



Accessibilisation numérique des enseignements dans l'enseignement supérieur et la recherche en France : expérience (trans)formatrice vécue par quatre enseignants-chercheurs dans un projet gouvernemental

<https://doi.org/10.52358/mm.vi21.467>

François Hatot, doctorant en sciences de l'éducation et de la formation
Université d'Orléans, France
francois.hatot@etu.univ-orleans.fr

RÉSUMÉ

Cet article analyse les effets des Transformations pédagogiques et numériques (TPN) sur les pratiques et la professionnalisation des enseignants-chercheurs (EC), à partir d'un projet d'accessibilisation numérique financé dans le cadre d'une initiative gouvernementale. L'étude, fondée sur une approche compréhensive et une analyse thématique de récits d'expérience de quatre EC, éclaire les (trans)formations (Josso, 2011) générées par cette démarche (trans)formatrice. Elle mobilise la théorie de l'autodétermination (Deci *et al.*, 2017) ainsi qu'une conception du métier articulant dimensions personnelle, impersonnelle, transpersonnelle et interpersonnelle (Miossec et Clot, 2011). Les résultats mettent en évidence des évolutions pédagogiques concrètes : scénarisation, explicitation des contenus, hybridation et attention accrue à l'accessibilité numérique. Le projet satisfait les besoins d'autonomie et de compétence, mais répond de façon ambivalente au besoin d'appartenance. Malgré un fort engagement individuel, la reconnaissance institutionnelle demeure faible, les soutiens collectifs rares et les tensions organisationnelles importantes. Ces limites freinent l'essaimage des innovations et fragilisent l'ancrage d'une motivation intrinsèque durable. L'article plaide pour une approche systémique de la professionnalisation des EC, intégrant toutes les dimensions du métier dans une vision holistique. Il souligne la nécessité d'une reconnaissance structurelle de l'accessibilisation numérique des enseignements (ANDE) comme levier de transformation de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Mots-clés : formation par expérience, accessibilité numérique, transformation pédagogique, enseignant-chercheur, enseignement supérieur, enquête narrative



1. Introduction

Dans cet article, nous¹ nous demandons ce qui reste vraiment transformé par les transformations pédagogiques et numériques (TPN2) dans un projet participant à l'accessibilisation numérique des enseignements (ANDE) selon ceux qui y ont participé.

Ce thème a été quasiment invisible pendant longtemps, les efforts de transformation de l'ESR portés par les réformes se concentrant sur la réussite des étudiants en général (Viaud, 2015) et sur la refonte du premier cycle plutôt que sur l'ANDE3. La thématique de l'accessibilité numérique – objectif final de la mise en accessibilité et que l'ANDE promeut – est aujourd'hui portée par l'État plus directement dans sa logique de financement par projet au sein du programme d'investissement d'avenir (PIA) – et ses vagues successives. Le PIA1 évoquait en 2010 la « mixité » comme objectif d'excellence tout comme le PIA2 en 2014, ensuite le PIA3 en 2017 tout entier tourné vers la réussite étudiante avec ses nouveaux cursus universitaires (NCU) évoque la diversité des publics et privilégie la diversification des cursus, l'individualisation des formations et les usages du numérique pour y répondre. Enfin, la mise en accessibilité a fini par constituer le cœur de l'un des derniers appels à projets de France 2030 : « Universités Inclusives et Démonstratrices » du PIA4 lancé en 2024, lequel propose aux établissements de concevoir des projets centrés directement sur l'équité, diversité, inclusion (EDI). Six projets en seront lauréats.

Sur le plan pratique, de récentes évolutions de la législation incitent les établissements à la mise en œuvre de stratégies pluriannuelles (Reichhart, 2025), par exemple les schémas directeurs de l'accessibilité numérique et du handicap qui explicitent pour chaque établissement les plans d'action sur plusieurs années. Ensuite, cet effort semble devoir être mené dans les universités de manière transversale en lien avec beaucoup de services et directions. Il mobilise les efforts des personnels de la communication, de l'informatique, les EC eux-mêmes, les conseillers et ingénieurs pédagogiques, les référents handicaps et dans certains établissements des référents accessibilité numérique sont nommés – rarement à temps plein – pour prendre en charge le développement d'une expertise sur le sujet, l'animation de groupes de travail transversaux et l'accompagnement des collègues souhaitant s'investir. Un diplôme universitaire (DU) vient d'être lancé pour former ces nouveaux professionnels (Autissier *et al.*, 2023).

Le projet PIA3 Local étudié dans le cadre de cet article a pour objectif la réussite en licence et articule plusieurs « outils » dont la formation à distance au service de l'accessibilité numérique pour les étudiants à besoins spécifiques, la structuration de la coordination pédagogique et de la direction d'étude pour favoriser le suivi des étudiants en difficulté et l'accessibilité des enseignements à distance, la facilitation des réorientations en cours d'année, l'engagement et la motivation, et le suivi pour réduire l'échec en licence.

La question de départ de cet article porte sur les acquis de formation par expérience pour des enseignants-chercheurs (EC) engagés dans ce projet de mise en accessibilité des enseignements, c'est-à-dire en lien avec l'EDI dont on sait, dans l'ESR français comme dans d'autres contextes, qu'elle fait déjà face « à des défis persistants pour créer des environnements inclusifs » (Gallani et Brière, 2024). D'autre part, la question porte également sur la réussite ou non des stratégies institutionnelles menées par les ministères pour soutenir les TPN notamment par essaimage des projets financés.

¹ Ancien ingénieur pédagogique au sein d'une université et référent accessibilité numérique pour cet établissement, je suis également engagé depuis 2021 dans un travail de thèse portant sur la formation par expérience en pédagogie des enseignants-chercheurs (EC). Actuellement j'assume des missions d'accompagnement des personnels sur le volet mobilité et carrière comprenant les EC, les enseignants et les BIATSS qui ont formulé un souhait d'évolution le plus souvent, mais parfois, également, par nécessité, ont besoin de se reconverter professionnellement.

² En annexe C, vous trouverez un lexique des acronymes pour faciliter la lecture du présent article.

³ Cette phase de réforme a été pensée en lien avec les prémices de l'EDI – équité, diversité, inclusion (Gallani et Brière, 2024), c'est-à-dire dans la mise en perspective de l'importance du rôle de la diplomation du plus grand nombre dans la lutte contre les inégalités sociales dans un contexte général de crise.



2. Cadre théorique

Nous allons nous appuyer ici sur un cadre théorique original qui permet à la fois d'interroger 1) l'ANDE comme facteur de motivation pour la mise en accessibilité des enseignements, 2) comme partie des TPN de l'ESR tout entier et enfin 3) comme thème de formation et d'accompagnement pour la professionnalisation du métier d'EC.

2.1 L'accessibilisation numérique des enseignements : la légitimation symbolique et pratique pour motiver la mise en accessibilité numérique des enseignements.

La Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 *pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées*, dont nous fêtons les 20 ans, énonce que les services en ligne gouvernementaux « doivent être accessibles aux personnes handicapées⁴ » et l'accessibilité numérique peut être dès lors définie comme « la traduction technique pour les systèmes numériques de l'obligation légale d'inclusion des citoyens, indépendamment de leurs situations particulières de handicap durable ou passager. Ses quatre principes fondamentaux sont la perceptibilité, l'utilisabilité, la compréhensibilité et la robustesse » (Hatot, 2023). La mise en accessibilité numérique des enseignements dans le supérieur vise donc à dépasser les problèmes d'accès dans les situations d'enseignements – qu'il s'agisse des plateformes de *Learning management system* (LMS), des dispositifs de projections comme des documents, elle s'appuie en France sur un référentiel le Référentiel général d'amélioration de l'accessibilité (RGAA).

En suivant ces quatre principes, il faudrait donc parvenir à ce que l'ensemble des ressources numériques mobilisées dans les enseignements universitaires soient : perceptibles pour permettre leur appréhension par tous, utilisables au sens de l'ergonomie, compréhensibles tout en maintenant le niveau de complexité du contenu qu'ils transmettent et sans le dénaturer, robustes, c'est-à-dire durables à la fois du point de vue de l'actualité de leurs contenus comme de la permanence de l'accès pour le plus grand nombre. La mise en accessibilité numérique des enseignements dans le supérieur caractérise l'effort de rendre accessible des cours existants 100 % distanciels, asynchrone ou en hybride – alternance de présentiel et de distanciel. La réalisation concrète de cet idéal d'accessibilité numérique des enseignements suppose « l'accessibilisation par..., (c'est-à-dire) la création de l'univers symbolique et pratique nécessaire à la légitimation de l'impératif d'accessibilité et à sa traduction en pratiques concrètes » (Ebersold, 2019).

Pour l'EC, un tel engagement suppose la motivation de s'y engager. « L'accessibilisation par... » si elle a consisté par le passé dans des investissements numériques pour permettre aux universités françaises de bénéficier des équipements et logiciels (Isaac, 2008) consiste aujourd'hui surtout en la construction d'un imaginaire (Plantard, 2014) technopédagogique qui justifie la « nécessité de... », motive et fédère les acteurs concernés pour aboutir. Pour étudier la légitimation symbolique dans l'ESR, on pourrait donc interroger la capacité de l'environnement des enseignants à se constituer comme environnement motivationnel favorable. La théorie de l'autodétermination (TAD) fournit un cadre pertinent pour l'analyse des motivations en nous permettant de représenter sur un continuum d'autodétermination les actions les plus contraintes par l'extérieur – dont la motivation est la plus extrinsèque – vers celles qui sont les plus spontanées – les plus intrinsèques (Deci *et al.*, 2017). Dans la théorie des besoins de base, Deci et ses collègues identifient trois besoins psychologiques fondamentaux qui, s'ils sont nourris par l'environnement,

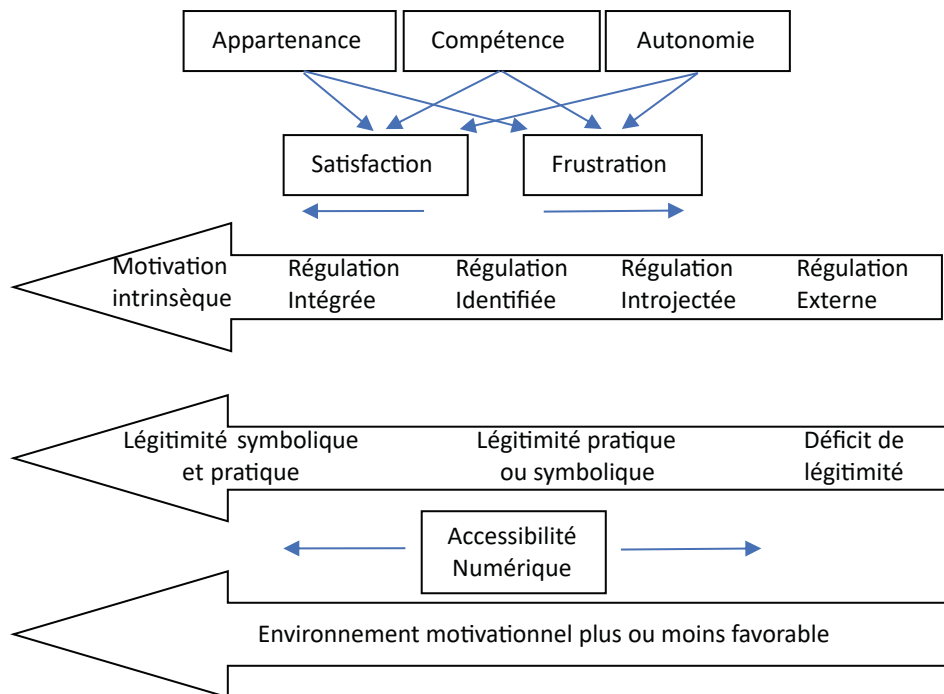
⁴ Cette formulation datée ne rend pas justice à l'apport de cette loi qui définit le handicap de manière situationnelle comme « limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ».



permettent de favoriser le développement d'une motivation intrinsèque durable. C'est précisément ce niveau de motivation et d'autonomie qui serait l'objectif à atteindre pour l'aboutissement du projet de mise en accessibilité des enseignements dans l'ESR entier. L'ANDE vise la mise en place des conditions – pratiques et symboliques – favorables de cette motivation intrinsèque en faveur de l'accessibilité numérique dans l'environnement social de l'ESR. Nous interrogerons donc la manière dont cet environnement a répondu aux besoins psychologiques fondamentaux des EC interrogés : autonomie, appartenance et compétence. La figure 1 récapitule l'apport de la TAD pour cette étude. Notre emprunt à la TAD se limitera à la théorie des besoins psychologiques fondamentaux qui permet d'interroger la capacité d'un environnement à se constituer comme « *autonomy-supportive context* » (Deci *et al.*, 2017). Dans le cas de l'ANDE, on étudiera la capacité de l'environnement universitaire à répondre aux besoins psychologiques fondamentaux des EC interrogés pendant leur participation à un projet de mise en accessibilité des enseignements. Nous pourrions alors mieux comprendre le niveau de la légitimation symbolique et pratique de cette thématique dans cet environnement.

