



HAL
open science

Les enseignements d'expression-communication et les pratiques instrumentées : regards d'enseignants et d'apprenants

François Annocque

► **To cite this version:**

François Annocque. Les enseignements d'expression-communication et les pratiques instrumentées : regards d'enseignants et d'apprenants. Education. Université de Lille, 2019. Français. NNT : 2019LILUH060 . tel-02529287

HAL Id: tel-02529287

<https://theses.hal.science/tel-02529287>

Submitted on 2 Apr 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Ecole doctorale des Sciences de l'Homme et de la Société

Doctorat

Sciences de l'éducation

François Annocque

Les enseignements d'expression-communication et les
pratiques instrumentées : regards d'enseignants et
d'apprenants

Thèse dirigée par Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger

Soutenue le 29 novembre 2019

Membres du jury :

- PENLOUP Marie-Claude (présidente du jury)
- BRUILLARD Eric (rapporteur)
- DAUNAY Bertrand (co-directeur)
- FLUCKIGER Cédric (co-directeur)
- KOMESU Fabiana (examinatrice)
- POLLET Marie-Christine (rapporteuse)



Les enseignements d'expression-communication et les
pratiques instrumentées : regards d'enseignants et
d'apprenants

Expression-Communication courses and instrumental practices: views
of teachers and learners

Volume 1

François Annocque

Thèse dirigée par Bertrand Daunay et Cédric Fluckiger

Présidente du jury : Marie-Claude Penloup

Equipe Théodile-CIREL
Université de Lille
Domaine universitaire du Pont de Bois
Rue du Barreau - BP 60149
59653 Villeneuve d'Ascq Cedex



Remerciements

Mes remerciements vont à MM. Bertrand Daunay, professeur des universités, et Cédric Fluckiger, maître de conférences habilité à diriger des recherches, qui ont co-dirigé cette thèse. Je les remercie d'avoir été présents pendant tout le temps qu'a duré ce travail de recherche, leurs conseils m'ont été précieux à chaque étape du travail engagé. En outre, ce résultat n'aurait pu être sans la bienveillance qui les caractérise, ce qui fait de cette thèse non seulement un résultat scientifique mais aussi la concrétisation d'une belle aventure humaine.

Je remercie également ma compagne, Véronika, qui a cheminé à mes côtés pendant ces années de travail et qui en a connu – parfois malgré elle – les moments d'enthousiasme mais aussi de découragement. Sans elle, et la famille que nous formons avec nos deux enfants Valérian et Adèle, ce projet n'aurait pu aboutir.

Enfin, je remercie Eric Duquenoy, maître de conférences à l'Université du Littoral Côte d'Opale, qui dès ma prise de fonction à l'université m'a donné envie d'explorer ce vaste champ de la recherche qu'est le numérique éducatif.

Résumé :

Cette thèse décrit et analyse d'un point de vue didactique les discours d'enseignants et d'étudiants sur la place des outils numériques dans des enseignements universitaires d'expression-communication en DUT dont les finalités, prescrites par les programmes de 2013, sont d'outiller méthodologiquement les étudiants dans leur cursus universitaire et de préparer l'insertion professionnelle de ces futurs techniciens supérieurs.

La question est posée des rapports entre les usages du numérique et ce qui est enseigné et appris dans ces enseignements. L'assise théorique est construite à partir des notions d'*instrument* et de genèse *instrumentale* (Rabardel, 1995) à partir desquelles je considère qu'un outil numérique est le résultat d'une construction qui en partie s'opère selon les représentations que les enseignants et étudiants ont de ce qui est enseigné et appris en expression-communication. Sont aussi mobilisés les travaux de Fluckiger (2011, 2014) relatifs aux usages numériques ordinaires en situation éducative pour décrire et comprendre la manière dont les étudiants et enseignants conçoivent les fonctions des outils numériques utilisés et leurs rapports aux objets enseignés et appris. Ces objets sont exprimés dans cette recherche en termes de contenus (Delcambre, 2007/2013) et de représentations de ces contenus avec une double visée :

- primo, montrer que ces représentations orientent les choix des outils ainsi que leurs genèses ;
- secundo, montrer que le numérique dans ces enseignements n'est pas réductible à des usages mais donne aussi lieu à l'enseignement/apprentissages d'objets qui mobilisent des outils numériques.

