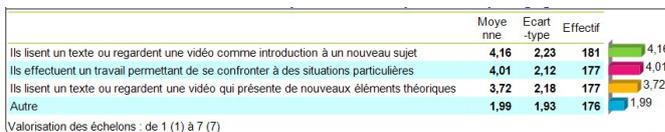


Qui prend en charge les étapes de la démarche ?

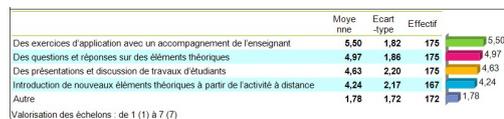


Que fait l'enseignant ?

La pédagogie inversée semble être mise en œuvre principalement pour accompagner les étudiants dans la réalisation d'exercices d'application (préparés d'abord à distance puis discutés en présentiel) ou pour mieux comprendre les notions théoriques (dont les éléments plus difficiles à comprendre sont discutés en présentiel). Les réponses ne font pas ressortir un type d'activités qui serait plus souvent proposé pour le travail à distance.



Que font les étudiants à distance ?



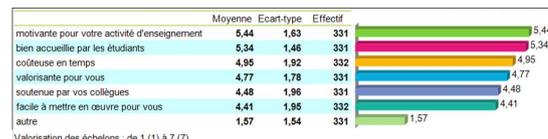
Que font les étudiants en présentiel ?

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

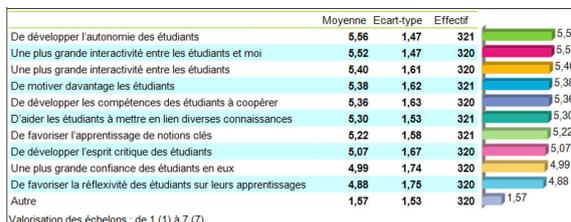
Ces méthodes pédagogiques semblent globalement bien perçues par les enseignants. Sans être très marquées, les raisons principales qui se dégagent pour l'usage de ces méthodes sont d'abord l'envie des enseignants de les tester, puis la volonté de répondre aux attentes des étudiants. Les enseignants qui utilisent ces méthodes pédagogiques spécifiques estiment qu'elles sont motivantes pour leur activité d'enseignement, bien accueillies par les étudiants, bien que coûteuses en temps.



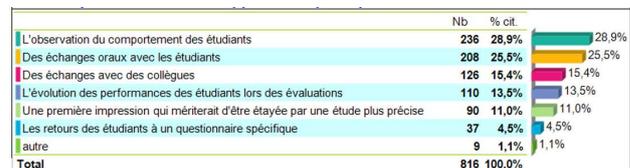
Pourquoi ?



Comment sont perçues ces pédagogies ?



L'intérêt perçu



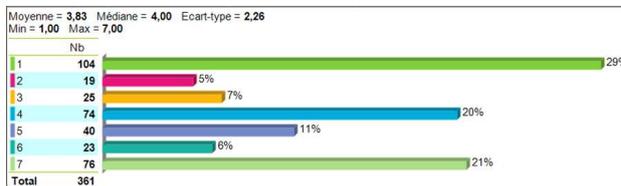
Sur quoi porte ce constat d'intérêt ?

Les enseignants, en observant le comportement des étudiants et grâce à leurs échanges avec eux, constatent que ces pédagogies ont des apports multiples. Dans l'ordre, elles permettent de : développer l'autonomie des étudiants, favoriser l'interactivité avec eux et entre eux, les motiver, développer les compétences à coopérer, favoriser la mise en lien des connaissances et l'apprentissage de notions clés, développer l'esprit critique et la confiance en soi, et favoriser la réflexivité sur les apprentissages.