Figure 1

L'ANDE comme construction d'un environnement motivationnel favorable au sens de la TAD



Note. © François Hatot, 2025. D'après Deci *et al.* (2017).

2.2 L'ANDE au sein des dynamiques de TPN de l'ESR

L'enseignement supérieur français est tout entier agité par des dynamiques de transformation depuis les années 1970-80. *Les Innovateurs silencieux* (Viaud, 2015) permet de dresser un rapide historique de cette dynamique réformatrice sur le plan pédagogique qui dépasse en France le champ de l'éducation ou de la recherche pour concerner le changement incrémental (Muller, 2018) des services publics dans leur ensemble, changement progressif, mais en accélération depuis 20 ans – et particulièrement sur le champ du numérique – dans l'ESR (Mocquet, 2024).



En France, commencent à se lier les transformations pédagogiques et numériques de manière indissociable (Denouël, 2023) dès la fin des années 2010. Quand le plan d'investissement d'avenir est lancé, le financement par projet de l'innovation pédagogique et numérique est mis en œuvre : à l'épuisement – et à l'isolement des dynamiques de grandes réformes portées par les « innovateurs silencieux » succède la sollicitation individuelle par appel à projets de bonnes volontés, innovatrices et « l'essaimage ». La responsabilité est maintenant portée par les « démonstrateurs » et leur capacité à documenter, à communiquer, à faire exemple et, pour finir, à fédérer (Collectif DESIR, 2022). Pour cette recherche, nous nous demanderons notamment ce qu'il reste de ces projets dans les pratiques des enseignants-chercheurs interrogés après qu'ils ont participé et comment ils voient leur essaimage dans l'établissement (ou à plus grande échelle?). Du point de vue sociologique (Denouël, 2023), notons que les TPN restent un processus lié à la transformation de la fonction publique dans une logique de libéralisation du marché de l'éducation. Qualifions ce processus de « tendu » (Crosse, 2023), c'est-à-dire mettant en tension les personnels qui s'investissent sans voir venir l'investissement de l'établissement pour accompagner leur effort et énonce « qu'on n'y croit pas ». Cet énoncé rappelle les conflits (Fave-Bonnet, 2003) pointés tôt entre les valeurs choisies – « indépendance », « émancipation » – et les valeurs imposées « productivité scientifique », « individualisation de la carrière » (Drucker-Godard *et al.*, 2013). On rappellera le contexte contemporain de libéralisation, d'accélération et de collusion accrue avec le numérique en éducation pour nous demander dans la suite, le cas échéant, la nature des conflits dans lesquels ces TPN et le « rôle ambivalent et paradoxal des PIA » (Denouël, 2023) placent les EC interrogés.

2.3 L'ANDE comme dynamique de la formation et de la professionnalisation du métier d'EC

On aborde souvent le développement pédagogique en pédagogie sous l'angle pédagogique, c'est-à-dire en référence au champ de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010; Lameul et Loisy, 2014), et très souvent en lien avec les enjeux du numérique et de l'innovation pour favoriser la réussite étudiante⁵. Ce champ se donne pour objectif d'établir des connaissances robustes en vue de la formation des EC, enjeu institutionnel⁶ seulement depuis les années 2010 en France où des rapports successifs font la promotion de la création de services d'appui à la pédagogie ou de centres de développement pédagogique (Schwartz, 2008; Bertrand, 2014, Monthebert, 2014). Ainsi, le programme d'investissement d'avenir (PIA) France 2030, lancé en 2010, va soutenir des projets, dont ceux liés à l'innovation pédagogique dans le supérieur. Dans le rapport Monthebert, l'intégration de l'innovation pédagogique – et numérique – dans le PIA – vise à faire face à l'émergence des technologies numériques et, pour la première fois, à la diversité des publics de l'université, liant officiellement accessibilité numérique et EDI.

Nous pensons pertinent d'aborder ces dynamiques du point de vue de la professionnalisation « sur le tas » des EC et hors des espaces institutionnels – peu nombreux sur le temps de la carrière et dont les apprentissages en pédagogie sont issus de l'expérience⁷. Pour définir la formation par expérience à l'œuvre au sein de ce développement, on se référera à Marie Christine Josso pour évoquer la (trans)formation (Josso, 2011) recherche d'un « art de vivre en reliance », quête existentielle vers le bonheur. L'objectif est de parvenir à sa « juste place » dans une « communauté de vie ». Cette conception

⁵ Ce champ prend comme objets de recherche en interrelations : les facteurs externes, le contexte universitaire, le contexte étudiant, les curriculums, les activités pédagogiques, les résultats, la dimension collective du travail pédagogique, les technologies numériques et la recherche en éducation, et leurs interactions multiples sur les plans synchrone et diachronique.

⁶ Dans les établissements, le développement professionnel pédagogique est devenu un objet de travail central pour les services en soutien à la pédagogie (Demougeot-Lebel et Lison, 2023) et l'investissement en pédagogie permet d'obtenir depuis 2022 une prime C3 dans le cadre du RIPEC – régime indemnitaire des EC.

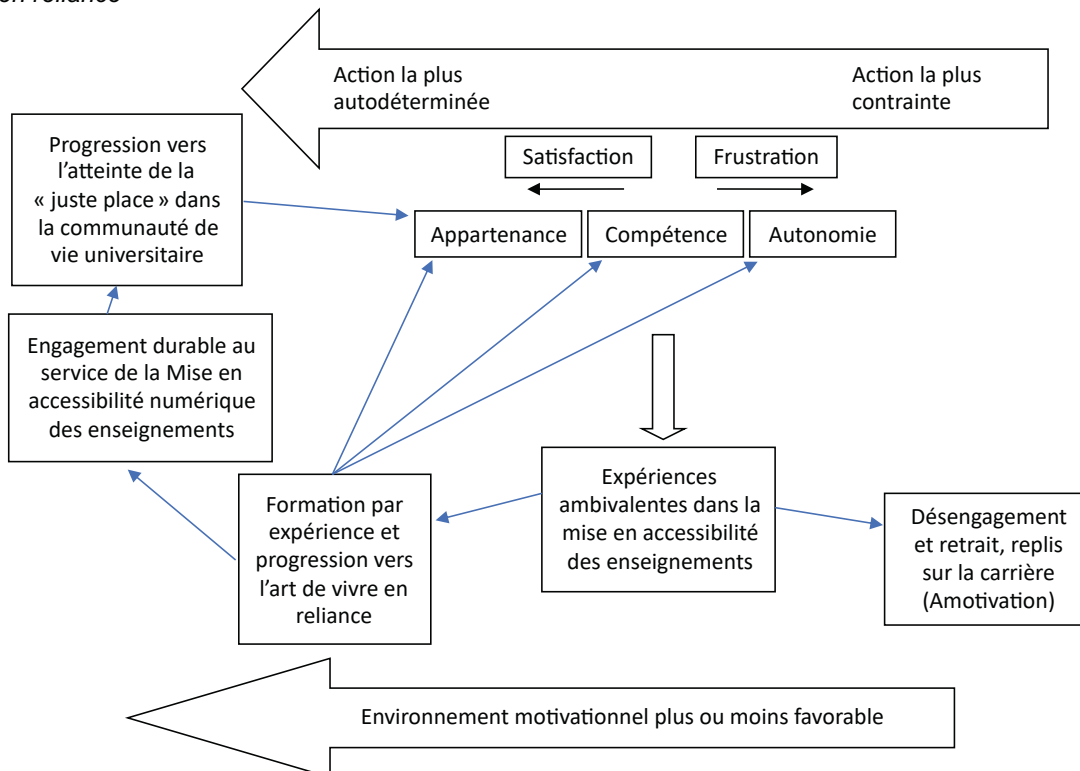
⁷ En effet, les expériences potentielles sont restreintes : on dénombre seulement le monitorat au sein des CIES – Centres d'initiation à l'enseignement supérieur à partir de 1989, le développement des services de soutien à la pédagogie et leur offre de formation pédagogique à partir de 2008, la mise en œuvre du congé pour projet pédagogique (CPP) par la Loi ORE relative à l'orientation et la réussite étudiante à partir de 2019 et, dans la foulée de la même loi, la mise en œuvre de la formation des nouveaux maîtres de conférences de 32 h après 2018.



de la formation, liée au courant des récits de vie, distingue dans le récit de formation des expériences (trans)formatrices entre lesquelles l'EC s'oriente pour articuler sa quête existentielle vers « sa juste place » dans la « communauté de vie universitaire ». Une expérience (trans)formatrice « se parle » dans le récit de formation et finit par symboliser des apprentissages, « des attitudes, des comportements, des pensées, des savoir-faire, des sentiments caractérisant une subjectivité et une identité ». L'expérience (trans)formatrice fait donc étape dans cette quête et elle (trans)forme celui qui l'expérimente. Cet objectif – lointain et peut-être inatteignable – polarise selon Josso la formation par expérience et l'ensemble des stratégies et tactiques que les apprenants mettent en œuvre pour se diriger dans cet effort d'apprentissage du métier, progressant de place en place. Selon cette perspective existentielle et humaniste, les choix, les engagements, les projets et les tentatives des enseignants-chercheurs visent cette « juste place » ; nous nous demanderons en quoi cette expérience (trans)formatrice qu'ils ont en commun constitue pour chacun d'eux une « tentative de... ». Notons enfin que ce processus de formation par expérience est itératif, toujours recommencé, qu'il suppose une dynamique expérientielle qui décline : avoir, faire et penser des expériences. Certaines s'imposent, celles que « j'ai » et que je reconnais a posteriori, d'autres se donnent à « faire » en les choisissant a priori et certaines se donnent à « penser ». Il est intéressant de noter qu'une partie du processus et de ses apprentissages finaux, bien qu'autodirigés, semblent pouvoir rester imprédictibles. La figure 2 permet de représenter la dimension itérative de la formation par expérience dans les expériences (trans)formatrices de mise en accessibilité au sein du PIA3 Local. Elle permet d'identifier la positivité et la négativité potentielle des acquis de formation par expérience du point de vue de l'ANDE : ceux qui vont soutenir la motivation pour s'engager dans des projets de mise en accessibilité numérique des enseignements, ceux qui vont au contraire décourager ces engagements et conduire à chercher la juste place dans d'autres dimensions du métier : la recherche et rien que la recherche par exemple.