Cette recherche se propose de contribuer aux travaux actuellement menés en didactiques sur les contenus (Daunay & Reuter, 2013) avec pour objectif de discuter certains discours médiatisés sur l'omniprésence du numérique dans le paysage éducatif et l'homogénéité des habiletés et des pratiques des étudiants. La notion de contenu dans cette recherche montre que les usages éducatifs du numérique ne reposent pas seulement sur le transfert d'habitudes et de compétences sociales mais sont à entendre en fonction de ce qui se joue dans des systèmes disciplinaires historiquement constitués et comportant leurs propres enjeux et représentations (Baron, 2014).

Mots clés :

Enseignements d'expression-communication, Didactique(s), DUT, numérique, pratiques instrumentées, contenus d'enseignement/apprentissage, représentation(s)

Abstract :

This work describes and analyzes from a didactic point of view the discourses of teachers and students on the place of digital tools in university courses of expression-communication in DUT. The goals of these courses, prescribed by the 2013 programs, are to equip students in their university curriculum and to prepare the professional integration of these future senior technicians.

In this work, the question is posed of the relationships between numerical uses and what is taught and learned in these courses. The theoretical basis is constructed from the notions of *instrument* and *instrumental genesis* (Rabardel, 1995) from which I consider that a numerical tool is the result of a construction which partly takes place according to the representations that the teachers and students have what is taught and learned in expression-communication. In addition, Fluckiger's works (2011, 2014) on digital's ordinary uses in the educational setting are used to describe and understand how students and teachers view the functions of the numerical tools used and their relation to the objects taught and learned. These objects are expressed in this research in terms of *content* (Delcambre, 2007/2013) and representations of these contents with a double aim:

- first, show that these representations guide the choice of tools and their genesis;
- secondly, show that the digital in these courses is not reducible to uses but also gives rise to the teaching and the learning of objects that mobilize numerical tools.

This research aims to contribute to the current works in didactics on *content* (Daunay & Reuter, 2013) with the goal of discussing some publicized discourses on the omnipresence of digital in the educational landscape and the homogeneity of skills and practices of students. The notion of *content* in this research shows that the uses of digital tools are not only based on the transfer of habits and social skills but must be understood to what is played out in historically constituted disciplinary systems with their own issues and representations (Baron, 2014).

Keywords :

Expression-Communication courses, didactics, DUT, digital, instrumented practices, teaching/learning content, representation(s)

Sommaire

Introduction générale : Questionnement didactique des usages du numérique dans les enseignements universitaire d'expression-communication.....	4
Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements	
Introduction de la première partie	16
Chapitre 1 : Les enseignements d'expression-communication en DUT	18
Chapitre 2 : Présence du numérique dans les programmes des EEC en DUT ..	29
Conclusion de la première partie	39
Deuxième partie : Approche didactique des contenus et des usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse	
Introduction de la deuxième partie	41
Chapitre 3 : Approche des EEC par les didactiques.....	42
Chapitre 4 : Les contenus d'enseignement/apprentissages et les modalités de leur énonciation	47
Chapitre 5 : Analyse des EEC à l'appui des notions de représentation et de conscience disciplinaire.....	57
Chapitre 6 : Approche didactique du numérique dans les EEC : outils, usages et contenus.....	63
Conclusion de la deuxième partie : Les différents visages du numérique dans les EEC	91

Troisième partie : Approche méthodologique des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Introduction de la troisième partie : Présentation générale de la démarche... 94

Chapitre 7 : Incidences et influences théoriques dans la construction de l'architecture méthodologique..... 95

Chapitre 8 : Présentation des corpus constitués et modalités de leur analyse. 101

Conclusion de la troisième partie : Bilan et discussion au sujet de l'approche méthodologique des contenus 144

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Introduction de la quatrième partie 147

Chapitre 9 : Les façons de nommer les EEC et les contours des contenus enseignés, appris et à apprendre 149

Chapitre 10 : Ce qui caractérise les EEC : point de vue des étudiants et des enseignants 158