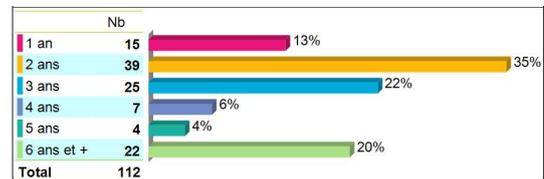
Les enseignants qui ne mobilisent pas de pédagogies spécifiques ne le font pas pour trois raisons principales. Ils sont à l'aise avec la pédagogie qu'ils utilisent. Les consignes pour les enseignements dans les UE concernées sont déjà données. Enfin, le manque de temps pour se lancer est un frein à leur mise en œuvre.

## 2.7 L'approche par compétences (APC) est-elle mise en œuvre dans les UE étudiées ?

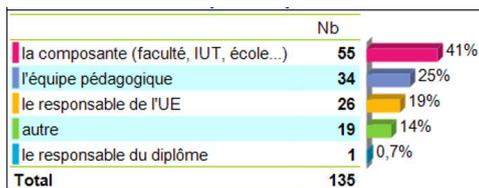
38 % des enseignants déclarent que les enseignements du S1 s'inscrivent dans une approche par compétences (APC). La même proportion déclare que ce n'est pas le cas. Lorsque l'APC est dite être appliquée dans les UE décrites, elle l'est généralement depuis peu d'années (70 % depuis 3 ans ou moins). On note toutefois que 20 % évoque la présence de l'APC depuis plus de 6 ans. Dans la majorité des cas (41 %), l'APC est impulsée par la composante ou autrement dit par l'institution. L'équipe pédagogique est à l'origine de la mise en place de l'APC dans 25 % des cas. Par ailleurs, 35 % des enseignants déclarent avoir été associés à la définition des compétences visées dans les enseignements.



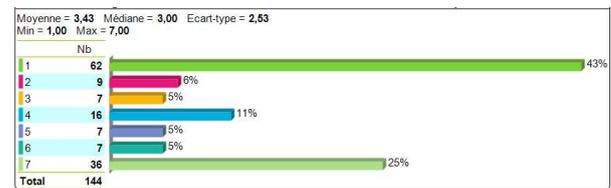
Enseignements en APC



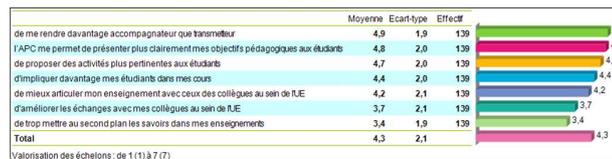
Ancienneté de l'APC



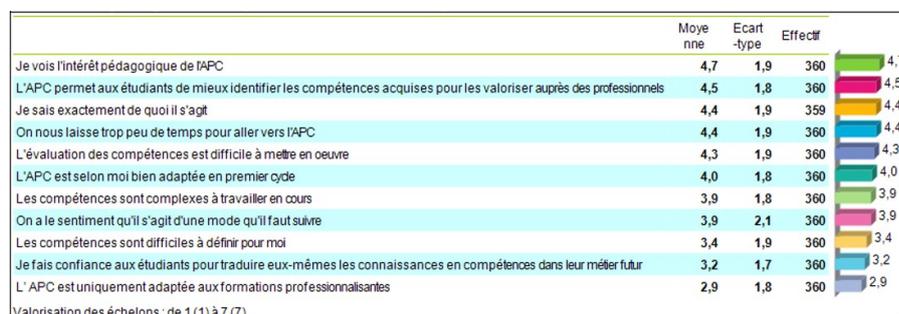
Qui met en place l'APC ?



Définition des compétences par les enseignants



Effet de l'APC



Perception de l'APC

Globalement, les enseignants considèrent que l'APC transforme la position de l'enseignant qui devient plus accompagnateur. Sur les apports de l'APC, les avis ne sont pas tranchés, toutefois, tendanciellement, elle permettrait de présenter plus clairement les objectifs pédagogiques aux étudiants, de proposer des activités plus pertinentes, d'impliquer davantage les étudiants et de mieux articuler les différents enseignements d'une UE. La plupart des enseignants qui disent pratiquer l'APC considèrent que les savoirs ne sont pas mis au second plan par cette approche.