Figure 2

La mise en accessibilité numérique des enseignements comme formation par expérience et art de vivre en reliance



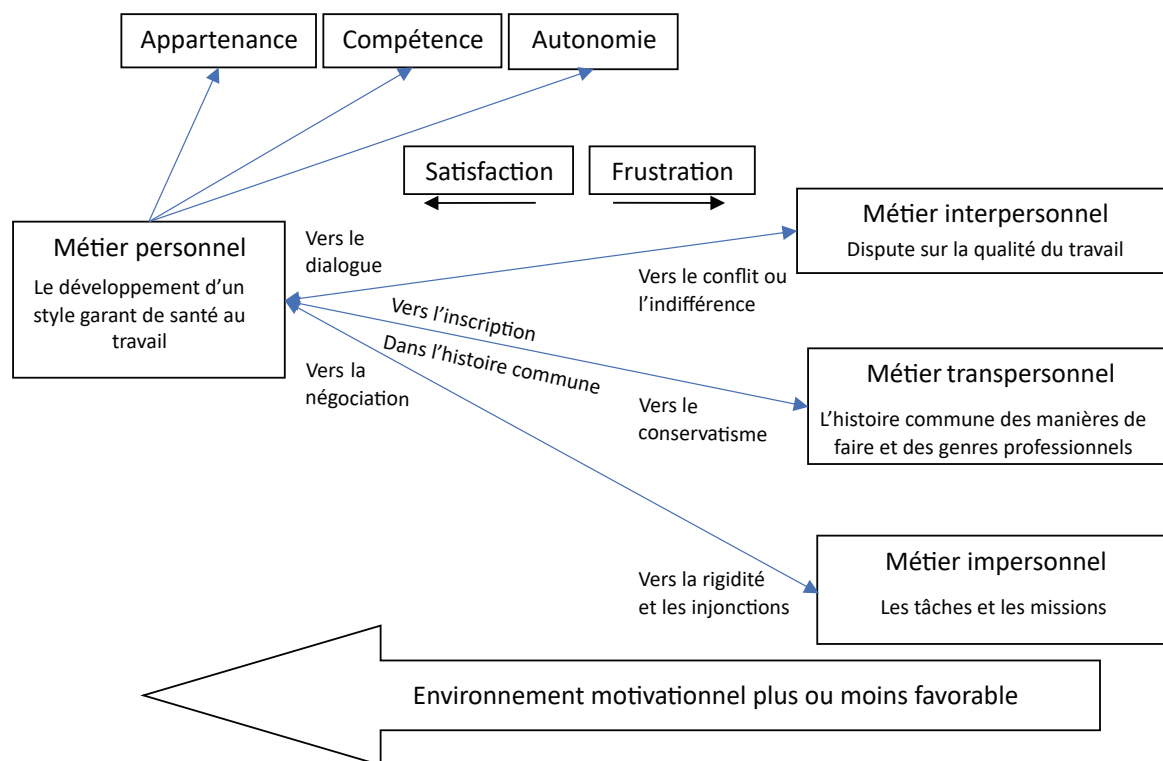
Note. © François Hatot, 2025. D'après Josso (2011).



Enfin, il nous faut définir ici le métier avec Miossec et Clot (2011) en tant qu'il est trois fois social : d'abord social, car *impersonnel* « comme produit de l'organisation du travail » et de l'attribution/négociation des tâches, des missions, des moyens et évalué dans ses résultats; social encore, car *transpersonnel* en tant qu'« histoire collective des manières communes de prendre les choses », et social enfin une troisième fois en tant qu'il se fait avec les autres : *interpersonnel*. Enfin, notons que le métier est également *personnel* en tant qu'il constitue un style individuel qui dialogue avec les trois autres instances. « Pour être vivant et être garant de la santé au travail, le métier institué, impersonnel et transpersonnel, doit pouvoir faire l'objet d'activités institutantes et médiatisantes, personnelles et interpersonnelles » (Miossec et Clot, 2011, p. 349). On ne saurait penser la professionnalisation des EC sans interroger les quatre instances du métier en question et l'opportunité de leurs relations dynamiques, dans la suite nous nous demanderons si le métier des enseignants-chercheurs, dans leur contexte, semble pouvoir rester « vivant » au sens de Miossec et Clot, et garantir leur santé au travail. La figure 3 permet d'appréhender la relation entre la dynamique vitale des instances du métier en dialogue et la dimension favorable ou défavorable de l'environnement motivationnel en matière d'ANDE. La vitalité plus ou moins grande du métier va permettre de renforcer plus ou moins les réponses aux besoins psychologiques fondamentaux, en particulier le besoin social d'appartenance, mais également va favoriser plus ou moins la santé au travail et le développement d'un style personnel en lien.

Figure 3

L'ANDE comme conditions favorables de la dynamique vitale des 4 instances du Métier d'EC et de la santé au travailw



Note. © François Hatot, 2025. D'après Miossec et Clot (2011).



3. La construction du problème

Si une composante du projet institutionnel universitaire semble être depuis 2008 de promouvoir des changements pédagogiques et numériques notamment en mettant en œuvre l'accompagnement au développement pédagogique des EC, la formation dès le recrutement (depuis 2017), la reconnaissance symbolique de leur investissement par une prime (depuis 2022) et les autres composantes de ce programme de transformation global – sur la recherche notamment – semblent entrer en conflit avec l'aboutissement de ces TPN.

De manière plus spécifique, si l'ANDE, construction de l'univers symbolique et pratique de légitimation des pratiques de mise en accessibilité numérique des enseignements, semble une préoccupation légitime dans les discours politiques, on peut aussi légitimement s'interroger sur le résultat au niveau micro de ces injonctions au changement à moyens constants – ou à moyens éphémères dans le cas des PIA. La problématique est immense pour ce dossier d'envergure, car le temps et les moyens institutionnels matériellement nécessaires pour le développement professionnel des EC – acteurs centraux de ces travaux de mise en accessibilité des enseignements – semblent déjà manquer partout, et depuis longtemps (Fave-Bonnet, 2011). On note depuis une dizaine d'années une concentration de réformes, de chartes et de projets concernant cette thématique qui semble contraster avec l'avancement des actions concrètes et leur pérennité sur le terrain. Plusieurs projets sont actuellement en cours, dont Atypie Friendly pour l'accompagnement des personnes avec un ou des troubles neurodéveloppementaux (Cilia *et al.*, 2024), mais aussi Nexus Humanités Numériques à Montpellier (Tovar *et al.*, 2023) ou PaRM à Tours (Dos Santos *et al.*, 2022; Hatot *et al.*, 2023), mais aussi parmi les DemoES, le projet Include à Lyon et, enfin, parmi les universités inclusives démonstratrices, les six projets lancés en 2024 sur le territoire dans le cadre du PIA4. Pour les quelques EC qui parviennent à s'investir dans ces projets à visée transformatrice, les (trans)formations sont-elles pour eux suivies d'effets? À quel niveau ces effets perdurent-ils : micro, méso, macro? Telle sera notre première question adressée au récit de formation par expérience en pédagogie de quatre enseignants-chercheurs ayant en partage une même expérience (trans)formatrice.

La littérature anglo-américaine met en évidence les mêmes problématiques dans l'implémentation des politiques publiques en matière d'EDI dans les universités américaines notamment. Les professionnels chargés de promouvoir l'EDI dans les services universitaires de santé font eux aussi état de pressions systémiques, d'injonctions contraires et de tensions organisationnelles (Esparza *et al.*, 2024). Ils décrivent, ce que nous constatons, une « volatilité institutionnelle dans les engagements et les ressources » et des réponses institutionnelles parfois « temporaires » qui ne prennent pas toujours la forme d'« efforts soutenus ». Cette étude pointe « l'impact personnel » que cette gouvernance de l'EDI cause aux personnels universitaires chargés de la mettre en œuvre. Nous poserons ici une question analogue. Ce contexte tendu, peuplé d'injonctions contraires, dans lequel un travail d'ANDE, c'est-à-dire de légitimation pratique et symbolique est mené depuis 20 ans, fournit-il à ces personnels, ici les enseignants-chercheurs, un environnement motivationnel, soutenant et favorable pour s'engager dans ces projets transformants? Leur permet-il de projeter l'atteinte de la « juste place » évoquée par Josso comme pôle orientatif dans leur formation par expérience? Leur permet-il de répondre à leurs besoins psychologiques fondamentaux – d'appartenance, de compétence et d'autonomie? Leur permet-il de garder « leur métier » vivant?



4. Méthodologie pour une approche compréhensive

4.1 L'approche biographique et l'analyse thématique pour servir une intention compréhensive et émancipatrice

Nous inscrivons ce travail dans une logique résolument compréhensive et en relation avec l'épistémologie du lien (Charmillot, 2022, p. 34-35). Charmillot tente de penser ensemble une épistémologie compréhensive du lien et de la responsabilité. Nous devons concevoir cette épistémologie compréhensive dans sa dimension critique comme à la fois appuyée sur la raison interprétative plutôt que la raison expérimentale, appuyée sur une définition de l'émancipation comme « sortie de la minorité » (Fabre, 2011) et appuyée sur une éthique qui se soucie des conséquences de ses actes, ce qui l'oriente enfin vers la responsabilité devant autrui. Cette épistémologie « rejette la mise à distance comme condition violente de scientificité d'un savoir, mais elle intègre dans le fil de l'écriture scientifique la condition de proximité sans laquelle aucun savoir authentiquement humain ne peut être créée » (Piron, 2017).

Notre objectif scientifique reste à penser en lien avec la finalité de l'épistémologie compréhensive : l'émancipation, c'est-à-dire le projet de construire des connaissances qui permettent « la conversion du regard » (Charmillot, 2022) ou encore « qui contribuent au renforcement du pouvoir d'agir des acteurs sociaux et des actrices sociales », de celles et ceux, acteurs de terrains ou décideurs, qui se sentent concernés.

4.2 L'analyse thématique pour cet article

Une analyse thématique spécifique permettant d'apporter une réponse précise à la question posée, en prenant appui sur le cadre de cette thèse, a été menée et mobilise les verbatims de ces quatre entretiens. Pour cadrer du point de vue méthodologique l'analyse thématique, nous nous appuyons essentiellement sur Bardin (2013) et Abrial et Louvel (2011). La thématisation de ces verbatims, leur analyse et la discussion prennent également leur inspiration dans le vécu critique, les observations participantes et non participantes de l'acteur de terrain que nous demeurons tous les jours, engagé dans un travail à temps plein, mais aussi préoccupé par un travail scientifique, rigoureux et ethnographique (Mocquet, 2024, p.37) sur notre environnement professionnel même.

Les entretiens ont d'abord fait l'objet d'une transcription intégrale faisant état de repères permettant de situer les propos dans la temporalité du récit. Puis ils ont été encodés par inférence en catégorisant les évolutions des pratiques des EC après l'expérience d'accessibilisation de l'un ou de plusieurs de leurs enseignements.