Chapitre 11 : Qu'apprend-on dans les EEC ? Analyse des contenus à apprendre, appris, et à enseigner 180

Chapitre 12 : L'importance des EEC et leurs visées dans les programmes, les plaquettes et les discours des étudiants et enseignants 219

Conclusion de la quatrième partie..... 243

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Introduction de la cinquième partie	246
Chapitre 13 : Etat du numérique dans les apprentissages : outils utilisés et usages de ces outils	248
Chapitre 14 : Etat du numérique dans les EEC : les outils et les pratiques des enseignants	267
Chapitre 15 : Distance critique sur l'intérêt du numérique dans les EEC : le point de vue des enseignants et des étudiants.....	288
Chapitre 16 : Les contenus numériques dans les EEC : approche par les programmes, les discours des enseignants et des étudiants	298
Conclusion de la cinquième partie : Environnements instrumentés et contenus d'enseignement/apprentissages	307
Conclusion générale : Usages du numérique, contenus numériques et enseignements d'expression-communication – proposition d'une perspective didactique.....	312
Références bibliographiques	323
Table des annexes	337
Index des auteurs	1259
Index des tableaux	340
Index des figures	1266

Introduction générale : Questionnement
didactique des usages du numérique dans les
enseignements universitaires d'expression-
communication

Dans cette deuxième décennie du XXI^e siècle, le numérique éducatif n'est plus un phénomène nouveau, il s'est durablement implanté dans le paysage de l'éducation et de la formation. En l'espace d'une quinzaine d'années, les modèles socioéconomiques ont été bouleversés, du fait de la mise sur le marché de technologies et de services numériques de plus en plus accessibles matériellement et financièrement. Cette troisième révolution économique, industrielle et sociale¹ se traduit dans le monde éducatif par l'usage désormais courant par les enseignants et étudiants, dans leur vie sociale et leur vie universitaire, de technologies issues du web 2.0. Les *nouvelles* technologies de l'information et de la communication (NTIC) ont ainsi cédé la place dans le vocabulaire de l'institution scolaire aux technologies *usuelles* de l'information et de la communication (TUIC), preuve s'il en est de la présence acquise voire banalisée des technologies issues de la révolution numérique dans le système éducatif. A titre illustratif, il y a dix ans, Penloup et Liénard (2008, p. 1) mentionnaient en reprenant un rapport de l'ARCEP² « que 91% des 12-24 ans disposent d'au moins un téléphone mobile » et que « 84% de la même tranche d'âge déclare alors avoir l'occasion de se connecter quotidiennement » à des fins sociales et éducatives. Il faut donc cesser de parler de nouveauté dans le paysage éducatif à partir du moment, comme l'écrivait Rhéaume il y a près de trente ans, où les « nouveauté technologiques [sont] utilisée[s] naturellement comme l'écriture, la craie ou le manuel scolaire » (Rhéaume, 1993, p. 141), ce qui est désormais le cas avec l'usage courant dans les universités par les étudiants et enseignants d'ordinateurs portables, de TBI ou d'environnements numériques.

1. Différents aspects du numérique en éducation : outils et services, usages et contenus

On peut dès lors dire que le numérique est bien implanté dans l'espace éducatif et les discours sur le caractère innovant des technologies issues du numérique masquent une réalité présente depuis longtemps. Ces technologies se sont en effet introduites par vagues successives dans l'espace de l'éducation et de la formation (Collectif de *Recherches*, 2014 : p.6) en fonction de réformes de politiques publiques (Baron, 2014 : p.91), et consécutivement ou conjointement

¹ Cette formule est empruntée à Rifkin (2012) pour qualifier l'amplitude de ce phénomène touchant toutes les dimensions de l'expérience humaine.