4.3 Le guide thématique de l'entretien pour la relance

Dans les entretiens narratifs (Breton, 2022), après une série de questions sur l'identification du répondant en terme socioprofessionnel, la première question est celle du parcours et de la manière dont les EC interrogés sont devenus les enseignants qu'ils sont le jour de l'entretien. Cette question occupe une grande place dans l'entretien qui dure d'une heure à deux heures et constitue le cœur de l'enquête narrative proprement dite. Les questions listées au tableau 1 sont utilisées comme questions de relance si jamais les thèmes de relance n'ont pas été abordés pendant l'entretien d'explicitation du parcours.

Tableau 1

Guide d'entretien pour la relance de l'entretien narratif

Thème	Questions
Formation initiale	Avez-vous bénéficié d'une formation initiale en pédagogie? Comment pensez-vous qu'elle intervienne dans votre cheminement pédagogique?
Changement d'image	Quel impact votre cheminement pédagogique a eu en termes d'image?
Résistance au changement (subie ou choisie)	Qu'est-ce qui vous a amené à faire évoluer vos pratiques pédagogiques?
Manière de voir l'apprentissage et le rôle de l'enseignant	Comment vous représentez-vous votre rôle vis-à-vis des étudiants? Comment, quand apprennent-ils?
Expériences extérieures au supérieur et les rencontres	Vos expériences à l'extérieur de l'université vous ont-elles fait avancer dans ce cheminement pédagogique? Comment cela?
Influence de la recherche dans l'enseignement	Comment la recherche impacte-t-elle votre enseignement?

Note. © François Hatot, 2025.

5. Résultats

L'analyse thématique réalisée met en évidence des catégories communes pour rendre compte des (trans)formations identifiées par les EC. Elles portent sur les acquis de formation par expérience en pédagogie après un projet lié à l'ANDE et sur les réponses aux besoins psychologiques fondamentaux que leur environnement a apporté aux EC interrogés⁸ dans le cadre de ce projet, c'est-à-dire aux éléments de légitimation symbolique de l'impératif d'accessibilité numérique qu'ils ont pu identifier. Le tableau 2 permet d'avoir une vision d'ensemble de ces résultats.

⁸ L'annexe B récapitule les profils et cheminements pédagogiques de ces quatre enseignants-chercheurs, l'annexe A fournit une version complète de ces résultats.



Tableau 2

Analyse des verbatims sous forme de tableaux

5.1	Acquis de formation par expérience en pédagogie après un projet d'ANDE	Nb EC
Préparation des cours	i. La didactisation des enseignements	4 EC
	ii. L'alignement pédagogique et la logique de cohérence globale	3 EC
Prise en compte des besoins spécifiques dans les enseignements	iii. La conception universelle de l'apprentissage et une réflexion sur les outils utilisés	4 EC
	iv. L'explicitation au cœur de la démarche d'ANDE	3 EC
Modalités complémentaires	v. L'hybridation du présentiel avec les ressources produites	4 EC
	vi. La remédiation et la préparation des examens	4 EC
5.2	Motivations pour s'engager dans un projet d'ANDE en lien avec les 3 besoins psychologiques fondamentaux	
Autodétermination	i. L'autonomie et l'expérimentation	4 EC
Besoin de compétences	ii. Le sentiment d'auto-efficacité et de compétence	4 EC
Besoin d'appartenance	iii. L'accompagnement-conseil	2 EC
	iv. La défiance envers l'institution	2 EC
	v. L'équipe comme valeur refuge et le département comme lieu de conflit	4EC
	vi. La reconnaissance immédiate des étudiants	2EC

Note. © François Hatot, 2025.

Nous proposons ici une version courte de la présentation de ces résultats et une version complète dans l'annexe A pour permettre l'approfondissement de leur consultation.



5.1 La conception de cours accessibles et la mise en accessibilité des enseignements : ce qui reste dans les pratiques

I. LA DIDACTISATION DES ENSEIGNEMENTS

Trois EC évoquent le caractère plus structurant du travail réalisé avec les ingénieurs pédagogiques. Ils insistent sur la méthode du scénario, devenue centrale dans la préparation des enseignements distanciels : « qui prend une place beaucoup plus importante » (CH4). Ce travail suppose aussi d'anticiper davantage l'appréhension des contenus : « fournir de quoi comprendre les exercices » (CH3), ce qui n'était pas nécessaire en présentiel.

II. L'ALIGNEMENT PÉDAGOGIQUE

Trois EC mentionnent l'intégration plus consciente de la logique d'alignement pédagogique, visant la cohérence entre les objectifs, les méthodes et l'évaluation. L'un d'eux confie : « j'ai l'impression de devenir un peu plus expert maintenant là-dedans » (CH1).

III. LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE (CUA) ET LE CHOIX DES OUTILS

Une réflexion accrue sur l'accessibilité conduit quatre EC à interroger leurs supports habituels. CH2 explique : « je suis en train d'abandonner petit à petit le support PowerPoint [...], ils écrivent sous la dictée [...], et en fait, ils n'accèdent pas au sens... ». Dans une logique proche de la CUA, certains mettent en place des formats nouveaux (cahier papier, *podcasts* à trois voix), favorisant l'engagement et l'accessibilité. Des transcriptions intégrales et des pistes de sous-titres sont proposées aux étudiants pour les vidéos.

IV. L'EXPLICITATION, LEVIER DE TRANSFORMATION PÉDAGOGIQUE

Le travail d'explicitation par écrit, inspiré de l'enseignement explicite, devient structurant : « quand tu écris, tu te rends compte qu'il y a des choses que parfois tu expliques de manière trop vague [...] ça te permet d'éviter les incompréhensions » (CH3). Il rejaillit sur le présentiel : « mes cours sont légèrement plus denses, mais peut-être plus clairs qu'avant » (CH3).

V. L'HYBRIDATION DU PRÉSENTIEL

Les ressources produites ont été précieuses pendant la crise sanitaire et continuent d'alimenter les cours actuels : « j'ai pu les réinjecter dans les cours en présentiel » (CH3). L'équipe projet avait évalué cette réutilisation, parmi l'entière des enseignants-chercheurs interrogés, qui était devenue courante.

VI. LA REMÉDIATION ET LA PRÉPARATION DES EXAMENS

Le cours FOAD, initialement destiné aux étudiants RSE, est aussi utilisé comme modalité de remédiation : « ils vont regarder juste la séquence qui est compliquée » (CH3) ou mis à disposition pour préparer les examens.



5.2 Les motivations pour s'engager dans les projets d'ANDE en lien avec les trois besoins psychologiques fondamentaux identifiés dans la TAD

I. L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE ET L'AUTODÉTERMINATION

Les EC apprécient la liberté offerte par le projet (ingénieurs pédagogiques, outils, matériel et lieux de tournage, financement d'attaché temporaire d'enseignement et de recherche (ATER), et prise en charge de quelques heures de préparations). CH3 souligne : « j'ai adoré tout ce qui est innovation pédagogique ». L'expérience COVID sert de contre-modèle, renforçant le désir d'une expérimentation réfléchie. CH1 apprécie « une forme de liberté intellectuelle sur la manière d'enseigner ». CH3 lie investissement personnel et amélioration : « Si tu t'investis, tu t'améliores et je pense que... je suis quasi sûr que je suis un meilleur prof maintenant que je l'étais il y a 15 ans ».

II. L'AUTO-EFFICACITÉ

Les ressources en ligne soutiennent l'auto-positionnement et la révision : « les étudiants [...] peuvent simplement faire les questionnaires à choix multiples (QCM) » (CH3); « Je leur ouvre la formation ouverte à distance (FOAD) pour les révisions » (CH4). CH2 note l'effet positif d'un accès asynchrone aux contenus abstraits pour reprendre une notion à côté de laquelle on est passé et au moment où on a un déclic qui débloque la situation. Ce travail renforce le sentiment de compétence : « une certaine fierté » (CH4), voire un désir de défi : « n'y a rien de plus plaisant que des étudiants [...] qui te disent Ah, mais c'était super » (CH1). CH3 associe cet effet à la réalisation d'une vocation ancienne pour l'enseignement : « je pense que je le fais mieux, plus efficacement ».

III. L'ACCOMPAGNEMENT ET LE CONSEIL

L'accompagnement est vécu comme un facteur de confiance : « ça va aller, ça va marcher, ça c'est super précieux » (CH1). Il répond à un besoin implicite de soutien et de dialogue. CH3 le compare avec son expérience postdoctorale à l'étranger, où il se sentait « suivi par la direction » alors qu'il se sent « lâcher » en France.

IV. LA DÉFIANCE ENVERS L'INSTITUTION LIÉE À LA RECHERCHE

Malgré l'obtention de la prime C3, CH1 et CH3 contestent la reconnaissance institutionnelle des pratiques pédagogiques. L'évaluation par le CNU (Conseil national des universités est jugée centrée sur la recherche) : « seuls les volumes horaires comptent » (CH3). CH1 regrette que l'investissement pédagogique soit invisibilisé dans certains dossiers.

V. L'ÉQUIPE COMME VALEUR REFUGE, LE DÉPARTEMENT COMME LIEU DE TENSION

Les innovations se diffusent dans le département. CH3 relate la mise en place d'une classe inversée après concertation, tout en alertant les étudiants sur ses effets potentiels sur le creusement de l'écart et des inégalités : « je leur explique ça en les envoyant vers la référence en cours ». L'équipe est source de reconnaissance, contrairement au département, particulièrement certains collègues « qui ne s'importent pas de la pédagogie » (CH3) et qui vivent le niveau d'exigence pédagogique de cette équipe comme une contrainte quand il faut partager un cours avec elle.

VI. LA RECONNAISSANCE IMMÉDIATE DES ÉTUDIANTS

L'évaluation des étudiants est perçue comme la seule forme immédiate de gratification : « j'ai quelques messages à la fin du semestre pour me remercier » (CH4). CH2 propose une hypothèse liée à son parcours de « transfuge social » pour expliquer son engagement : « moi, je travaille davantage pour les étudiants ». Les retours étudiants par exemple le jour de l'examen sont vécus comme des encouragements précieux. CH1 rapporte : « je vous remercie parce que c'est grâce à vous que je veux continuer dans (cette discipline) ». Il met en contraste cette reconnaissance directe avec celle de la recherche : « extrêmement différée, très frustrante ».



6. Discussion

6.1 Les limites de l'étude

Cette approche compréhensive n'a pas pour ambition d'expliquer en toute généralité, mais seulement d'éclairer ce qui s'est passé pour ces quatre enseignants-chercheurs particuliers et qui autrement reste inaperçu et silencieux. Par la rencontre de la théorie, de données empiriques à travers d'autres enquêtes et de ces quatre cheminements pédagogiques là, un certain plan de cohérence émerge et donne à penser. Il est possible qu'en plus de cela il permette la conversion du regard et la remise en cause de certaines idées reçues. Telle est l'ambition de ce modeste travail de recherche. Mobilisant un cadre théorique original et complexe, elle permet de mettre en mouvement les différentes facettes et strates de ce concept d'ANDE qui touche les niveaux micro, méso et macro.

Une limite de l'étude est donc le petit nombre d'EC interrogés, mais qui ont tous les quatre une expérience (trans)formatrice en commun. Cette communauté expérientielle est garante d'une cohérence de perspective. Dans la suite, la passation d'un questionnaire à grande échelle pour les enseignants-chercheurs participant à des projets liés à l'ANDE dans le cadre de projets gouvernementaux pourrait permettre de vérifier ces résultats.

6.2 Les acquis de formation par expérience dans un projet de mise en accessibilité numérique des enseignements

Dans ce projet et après avoir participé à cette expérience que ces enseignants-chercheurs avaient désignée comme (trans)formatrice dans le récit de leur cheminement pédagogique, on peut noter que chacun d'eux a intégré dans ses pratiques un ensemble d'items concernant : la préparation des cours, la prise en compte des besoins spécifiques des étudiants dans la conception pédagogique, les modalités pédagogiques complémentaires.

Ces éléments qui relèvent du champ émergent dans les universités de l'ingénierie pédagogique favorisent l'accessibilité des contenus et semblent constituer un « tronc commun » de la mise en accessibilité des enseignements FOAD ou hybrides déclinés dans d'autres contextes (Delépée et Hébert, 2024). Ce projet de mise en accessibilité des enseignements constitue un projet transformant au niveau micro. Qu'en est-il au niveau méso et macro? Sur ces deux plans, l'essaimage semble ne pas fonctionner, tout au plus, et à titre individuel, les ressources produites sont réinvesties dans d'autres cours et, à l'échelle du département, on note que l'un des enseignants a réussi à promouvoir l'instauration d'une classe inversée. Aucun des quatre ne semble avoir réussi à « essayer », la stratégie institutionnelle semble donc en échec sur ce point crucial : le projet ne faisant d'autre essaimage que ces (trans)formations dans les cheminements pédagogiques de ses participants directs.

6.3 Les effets de l'ANDE vs les besoins psychologiques fondamentaux

Les effets de l'ANDE sont ici contrastés si on considère les besoins psychologiques fondamentaux que l'environnement motivationnel des EC prend en charge. Le projet semble avoir permis de répondre de manière plus complète à deux besoins fondamentaux des EC : le besoin de compétences et celui d'autodétermination. Les EC interrogés semblent avoir trouvé dans ce dispositif temporaire et son personnel des ressources pour développer leurs compétences en matière de mise en accessibilité des enseignements, et ont éprouvé un sentiment d'auto-efficacité qu'ils ont exprimé de manière différente, mais relativement univoque. De ce point de vue, le projet semble travailler pour l'ANDE en légitimant sur



le plan pratique et symbolique le travail de mise en accessibilité – par exemple en permettant le recrutement d'ATER pour permettre à l'établissement de remplacer l'enseignant engagé sur le projet, mais aussi de le rémunérer pour une partie du temps de conception consacré à ce travail de mise en accessibilité. Le projet ménage un espace pour cet engagement individuel. Mais qu'en sera-t-il dans la durée? L'enquête actuelle ne permet pas de répondre même si nous savons aujourd'hui que ce projet a été arrêté faute de fédérer les enseignants-chercheurs autour de la réalisation de ses objectifs ambitieux; le travail de thèse en cours portant sur l'ensemble de la carrière fournira d'autres éléments sur ce point.

Le troisième besoin fondamental semble, par contre, nourri de manière très ambivalente par l'environnement motivationnel des EC. En effet, les entretiens témoignent de nombreux besoins sociaux de différentes natures.

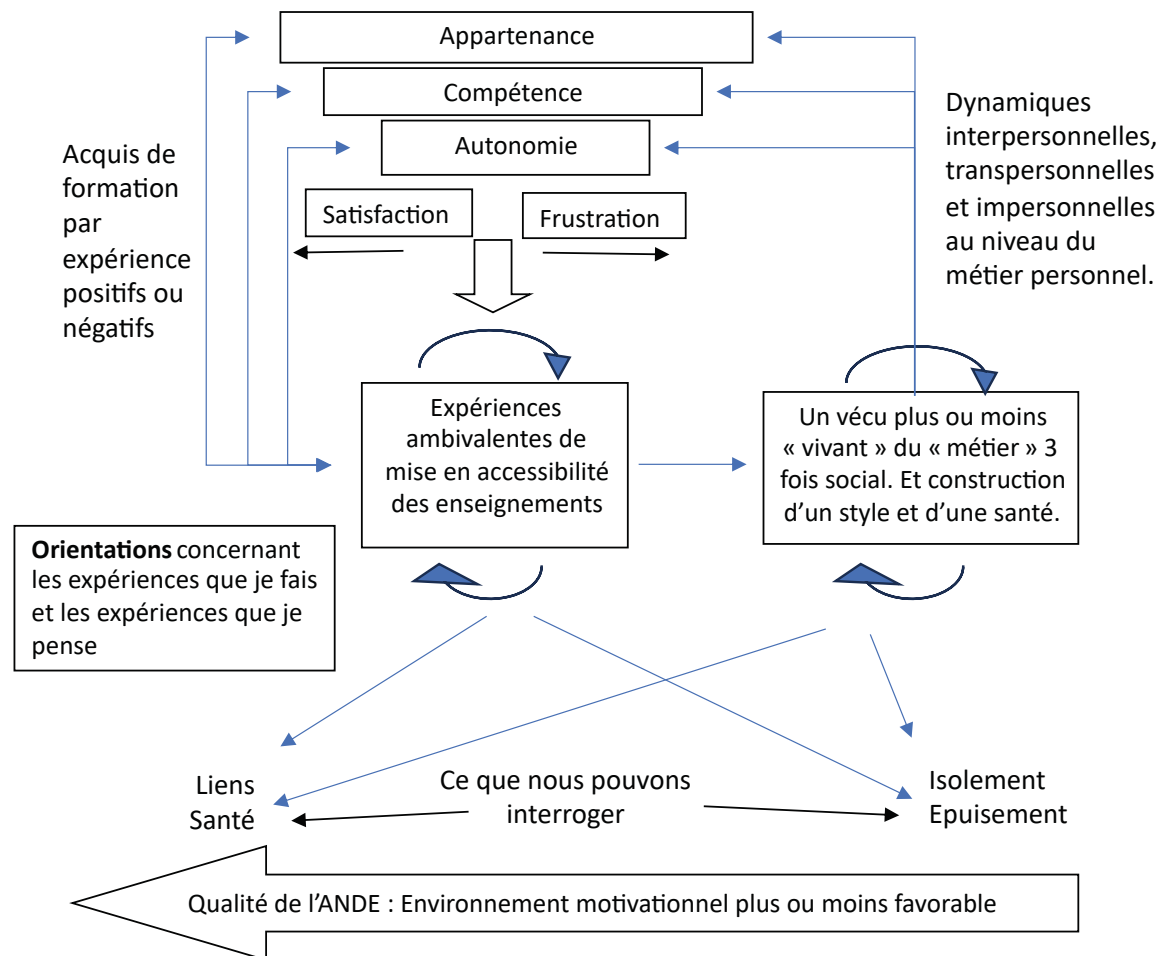
- D'abord être accompagné et formé par les ingénieurs et conseillers pédagogiques du projet – ce point est confirmé par les travaux récents de Caroff (2024) sur les motifs d'engagement. Il raisonne avec l'axe interpersonnel du métier. En effet, le projet permet, grâce à ses « connaisseurs autres », ses ingénieurs et ses conseillers pédagogiques, « la vérification, répétée à plusieurs voix, qu'on peut se reconnaître dans quelque chose, qui transcende les circonstances » (Clot, 2011) c'est-à-dire de « bien faire » le métier. En ce sens, l'hypothèse semble pouvoir être que ce laboratoire éphémère qu'a constitué le PIA3 Local contribue à entretenir la « dispute de métier » (Clot, 2011) qui, interpersonnelle, porte sur la qualité du travail. On sait à quel point ce temps collectif, ces espaces de coordination et de travail pédagogique sont restreints et comprimés en temps normal.
- Ensuite, pour trois EC, être reconnu par l'institution pour l'investissement en pédagogie serait important. La frustration de ce besoin provoque chez eux une forme de défiance envers l'institution sur les questions pédagogiques et le sentiment d'être décalés par rapport à une norme sociale de valorisation de la recherche et rien que la recherche. Ce sentiment d'isolement et de différence est exprimé au sujet de la vision sur le métier pensé comme « au service des étudiants » (et pas de la carrière en recherche). Ce point met en lumière une difficulté à se représenter de manière univoque la dimension impersonnelle du métier – notamment une claire répartition des tâches et des missions – de même sans doute à se référer à une histoire commune, dimension transpersonnelle du métier qui permettrait d'en saisir le fil – discontinu et heurté – des évolutions nombreuses qui conduisent à cette situation. On peut supposer dans ce cas que ces EC, qui s'identifient comme quasiment ontologiquement étrangers ou en tout cas appartenant à des classes sociales différentes, se réfèrent au métier uniquement du point de vue personnel dans une forme d'adaptation solitaire aux conditions quotidiennes. Du point de vue de leur formation par expérience, ce sentiment de frustration est le reflet de l'ambivalence de cet environnement qui finance provisoirement, mais ne soutient pas dans la durée. Ce vécu négatif est un acquis de formation par expérience qui polarisera sans doute leurs futurs engagements dans la recherche de cette « juste place » en reliance.
- Faire une communauté au sein du collectif pédagogique semble difficile même à l'échelle du département pour ces EC. Les pressions temporelles (Aït Ali et Rouch, 2013) engendrent des stratégies de fuite en avant ou de retrait (Fave-Bonnet, 2002). Les disparités d'investissement et de stratégies provoquent au sein des équipes des tensions et de l'isolement. L'équipe de recherche restant dans ces quatre cas le dernier refuge. Qu'arrive-t-il quand ce n'est pas le cas ? Les limites de l'étude nous empêchent de répondre. Cette perte du sentiment collectif affecte la motivation et l'engagement – cette situation semble illustrée particulièrement quand on évoque le cours partagé avec d'autres – par « la disparition du sentiment de vivre la même histoire » (Miossec *et al.*, 2011). C'est donc ici la dimension interpersonnelle du métier qui est mise à mal dans ce miroir tendu au quotidien qu'est le PIA3 Local, projet éphémère.



Il peut sembler nécessaire d'instaurer, en première intervention pour favoriser le changement, des espaces de régulation collective (Crosse, 2023) au sein des établissements. Plus profondément, c'est en instituant un cadre plus structurant pour recréer de nouvelles dynamiques entre les quatre dimensions du métier d'EC (Miossec et Clot, 2011) que l'on pourrait avancer vers la résolution des tensions systémiques manifestées par ces quatre EC. Il faudrait donc, tous ensemble, inscrire l'ANDE dans l'histoire commune des métiers universitaires, repenser ensemble l'organisation du travail pour légitimer les temps et les moyens de mise en accessibilité nécessaires, remettre sur le métier nos manières de faire « le métier » pour mettre en accessibilité nos enseignements, rétablir le dialogue sur nos expériences (trans)formatrices et nos pratiques pour interroger la qualité du travail. Cet horizon qui met en lien est un « art de vivre en reliance » la professionnalisation dans l'ESR, une formation par expérience partagée, dont l'ANDE semble pouvoir être l'indicateur de qualité. La figure 4 propose une synthèse de l'ensemble de ces éléments pour penser la qualité de l'ANDE dans l'ESR comme un levier de transformation vertueux du système entier et dans le même temps un levier de (trans)formation respectueux des acteurs en son sein vers leur « juste place ».

Figure 4

Penser la qualité de l'ANDE dans l'ESR pour le changer avec la TAD, Le concept de métier et le concept de formation par expérience



Note. © François Hatot, 2025. D'après Deci *et al.* (2017), Miossec et Clot (2011) et Josso, 2011.