² **ARCEP** : Autorité de Régulation des Communications Electroniques et des Postes

au développement spectaculaire de l'industrie de la connaissance par l'effet catalyseur du numérique dans les années 1990 (Tremblay, 1998 : p.40 - 41). Cette implantation historique et solide conduit à ce que le terme *numérique*, concurrencé dans le vocabulaire social par le terme *digital*, soit aujourd'hui un mot passe-partout (Fluckiger, 2019, p. 6) bien loin de son sens initial (une information qui se présente sous forme de nombres) pour désigner des choses de nature diverse dont le dénominateur commun renverrait à l'usage de technologies de l'information et de la communication. Appliqué à l'enseignement supérieur, ce terme peut désigner plusieurs choses analysées dans les paragraphes suivants et inspirées de la tripartition technologies éducatives/usages personnels/contenus proposée par Fluckiger dans sa construction d'une approche didactique du numérique éducatif (Fluckiger, 2011 ; Fluckiger, 2012, Fluckiger, 2014) : les outils et services développés, l'utilisation de ces outils et services par les acteurs éducatifs et les objets enseignés/appris transférables à des usages du numérique.

Environnements numériques de travail, plateformes, bibliothèques en ligne, constituent quelques exemples des outils et services développés par et pour les universités ces dernières années et qui font désormais partie du quotidien des étudiants et des enseignants français qui se voient - à un moment de leur parcours universitaire pour les premiers et à un moment de leur carrière pour les seconds - proposer des temps de formation à leur utilisation. A ceci, il faut ajouter les technologies développées ailleurs qu'à l'université à des fins commerciales, libres, gratuites et qu'utilisent habituellement enseignants et apprenants (suite bureautique, services de messagerie, moteurs de recherche, réseaux sociaux, agendas en ligne, etc.). Ces derniers vont d'ailleurs jusqu'à apporter et utiliser leurs équipements numériques personnels (smartphones, ordinateurs, tablettes, etc.) au collège, au lycée ou à l'université ce qui constitue une variation d'un phénomène bien implanté dans la culture professionnelle actuelle et qu'on affuble d'acronymes divers : BYOD, PAP, AVEC.³

Le numérique renvoie aussi aux usages de ces outils et services par les étudiants et les enseignants. Ces usages sont essentiellement pour les étudiants en lien « la recherche d'informations et la communication électronique (synchrone et asynchrone) » (Penloup & Liénard, 2008, p. 1) et on peut raisonnablement penser qu'il en est de même pour les enseignants

³**BYOD** (« bring your own device »), **PAP** (« prenez vos appareils personnels »), **AVEC** (« apportez votre équipement personnel de communication »), ces acronymes renvoient à des tendances actuelles qui consistent à utiliser ses équipements personnels dans un contexte professionnel.

qui sont amenés à communiquer à distance avec leurs étudiants et à préparer leurs cours à l'aide d'outils de recherche dématérialisés (Fluckiger, 2019, p. 9). Consulter un emploi du temps ou un relevé de notes en ligne, envoyer un mail pour informer son enseignant, déposer ou télécharger des documents déposés sur une plateforme, faire des recherches sur internet, collaborer à une page Facebook d'une formation, créer des documents composites... constituent quelques exemples des usages relativement courants chez les étudiants. Courants, car en effet, les étudiants d'aujourd'hui ont l'habitude d'utiliser des technologies numériques dans leur ordinaire éducatif et sont très largement équipés d'appareils ou d'instruments leur permettant d'échanger, de stocker, de rechercher et de communiquer (Fluckiger, 2011). On peut y voir la conséquence d'une acculturation numérique sociale et éducative qui s'est construite sur plusieurs années et ce phénomène déjà bien documenté par la recherche ne mériterait pas à première vue qu'on s'y attarde. Pour autant, les pratiques usuelles de cette jeune génération - qu'on appelle de manière très réductrice « digital natives », générations « Y » (« why ») et « Z » - témoignent d'un « changement de culture lié à une technologie devenant omniprésente » (Devauchelle, Platteaux, & Cerisier, 2009, p. 54) dont les effets seraient perceptibles aux niveaux social et éducatif. Ceci n'est pas sans interroger le monde de la recherche, comme en témoigne par exemple le numéro 18 de la revue *Recherches en éducation* au titre évocateur : « Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés ». En effet - je reprends et paraphrase ici quelques lignes extraites de l'article liminaire de ce numéro – les apprenants de cette deuxième décennie du XXI^{ème} siècle sont des individus sociaux « formés à des pratiques numériques plus ou moins équipées, plus ou moins “compétentes”, mais souvent très prégnantes » (Fluckiger & Hétier, 2014, p. 3), pratiques qui interrogent la nature et les formes des savoirs en jeu dans les apprentissages ainsi que les rapports des apprenants aux savoirs qui leur sont enseignés.