7. Conclusion

Cette recherche compréhensive a exploré les effets d'un projet de mise en accessibilité numérique des enseignements sur la professionnalisation d'enseignants-chercheurs à partir de leurs récits de formation par expérience. Les résultats montrent des (trans)formations concrètes dans les pratiques pédagogiques : scénarisation, explicitation, hybridation et attention accrue à l'accessibilité. Du point de vue de la TAD, le projet soutient les besoins d'autonomie et de compétence, mais répond de manière ambivalente à celui d'appartenance. Le manque de reconnaissance institutionnelle et la faiblesse des soutiens collectifs semblent limiter la pérennité de ces dynamiques et empêchent l'essaimage au-delà du niveau individuel.

Au-delà de l'expérience locale, cette étude confirme les tensions systémiques auxquelles sont confrontés les EC engagés dans les transformations pédagogiques et numériques (TPN). L'accumulation des injonctions sans structuration durable, déjà identifiées aux États-Unis, produit un environnement motivationnel instable et fragilise la dynamique vitale du métier, en empêchant l'articulation de ses dimensions impersonnelle, transpersonnelle, interpersonnelle et personnelle.

Face à ce constat, l'article plaide pour une reconnaissance structurelle de l'ANDE, intégrée à une politique de professionnalisation ambitieuse, cohérente et soutenable. En pensant à la qualité de l'ANDE comme un indicateur de santé du métier d'enseignant-chercheur et un indicateur de « reliance » entre les acteurs, l'enjeu devient systémique : construire un environnement universitaire inclusif qui soutient durablement les engagements pédagogiques au service de l'inclusion et de la formation.

Liste des références

- Abrial, S. et Louvel, S. (2011). Chapitre 4. Analyser les entretiens. Dans P. Bréchon (dir.), *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (pp. 65-81). Presses universitaires de Grenoble.
- Aït Ali, N., et Rouch, J. P. (2013). Le « je suis débordé » de l'enseignant-chercheur. Petite mécanique des pressions et ajustements temporels. *Temporalités*, 18.
- Autissier, X., Bonneau-Maynard, H., Charles, J., Guerchet, E., Mansard, V., Ponchelet, A., et Reynaud, P. (2023). *L'accessibilité numérique se structure*. Collection numérique de l'AMUE (Agence de mutualisation des universités et établissements d'enseignement supérieur), (25), 26-27.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Presses universitaires de France.
- Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur*. Rapport à Madame Simone Bonnafous, directrice générale pour l'enseignement supérieur et l'insertion professionnelle. République Française : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Caroff, C. (2024). *Motifs d'engagement et motivations d'enseignants dans un projet de transformation pédagogique : le cas du projet DUNE-DESIR* [thèse de doctorat, Université Rennes 2; Université Laval]
- Charmillot, M. (2022). L'épistémologie du lien : une alternative au positivisme en éducation-formation. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, (48), 27-40.
- Cilia, F., Kruck, J., Dell'Armi, M., et Marie-Hélène, P. (2024). *University Inclusion Program for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in France*. Association for Teacher Education in Europe ATEE Spring Conference. <https://hal.science/hal-04635989>
- Clot, Y. (2011). Le métier comme opérateur de santé. *Bulletin de psychologie*, 511(1), 31-38. <https://doi.org/10.3917/bupsy.511.0031>
- Crosse, M. (2023). *Transformations des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur. Un processus en tension*. Paris, L'Harmattan.



- Deci, E. L., Olafsen, A. H., et Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in Work Organizations: The State of a Science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19-43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>
- Delépée, C., et Hébert, C. (2024). Accessibiliser une formation hybride. *Études & Pédagogies*. <https://doi.org/10.20870/eep.2024.7791>
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur : une revue de littérature. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (69), 129-145.
- Denouël, J. (2023). La question des transformations pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives des voies de recherche. Terminal. *Technologie de l'information, culture & société*, 137, Art. 137. <https://doi.org/10.4000/terminal.9429>
- Collectif DESIR (2022). *Transformations pédagogique et numérique dans l'enseignement supérieur : quatre années pour changer les pratiques*. Mines ParisTech/PSL.
- Drucker-Godard, C., Fouque, T., Gollety, M. et Le Flanchec, A. (2013). Le ressenti des enseignants-chercheurs : un conflit de valeurs. *Gestion et management public*, volume 1/n°4(2), 4-22. <https://doi.org/10.3917/gmp.004.0004>.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2002). Conflits de missions et conflits de valeurs: la profession universitaire sous tension. *Connexions*, 2, 31-45.
- Ebersold, S. (2019). La grammaire de l'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, 44(2), 29-47. <https://doi.org/10.3917/es.044.0029>.
- Esparza, C. J., Simon, M., London, M. R., Bath, E., et Ko, M. (2024). Experiences of Leaders in Diversity, Equity, and Inclusion in US Academic Health Centers. *JAMA Network Open*, 7(6). <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2024.15401>
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/eduker-pour-un-monde-problematique--9782130589792-page-181?lang=fr>
- Fave-Bonnet, M. (2003). Les universitaires : une identité professionnelle incertaine. Hermès, *La Revue*, (35), 195-202.
- Fave-Bonnet, M.-F. (2011). Formation pédagogique et développement professionnel des enseignants du supérieur. Le cas français. *Recherche et Formation*, (68), 127-136.
- Gallani, M. C., et Brière, S. (2024). Les enjeux d'équité, diversité et inclusion au cœur du monde académique et d'établissements de santé. *Science of Nursing and Health Practices*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.7202/1112372ar>
- Hatot, F., Leman, S., et Giraudeau, C. (2023, 30 mars). Cheminement pédagogique d'un enseignant-chercheur de neurosciences à l'université de Tours : Innovation, développement et identité professionnelle. <https://hal.science/hal-04063990>
- Hatot, F. (2023). Accessibilité Numérique. Dans B. Doucey, et C. Goï (dir.), *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique*. PUFR. <https://hal.science/hal-04147120>
- Isaac, H. (2008). Rapport à Madame Valérie Pécresse, Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. *L'université numérique*. https://media.education.gouv.fr/file/2008/08/3/universitenumerique_22083.pdf
- Josso, M. C. (2011). *Expériences de vie et formation*. L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : Un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (172), Art. 172. <https://doi.org/10.4000/rfp.2168>
- Lameul, G., et Loisy, C. (2014). *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique*. De Boeck Supérieur.
- Loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées et liens vers les décrets d'application, JORF n° 36 du 12 février 2005. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000809647>
- Miossec, Y. et Clot, Y. (2011). Le métier comme instrument de protection contre les risques psychosociaux au travail : le cas d'ingénieurs managers de proximité. *Le travail humain*, 74(4), 341-363. <https://doi.org/10.3917/th.744.0341>
- Mocquet, B. (2024). Rhizome de l'écosystème du numérique universitaire français et nouvelle gouvernance : mutualisation, gouvernance et numérique universitaire. *Médiations et médiatisations*, (17), 29-57. <https://doi.org/10.52358/mm.vi17.391>



- Monthubert, B. (2014). *Stratégie nationale de l'enseignement supérieur*. Rapport d'étape du comité StraNES. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
- Muller, P. (2018). Les politiques publiques. (p. 50-86). Presses Universitaires de France.
- Piron, F. (2017). Méditation haïtienne : répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien. *Sociologie et sociétés*, 49(1), 33-60. <https://doi.org/10.7202/1042805ar>
- Plantard, P. (2014). Usages des technologies numériques : innovations et imaginaires. Dans P. Musso, (dir.). *Industrie, imaginaire et innovation* (p. 57-68). Manucius.
- Reichhart, F. (2025). *Du handicap à l'accessibilité : vers un nouveau paradigme*. INSEI.
- Dos Santos, C., Doucey, B., et Hatot, F. (2022, juin 22). *Applicabilité et intégration de principes d'accessibilité dans la réalisation d'un cours à distance*. Journée d'étude : Enseignement supérieur et accessibilité numérique – Comment concevoir des enseignements pour tous. <https://hal.science/hal-03997373>
- Schwartz, R. (2008). *Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'Enseignement supérieur*, rapport à Madame la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. République Française : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Tovar, L., Stefanou, D., et Kostov, J. (2023, 23 novembre). *Hybrider pour mieux accompagner en LANSAD : l'exemple du projet Nexus de l'Université Paul-Valéry Montpellier 3*. RANACLES 2023 – Congrès du Rassemblement National des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur. <https://shs.hal.science/halshs-04306796>
- Viaud, M.-L. (2015). *Les innovateurs silencieux : histoire des pratiques d'enseignement à l'université depuis 1950*. Presses universitaires de Grenoble.



8. Annexes

Annexe A – Exposé détaillé de l'analyse des verbatims

5.1 La conception de cours accessibles et la mise en accessibilité des enseignements : ce qui reste dans les pratiques

i. La didactisation des enseignements

Pour caractériser le travail réalisé avec les ingénieurs pédagogiques du projet et saisir les apports importants, trois EC évoquent la dimension « structurelle » (CH2) de ce travail, la nécessité de penser et d'adopter la méthode du « scénario » (CH3) « qui prend une place beaucoup plus importante » (CH4) que dans la préparation des cours présentiels. Par ailleurs, cette didactisation des contenus du type de ceux présentés en CM nécessite aussi de « fournir de quoi comprendre les exercices » (CH3), ce qui suppose un travail en amont qui n'était pas nécessaire a priori pour le présentiel.

ii. L'alignement pédagogique et la logique de cohérence globale

Une autre conséquence pratique importante pour trois EC interrogés, dans le cadre de l'ANDE, est l'intégration de la logique d'alignement pédagogique dans la préparation pour la formalisation cohérente d'objectifs, de modalités pédagogiques et d'évaluation : « une chose qui m'a marqué, c'est d'essayer d'aligner nos objectifs à l'évaluation qu'on fait derrière et en fait, on le fait jamais ça. [...] j'ai l'impression de devenir un peu plus expert maintenant là-dedans » (CH1).

iii. La conception universelle de l'apprentissage et une réflexion sur les outils utilisés

Une autre évolution notable pour les pratiques les quatre EC interrogés est le développement d'une réflexion sur l'accessibilité numérique. Cela conduit à réinterroger les pratiques de production des ressources pédagogiques afin de les rendre accessibles au plus grand nombre dans une logique proche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Par exemple, l'outil de présentation habituellement utilisé est remis en cause : « Je suis en train d'abandonner petit à petit le support PowerPoint pour enseigner. [...] Mais les étudiants ont tendance à... À noter [...] ils écrivent sous la dictée en fait comme s'ils recopiaient ta parole, et en fait, ils n'accèdent pas au sens... » (CH2).

C'est ce travail de fond qui distingue d'ailleurs le travail d'ANDE avec le projet « local » de ce qui s'est fait pendant la période de crise sanitaire et le déploiement du comodal dans les universités. À propos du travail réalisé dans le cadre du projet « local », il s'agit, comme en miroir, d'« une vraie transposition » pour la mener à bien; la méthode, « c'est vraiment essayer de rendre les choses, plus accessibles pour l'étudiant... [...] Mais voilà, en tout cas, au sein de [ma discipline], c'est quand même assez nouveau les formats qu'on a essayé de proposer... » (CH3). Pour ce cours, l'EC a créé un « cahier pédagogique papier » à remplir et des *podcasts* à trois voix plus accessibles pour les étudiants de la discipline à la fois parce qu'ils recentrent sur l'écrit et la lecture – indispensables –, d'autre part parce qu'ils sont plus engageants à suivre ainsi – facteur de motivation. Des transcriptions intégrales ont été mises à disposition des étudiants pour la première fois.



iv. L'explicitation au cœur de la démarche d'ANDE

Un des enjeux majeurs, c'est le recours à l'explicitation systématique par écrit pour les étudiants qui ouvre à des pratiques d'explicitation en cours présentiel dans la mouvance de l'enseignement explicite. « Quand t'écris, tu te rends compte qu'il y a des choses que parfois tu expliques de manière trop vague et ça te permet de comprendre pourquoi ils ratent à l'examen...ou ils répondent à côté. Ça te permet d'être comme je dis hein toujours précis et. Et du coup, d'éviter les incompréhensions de la part de l'étudiant. Alors après, il faut qu'ils s'en emparent » (CH3). C'est ce travail que cet EC a mené à l'extrême dans un cours distanciel asynchrone et qu'il a développé d'autant plus que ce cours était difficile pour les étudiants de sa discipline : explicitation des consignes opérationnelles, de l'utilisation du cours, des conditions de réussite dès le syllabus, et explicitation de nouveaux liens conceptuels et thématiques.