Les enseignants ont vu leurs pratiques professionnelles impactées par le développement et l'usage des technologies numériques. Tout d'abord, à l'instar des élèves ou des étudiants dont ils ont la charge, les enseignants de cette deuxième décennie du XXI^e siècle connaissent, pour bon nombre d'entre eux, les technologies issues du web 2.0 et les utilisent couramment dans leur vie sociale et leur vie professionnelle. Un rapide aperçu de la démographie enseignante fait supposer que la génération d'enseignants en exercice⁴ a découvert le numérique éducatif au

⁴ En 2017, l'âge moyen de la population enseignante en France du primaire au supérieur est d'un peu plus de 45

début de sa carrière et les bouleversements qu'il induit, si on considère que ce phénomène est apparu durablement et massivement en France dans les années 1980-1990 (Bernard & Ailincai, 2012, pp. 217-219). Le rapport au numérique des enseignants accompagne de manière plus ou moins synchrone l'évolution des usages des élèves ou des étudiants dans leurs pratiques éducatives et sociales, et s'est aussi construit en fonction des politiques publiques d'investissement et de la mise sur le marché de ressources et d'outils pour apprendre et enseigner. Parallèlement, la formation des enseignants aux usages professionnels et pédagogiques du numérique, dès la fin des années 1990, s'est développée et a pris de multiples formes : réseaux pédagogiques locaux et nationaux qui promeuvent l'usage des technologies en classe et la formation des enseignants, présence de modules dans la formation initiale des étudiants futurs enseignants (bureautique, méthodologie de la recherche sur internet, etc.), passation de certifications pilotées par les compétences (C2i⁵), actions de formations continues proposées par les académies, etc. (Bernard & Ailincai, 2012, p. 219). Enfin, outre la communication entretenue avec les étudiants, les pratiques numériques des enseignants sont aujourd'hui d'une grande variété : le suivi à distance des étudiants en période de stage, la création et la mise à disposition de ressources en ligne (qu'elles soient la simple numérisation de documents papier ou créées à partir de chaînes éditoriales), l'animation de communautés d'apprenants via des plateformes d'apprentissages dans les formations à distance, la création de classes inversées qui laissent une part importante aux technologies numériques, l'utilisation en classe d'appareils technologiques (TBI, ordinateurs, tablettes, vidéoprojecteurs, etc.), l'accompagnement des étudiants dans l'évaluation de leurs compétences numériques dans les dispositifs tels que le C2i ou le PiX⁶. Aujourd'hui donc, le numérique enseignant n'est plus une révolution, une parenthèse, un corps étranger dans l'exercice du métier, ou un phénomène qui opposerait les anciens et les modernes, mais une dimension présente dans l'ordinaire professionnel de la communauté enseignante et qui n'est pas sans incidences sur les objets

ans (source MEN, Cf. annexe 1).

⁵ **C2i (certificat informatique et internet)** : certification française délivrée par les établissements supérieurs français qui atteste des de compétences dans l'usage des technologies de l'information et de la communication par les étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur. Le C2i sera remplacé par le PiX à partir de la rentrée 2017-2018.

⁶ **PiX** : projet public de plateforme en ligne d'évaluation et de certification des compétences numériques. PIX se substitue au Brevet informatique et internet (B2i) et à la Certification informatique et internet (C2i) progressivement dès la rentrée 2017-2018.

enseignés de la même façon que le numérique impacte le rapport au savoir des apprenants (Cf. supra).

Enfin, des objets à enseigner, enseignés et appris peuvent être corrélés de manière plus ou moins étroite au numérique, ce que Fluckiger et Reuter appellent des « contenus numériques », c'est-à-dire des « connaissances techniques ou d'usage, [des] savoir-faire pratiques, [des] habitudes documentaires, [des] connaissance[s], des règles de droit d'auteur sur Internet, etc. » (Fluckiger & Reuter, 2014, p. 67) et qui font l'objet d'enseignements et d'apprentissages.

Deux modalités de ces contenus existent que j'illustrerai par quelques exemples non exhaustifs tirés de l'enseignement primaire, secondaire et supérieur.

Les contenus numériques peuvent tout d'abord constituer l'ossature et la spécificité d'un enseignement ou d'une formation. Codage, architecture des systèmes informatiques, algorithmes, langages de programmation sont des exemples d'objets enseignés dans des enseignements de spécialité de certaines filières générales et technologiques de lycée⁷ ainsi que dans certaines formations universitaires technologiques comme les DUT⁸.

Les contenus numériques peuvent aussi désigner des savoirs réflexifs et des savoir-faire techniques et pratiques enseignés dans certaines disciplines du secondaire et du supérieur dont la construction est antérieure au développement du numérique éducatif (Baron, 2014, p. 97). Je citerai à titre d'exemples quelques extraits de programmes du primaire au supérieur sélectionnés aléatoirement. Dans les programmes, les élèves sont amenés en français à écrire des courriels en cycle 2 (« Produire des écrits en commençant à s'approprier une démarche ») et à « réaliser une courte présentation orale en prenant appui sur des notes ou sur diaporama » en cycle 3. Au lycée, les programmes de français préconisent que les élèves apprennent à avoir une « conscience claire des enjeux et des incidences [des] technologies sur leurs modes de penser et d'agir » et les enseignants sont invités à « faire acquérir [aux élèves] une distance et une réflexion critique suffisantes pour que se mette en place une pratique éclairée de ces différents

⁷ Informatique et Science du Numérique (ISN), Système d'Information et Numérique (SIN), Informatique et Création Numérique (ICN).

⁸**DUT ou Diplôme Universitaire de Technologie** : diplôme qui vient sanctionner deux années de formation dans un IUT ou Institut Universitaire de Technologie. Les formations de DUT, encadrées par les programmes de 2013, sont essentiellement orientées en fonction de l'orientation professionnelle des étudiants. Les spécialités MMI (Métiers du Multimédia et de l'Internet) et Informatique constituent deux exemples représentatifs de l'identité numérique d'une formation.

supports »⁹. Dans le programme du DUT Carrières juridiques, les enseignements de langue prescrivent la réalisation de supports de communication d'entreprise à partir de logiciels de conception graphique, ou l'emploi d'outils numériques de recherche pour effectuer des recherches dans les enseignements juridiques.

Le numérique éducatif ne se limite donc pas à la présence de technologies et d'usages de ces technologies dans des contextes ad hoc. Il transcende toutes les dimensions du monde éducatif et se situe au niveau même des objets d'enseignement. De nouveaux enseignements, dispositifs ou contenus à enseigner ont été créés et nombre de matières, de dispositifs, de contenus enseignés et d'activités pré-existants aux technologies numériques et à leurs usages ont aussi été impactés par le phénomène. L'exemple de la lecture est significatif de cette instillation progressive du numérique dans une activité éducative habituelle. En effet, les manuels électroniques, les supports numériques en ligne (blogs, forums, sites, encyclopédies) offrent d'autres fonctionnalités que les livres ou manuels classiques. Sons, vidéos, hyperliens, forums, exercices interactifs pour les manuels et les sites ont fait entrer dès les années 1990 l'activité de lecture dans l'espace des hypertextes et des hypermédias favorisant l'interactivité, la convivialité et le contrôle de l'utilisateur (Rhéaume, 1993, p. 143). Un second exemple renvoie aux ressources utilisées par les étudiants dans le cadre de leur formation et qui sont externalisées pour nombre d'entre elles (Fluckiger & Hétier, 2014). Les cas sont bien connus de sites privés¹⁰ proposant des méthodes et des exemples de mémoires ou de rapports de stages que les étudiants peuvent télécharger et où ils peuvent demander de l'aide ou des conseils via les forums présents sur ces sites. Que l'on désigne tout ceci en termes de plagiat, d'habiletés numériques ou de coopération entre pairs, l'exemple de l'utilisation de ces ressources par les étudiants d'aujourd'hui interroge la façon dont ces pratiques coexistent avec la manière dont les enseignants abordent ces exercices emblématiques des formations de l'enseignement supérieur que sont le rapport de stage et le mémoire dans le cadre de leurs cours.