Dans le même temps, le travail d'explicitation a une conséquence inattendue sur le cours présentiel.

« Il y a des choses qui sont beaucoup plus claires maintenant, et alors le truc alors c'est un bien ou un mal pour les étudiants, c'est que quand un truc est clair, tu le fais passer beaucoup plus rapidement, [...] mes cours sont légèrement plus denses, mais peut-être plus clairs qu'avant... » (CH3).

La notion explicative est l'efficacité du cours qui permet maintenant, par le travail pédagogique réalisé, de « faire passer » de manière optimisée plus de contenu aux étudiants dans un temps identique : l'enseignant s'est recentré sur l'essentiel de son propos. Ses explications ont gagné en clarté.

Un dernier élément est le travail de scénarisation pédagogique associé à l'effort d'explicitation de l'implicite qui semble amenuiser la forme modulaire du cours, cheval de bataille des réformes des années 90. L'enseignant qui formule ce point évoque l'évolution récente de sa pratique acquise à l'étranger vers quelque chose de « beaucoup plus linéaire et en fait, ça m'arrive souvent d'avoir un diaporama pour 1 Cours Magistral (CM) et puis il y a la fin... j'ai les quelques diapos du CM suivant parce qu'en fait ça s'enchaîne directement [...] je suis plus sur un truc plus linéaire » (CH4).

v. L'hybridation du présentiel avec les ressources produites

Un bénéfice important d'avoir engagé ces projets juste avant la période de la crise sanitaire est d'avoir pu proposer aux étudiants des éléments de qualité à ce moment-là : « déjà on a pu les utiliser lors du Covid ça c'est des premières choses, mais 2e chose [...] ben j'ai pu les les réinjecter dans les cours en présentiel... » (CH3). Le sentiment d'avoir par ailleurs un second « retour sur investissement » est répété par plusieurs enseignants. L'équipe projet avait évalué la fréquence de cette réexploitation de ressources après un travail avec les ingénieurs pédagogiques, le retour obtenu en faisait une pratique significative pour les EC qui les réutilisaient pour scénariser de nouveaux cours présentiels ou hybrides dans leur grande majorité.

vi. La remédiation et la préparation des examens

Le cours FOAD accessible aux étudiants RSE est également l'occasion de mettre en œuvre une modalité de remédiation à destination des étudiants qui rencontrent une difficulté sur tout ou partie de l'enseignement présentiel : « quand il y a une partie un peu compliquée, ils vont regarder juste la séquence qui est compliquée [...] ils sont très contents. J'ai des très bons retours » (CH3).



5.2 Les motivations pour s'engager dans les projets d'ANDE

i. L'expérimentation pédagogique et l'autodétermination

Dans ce travail d'ANDE, les EC ont particulièrement apprécié la « liberté » apportée par les ressources et le cadre mis à leur disposition : ingénieurs pédagogiques, cellule de production multimédia, lieux de tournages et conception collective. « Ah, moi, j'ai adoré tout ce qui est innovation pédagogique, parce que tu vois, quand on l'a transposé ça, c'est des idées, qu'on discute avec les ingénieurs pédagogiques moi, je au départ, j'imaginais un truc comme comme on a fait pour le... [...] Covid » (CH3).

L'expérience de la COVID a servi de repoussoir pour se représenter ce qu'il ne faut pas faire et sans doute a-t-elle nourri leur appétit pour une expérimentation instrumentée de manière adéquate et dans un cadre adapté – ce que la crise sanitaire ne permettait pas.

« Ce que j'aime beaucoup en fait dans l'enseignement universitaire aussi c'est [...] il y a une forme de liberté intellectuelle sur la manière d'enseigner, les choses... [...] puis une certaine souplesse, on peut tester des trucs quoi » (CH1).

L'investissement personnel lui semble la clé de cette auto-amélioration consciente ayant pour but l'apprentissage des étudiants : « Si tu t'investis, tu t'améliores et je pense que... je suis quasi sûr que je suis un meilleur prof maintenant que je l'étais il y a 15 ans » (CH3).

ii. L'auto-efficacité

La production de ressources en ligne a permis d'outiller le présentiel pour différents objectifs. Ainsi, les fonctions d'auto-positionnement et d'entraînement sont remplies : « Vous voyez les étudiants qui veulent se tester même sans faire les séquences peuvent simplement faire les QCM. Et je trouve que c'est un bon outil » (CH3).

De même : « je leur ouvre le FOAD pour les révisions avant l'examen et ça, ils apprécient bien » (CH4). Comme pour CH2, la possibilité de revenir reprendre une notion de contenu à tout moment de l'apprentissage, et en fonction de ses besoins, est un facteur rassurant et facilitant : « comme c'est abstrait, des fois c'est... t'as un déclic à un moment et tu peux avoir raté des informations avant et c'est vrai que ça leur permet de comprendre » (CH2).

Pour les EC interrogés, ce travail est vecteur de satisfaction, celle « d'y être allé », presque d'avoir osé, mais cette satisfaction tient aussi à la qualité du travail accompli : « Moi j'en suis très content [...] d'avoir sauté le pas. Quand je vois les contenus qui ont été produits ouais, une certaine fierté » (CH4). Cette expérience positive s'accompagne d'un sentiment d'expertise et on a le sentiment que cette expertise est différente de celle que le chercheur peut revendiquer. Elle permet de se représenter soi-même comme expert de l'enseignement et ce indépendamment de ses connaissances scientifiques : « j'ai l'impression de devenir beaucoup plus expert dans... Au point même de me dire Bah en fait [...] des fois j'ai envie de me lancer des défis en disant, tiens, je si un collègue lâche ses cours (généraliste disciplinaire), par exemple en première année, bah je vais le faire. [...] il y a du défi de rendre le truc attractif parce que y a rien de plus plaisant que des étudiants qui ressortent d'une formation et qui te disent Ah mais c'était super, on aimait pas, mais on a appris à aimer » (CH1).

C'est ici aussi l'étudiant qui est associé à ce sentiment d'auto-efficacité, de performance. Au-delà du défi, ce sentiment d'auto-efficacité pourrait émerger également de la satisfaction plus profonde de répondre à une forme de vocation liée à l'enseignement. L'un évoque : « c'est cette volonté de toujours aider les étudiants est toujours là. Mais je le fais, je pense mieux, plus efficacement » (CH3). Dans son cheminement pédagogique, pour cet enseignant, la vocation de vouloir enseigner « plus tard » remonte à ses années de collège.



iii. L'accompagnement, le conseil

Si le goût de l'expérimentation semble un facteur de motivation important, les EC évoquent aussi la relation d'accompagnement, l'échange sur les enseignements, le regard extérieur, la présence d'un alter-ego identifié comme compétent et source d'encouragements : « et puis et puis en fait, quand on voit que y a des gens qui ont réfléchi dessus et qui disent, ben comme vous, vous avez vu des, vous pouvez dire ben "ça essaye", "ça va aller", "ça va marcher", ça, c'est super précieux pour nous quoi » (CH1).

Cette présence de l'autre, « Vous », celui de l'institution, vécue comme encourageante et bienveillante pourrait même répondre à une attente ou à un besoin moins formulé : celui de se sentir soutenu. Cette hypothèse fait écho à CH3 qui décrit, en l'opposant, la situation de l'EC en France qui se sent « lâché » en ce qui concerne l'enseignement, avec son postdoctorat à l'étranger qu'il décrit avec enthousiasme, où « tu étais suivi par la direction » (CH3).

iv. La défiance envers l'institution liée à la recherche

Au niveau de l'institution, CH1 et CH3 ont sollicité la prime C3 du RIPEC après leur investissement sur le projet PIA3 Local. Ils ont mis en évidence ces projets de mise en accessibilité dans leur dossier. Ce qui semble paradoxal est que bien qu'ils aient obtenu l'un et l'autre cette reconnaissance, ils émettent des doutes sur l'évaluation des dossiers pédagogiques par le CNU (Conseil national des universités). CH3 regrette que l'évaluation des étudiants ne soit pas mobilisée, mais que seul le nombre d'heures soit comptabilisé. De son côté, CH1 affirme que l'évaluation ne prend en compte que la partie recherche au détriment de l'investissement « incroyable » décrit dans certains dossiers qu'il a l'occasion d'expertiser. Notons que, pour l'un comme l'autre, cette évaluation par l'institution semble potentiellement peu fiable en matière de pratiques et d'excellence pédagogiques, le critère massue étant toujours le nombre de publications effectuées. Tous les deux ont obtenu la prime sur d'autres critères que la pédagogie.

v. L'équipe comme valeur refuge et le département comme lieu de conflit

Des modalités nouvelles sont expérimentées pour donner suite à ce travail et, après discussion avec l'équipe du département, elles sont intégrées de manière collective. Ainsi, la classe inversée fait son apparition dans le département : « Après des discussions [...] j'ai décidé dès la première année de leur donner quand même le cours à l'avance, [...] Ils sont majeurs et vaccinés sur Moodle, il y a tout un paragraphe où je leur explique ça en les envoyant vers la référence en cours » (CH3).

L'un des EC met en œuvre une classe inversée, mais prévient à plusieurs reprises les étudiants – article scientifique à l'appui – que la classe inversée a tendance à creuser les écarts. Il les invite explicitement à se saisir de manière informée de ce nouveau dispositif.

Pour chacun de ces EC, l'équipe pédagogique et de recherche est un lieu de reconnaissance, de communauté de pratiques et d'échanges, et peut-être que dans une équipe orientée différemment, leur engagement aurait été plus difficile et le sentiment d'appartenance moins renforcé qu'ici. C'est ce qui affleure quand on est amené à partager des cours avec des collègues peu impliqués : « Les collègues qui ne s'importent pas de la pédagogie [...] Alors ça les embête parce que parfois [...] on a des exigences ou des demandes qui ne correspondent pas forcément à leur niveau d'exigence » (CH3).



vi. La reconnaissance immédiate des étudiants

Une évaluation est menée par le service de pédagogie pour chacun des cours accessibles.

L'évaluation par les étudiants apparaît comme la seule source explicite, directe et immédiate de gratification professionnelle : « Je pense que les étudiants l'apprécient beaucoup [...] j'ai quelques messages à la fin du semestre pour me remercier [...] ça c'est plutôt, c'est plutôt gratifiant » (CH4).

Un autre EC soulève une hypothèse intéressante, en évoquant le thème du « transfuge social » pour expliquer dans le même mouvement sa volonté de s'engager sur cette voie de l'accessibilité, et son engagement pour la réussite des étudiants : « Mais je sais que, je viens pas du même milieu je peux m'affranchir, peut-être davantage que d'autres, de certains cadres [...] je sais qu'il y a des collègues qui travaillent pour leur carrière et tout ça. Moi, je travaille davantage pour les étudiants » (CH2).

Quoi qu'il en soit de la réalité de cette hypothèse sociologique, elle a le mérite d'explicitier sa vocation profonde et explique la tension dans les équipes concernant la conduite de la carrière : privilégier la recherche, s'investir dans les tâches collectives et/ou dans l'enseignement.

Cette reconnaissance s'est également exprimée directement après les examens, ce qui pourrait donner aussi un sens à l'effort important consenti par l'enseignant, dans le contexte tendu que nous évoquions, pour la production de cours accessibles : « ... en tout cas, je vous remercie parce que c'est grâce à vous que je veux continuer dans (cette discipline) » (CH1). Ce même enseignant fait un lien crucial : cette reconnaissance est immédiate contrairement à celle de la recherche qui est « extrêmement différée c'est très frustrant. C'est difficile, donc ça donne des petits coups de boost » (CH1).



Annexe B – Résumé des 4 cheminements pédagogiques

Cheminement pédagogique 1 (CH1) : enseignant de sciences et techniques de 1996 à 2023

CH1 est un EC de sciences et techniques issu d'un cursus universitaire classique dans sa discipline.

Dans son parcours, il a identifié trois périodes : l'artisanat qui débute en 1996 par le goût qu'il développe, pendant ses études, pour la forme universitaire et s'achève par son recrutement comme MCF à Local.

La professionnalisation qui débute en 2007 avec l'implémentation dans l'université où il est MCF d'une plateforme LMS (Moodle) à l'usage de laquelle il se forme et adhère avec enthousiasme.

Enfin, l'accélération qui débute en 2019 avec son adhésion au PIA3 Local et son investissement dans l'ANDE, et se poursuit par des interventions dans des colloques sur la pédagogie en tant que praticien confirmé et engagé dans une forme de réflexivité professionnelle proche du SoTL.

Cheminement pédagogique 2 (CH2) : enseignante de lettres et langues de 1996 à 2023

CH2 est une enseignante de lettres et langues qui n'a pas nommé les 3 périodes correspondant à son cheminement pédagogique pendant l'entretien.

Néanmoins elle a identifié les expériences (trans)formatrices qui amorçaient les deux grandes évolutions dans son parcours.

Après une phase de réorientation, dont le premier projet consistait à enseigner dans le secondaire, la découverte de la discipline pendant les études universitaires a permis une reformulation du projet professionnel pour le tourner vers l'enseignement et la recherche dans le supérieur pour devenir MCF en 2002.

Dès 2006, la première expérience (trans)formatrice qui va modifier le reste de sa pratique, c'est la prise de responsabilité pédagogique et l'engagement dans la formation à plusieurs titres. C'est cette prise de responsabilité qui aboutit en 2018 à nourrir le montage du projet PIA3 Local. L'expérience en d'ANDE va se révéler (trans)formatrice pour le renouvellement dans la suite de ses pratiques pédagogiques.

Cheminement 3 (CH3) : enseignant de lettres et langues de 1995 à 2023

CH3 est un enseignant de lettres et langues dont la caractéristique par rapport à CH2 et CH1 est d'avoir un parcours professionnel ouvert sur l'international.

CH3 distingue dans son parcours 3 périodes. La première période débute en 1995 et s'achève en 2005. Il l'intitule « le grand bain », ce titre évoquant à la fois le sentiment d'avoir appris à nager, mais d'y avoir été poussé par ses pairs sans ménagement. Pendant cette période, il enseigne en tant que moniteur puis en tant que formateur en EAO (enseignement assisté par ordinateur).

Durant cette période, il développe une expérience d'enseignement numérique forte appuyée sur une plateforme disponible dans son université dès le lancement des programmes nationaux d'investissements. La seconde partie, intitulée « professionnalisation » débute lorsqu'on lui confie ses premiers cours disciplinaires, avec une sous période intitulée « sur le tas » pendant laquelle il estime avoir été lâché par l'institution.

C'est pendant cette période de « professionnalisation » qu'il a effectué un postdoctorat en Amérique du Nord pendant lequel il estime avoir beaucoup appris et bénéficié d'un accompagnement formalisé de qualité qui contraste d'autant plus avec la sous-période de ses premiers enseignements disciplinaires en France.

Enfin, la dernière période de son cheminement est intitulée « expériences autonomes » et coïncide avec son engagement au sein du PIA3 Local.

Cheminement 4 (CH4) : enseignant de sciences et techniques de 2000 à 2023

Dernier EC de la série des cheminements pédagogiques étudiés pour cet article, CH4 en est aussi le plus jeune. Son cheminement s'étend malgré tout de 2000 à 2023, soit une période de 23 ans.

CH4 est un enseignant de sciences et techniques dont le parcours est réalisé en grande partie à l'étranger.

La première période, qu'il nomme « exécution », commence avec les *vacations* qu'il accepte pendant la thèse en France et se termine à l'obtention de son second poste de *lecturer* en 2015.

Cette expérience est fondatrice, car l'incitation à l'innovation pédagogique est forte dans cet établissement. Formation, organisation, plateforme et outils, l'établissement inscrit dans sa politique globale la performance pédagogique comme un objectif à atteindre. La seconde période de ce cheminement s'intitule « exploration », car CH4 s'est emparé de tous les matériaux à la disposition de son développement professionnel et a notamment créé un jeu sérieux. La troisième période, nommée « approfondissement », commence avec l'investissement dans le PIA3 Local qui a constitué pour lui une opportunité de développer ses compétences en matière de FOAD.

Les confinements liés à la COVID ont retardé la mise en œuvre des éléments déjà initiés à leur démarrage en 2020. Dès la fin de la crise sanitaire, CH4 a réalisé deux projets d'ANDE avec les équipes du PIA3 Local.



Annexe C : Lexique des acronymes

ANDE : Accessibilisation numérique des enseignements
ATER : Attaché temporaire d'enseignement et de recherche
CNU : Conseil national des universités
CUA : Conception universelle de l'apprentissage
DemoES : Universités « démonstratrices » (dans le cadre des appels à projets)
DU : Diplôme universitaire
EC : Enseignant-chercheur
EDI : Équité, diversité, inclusion
ESR : Enseignement supérieur et recherche
FOAD : Formation ouverte et à distance
LMS : Learning Management System (plateforme d'apprentissage en ligne)
NCU : Nouveaux cursus universitaires
PIA : Programme d'investissement d'avenir
QCM : Questionnaire à choix multiples
RGAA : Référentiel général d'amélioration de l'accessibilité
TAD : Théorie de l'autodétermination
TPN : Transformations pédagogiques et numériques



Abstract / Resumen / Resumo

Implementing Digital Teaching Accessibility in Higher Education and Research in France: A (Trans)formative Experience Lived by Four Teacher-Researchers within a Governmental Project

ABSTRACT

This article analyzes the effects of pedagogical and digital transformations on teaching and research practices as well as on the professionalisation of teacher-researchers, based on a digital accessibility project funded within a governmental initiative. The study, grounded in a comprehensive approach and a thematic analysis of four teacher-researchers experience narratives, highlights the (trans)formations (Josso, 2011) generated by this transformative process. It draws on Self-Determination Theory (Deci et al., 2017) as well as a conception of academic work that articulates personal, impersonal, transpersonal, and interpersonal dimensions (Miossec & Clot, 2011). Findings show concrete pedagogical changes: scenario design, content clarification, hybridisation, and greater attention to digital accessibility. The project meets the need for autonomy and competence but responds ambivalently to the need for belonging. Despite strong individual commitment, institutional recognition remains limited, collective support scarce, and organizational tensions significant. These constraints hinder the dissemination of innovation and weaken the sustainability of intrinsic motivation. The article advocates for a systemic approach to professionalisation, integrating all dimensions of academic work in a holistic vision. It stresses the need for structural recognition digital accessibility structural recognition in teaching as a key lever for transforming higher education and research.

Keywords: experience-based learning, digital accessibility, pedagogical transformation, teacher-researcher, higher education, narrative inquiry

Implementación de la accesibilidad digital de la enseñanza en la educación superior y la investigación en Francia: una experiencia (trans)formadora vivida por cuatro docentes-investigadores en un proyecto gubernamental

RESUMEN

Este artículo analiza los efectos de las transformaciones pedagógicas y digitales sobre las prácticas de enseñanza e investigación y sobre la profesionalización de los docentes-investigadores, a partir de un proyecto de implementación de la accesibilidad digital financiado en el marco de una iniciativa gubernamental. El estudio, basado en un enfoque comprensivo y en un análisis temático de relatos de experiencia de cuatro docentes-investigadores, ilumina las (trans)formaciones (Josso, 2011) generadas por este proceso (trans)formador. Se apoya en la Teoría de la Autodeterminación (Deci et al., 2017) y en una concepción del oficio que articula las dimensiones personal, impersonal, transpersonal e interpersonal (Miossec y Clot, 2011). Los resultados revelan evoluciones pedagógicas concretas: diseño de escenarios, explicitación de contenidos, hibridación y mayor atención a la accesibilidad digital. El proyecto satisface las necesidades de autonomía y competencia, pero responde de manera ambivalente a la necesidad de pertenencia. A pesar del fuerte compromiso individual, el



reconocimiento institucional es débil, los apoyos colectivos escasos y las tensiones organizacionales significativas. Estas limitaciones obstaculizan la difusión de innovaciones y fragilizan la motivación intrínseca. El artículo aboga por un enfoque sistémico de la profesionalización, integrando todas las dimensiones del oficio en una visión holística. Subraya la necesidad de un reconocimiento estructural de la accesibilidad digital como palanca de transformación de la educación superior y de la investigación.

Palabras clave: formación a través de la experiencia, accesibilidad digital, transformación pedagógica, docente-investigador, educación superior, investigación narrativa

Acessibilização Digital do Ensino no Ensino Superior e na Pesquisa na França: Uma Experiência (Trans)formadora Viva por Quatro Docentes-Pesquisadores em um Projeto Governamental

RESUMO

Este artigo analisa os efeitos das Transformações Pedagógicas e Digitais nas práticas de ensino e pesquisa e na profissionalização de docentes-pesquisadores, a partir de um projeto de acessibilidade digital financiado no âmbito de uma iniciativa governamental. O estudo, baseado em uma abordagem compreensiva e em uma análise temática de narrativas de quatro docentes-pesquisadores, evidencia as (trans)formações (Josso, 2011) geradas por esse processo (trans)formador. Apoia-se na Teoria da Autodeterminação (Deci et al., 2017) e em uma concepção do trabalho que articula dimensões pessoal, impessoal, transpessoal e interpessoal (Miossec & Clot, 2011). Os resultados destacam mudanças pedagógicas concretas: elaboração de roteiros, explicitação dos conteúdos, hibridização e maior atenção à acessibilidade digital. O projeto satisfaz as necessidades de autonomia e competência, mas responde de forma ambivalente à necessidade de pertencimento. Apesar de um forte engajamento individual, o reconhecimento institucional permanece limitado, os apoios coletivos são raros e as tensões organizacionais significativas. Esses limites dificultam a difusão das inovações e enfraquecem a motivação intrínseca duradoura. O artigo defende uma abordagem sistêmica da profissionalização, integrando todas as dimensões do trabalho em uma visão holística. Ressalta a necessidade de um reconhecimento estrutural da acessibilidade digital no ensino como alavanca para a transformação do ensino superior e da pesquisa.

Palavras-chave: formação por experiência, acessibilidade digital, transformação pedagógica, professor-pesquisador, ensino superior, investigação narrativa