⁹Source Eduscol.

¹⁰ « Scribb.fr », « etudiant.aujourd'hui », « digischool », « doc-etudiant » constituent quelques exemples de ces sites bien référencés sur Google.

2. Présentation de la problématique et de la question de recherche

Ces éléments de réflexion donnent à voir les trois aspects du numérique en éducation (outils, usages et contenus) à l'heure où celui-ci est implanté dans les programmes et constitue un aspect important du quotidien des étudiants et de leurs enseignants. Cette recherche, que je situe dans une optique didactique, s'intéresse plus particulièrement aux rapports entretenus par les usages du numérique en formation - situés dans l'espace de la classe et en dehors de la classe - avec les contenus d'enseignement et d'apprentissages (au sens de Delcambre, 2007/2013).

Ces rapports sont posés dans cette recherche en termes de dialectique. La problématique est que l'enseignement et l'apprentissage des contenus peuvent passer par l'usage de technologies numériques au même titre que les usages sociaux, éducatifs et professionnels d'outils numériques peuvent constituer en soi des contenus qui déclenchent leur enseignement et leur apprentissage.

Cette problématique est explorée à partir des discours d'étudiants et d'enseignants sur leurs usages du numérique dans des enseignements universitaires d'expression-communication. Territoires peu explorés par les recherches en éducation, ces enseignements sont présents dans nombre de formations générales et technologiques de l'enseignement supérieur. En DUT, ces enseignements font l'objet de programmes¹¹ qui accordent une place importante à l'usage et à l'apprentissage de technologies numériques¹² nécessaires à la réalisation d'activités dans les matières et les dispositifs de la formation ainsi que dans les contextes professionnels dans lesquels les futurs diplômés seront amenés à évoluer. En tant que tels, ces enseignements ont du point de vue des prescripteurs une fonction « support » (Dalle, 2014) et le numérique (contenus et pratiques) constitue une instance de cette fonction.

Les rapports entre les usages du numérique et les contenus enseignés et appris en expression-communication sont posés à partir de la notion d'instrument selon Rabardel (1995). Dans l'approche qu'en propose l'auteur, un instrument est une double entité constituée d'un artefact (la partie matérielle et sensible d'un objet/outil) et des schèmes d'utilisation de l'artefact. Dans cette recherche, l'hypothèse est que ces schèmes peuvent reposer sur les représentations des contenus qui sont enseignés et appris en expression-communication et

¹¹ Ces programmes ont été révisés en 2013.

¹² Logiciels de bureautique, réseaux sociaux, moteurs de recherche, etc.

Introduction : Questionnement didactique des usages du numérique dans les enseignements universitaires d'expression-communication

déterminer l'élaboration et l'usage des instruments dans ces enseignements. En outre, la notion d'instrument permet de clarifier l'usage du terme numérique qui sera fait dans cette recherche qui servira à désigner les outils et les pratiques qui y sont associées.

Plusieurs problèmes ou ordres de questions se posent notamment sur les formes prises par le numérique en expression-communication du point de vue des programmes de ces enseignements, des étudiants et des enseignants (les types d'outils à utiliser et utilisés, les circonstances de leurs usages), leur importance dans ces enseignements selon les points de vue convoqués et les rapports entre numérique et ce qui fait l'objet d'enseignement/apprentissages.

Dans le cadre de cette recherche sont ici interrogées les interactions entre ce qui fait objet d'enseignement/apprentissages, c'est-à-dire des contenus, et les usages du numérique dans les enseignements d'expression-communication.

Cette question prend appui sur les postulats suivants :

- les étudiants sont bien équipés en appareils technologiques et importent certaines de leurs pratiques numériques en expression-communication ;
- les enseignants en charge de ces enseignements utilisent dans leur quotidien professionnel des outils numériques et ont une certaine idée des pratiques de leurs étudiants ;
- les étudiants ont eux aussi un point de vue sur les pratiques numériques de leurs enseignants ;
- dans le contexte étudié, les outils numériques sont essentiellement perçus par les enseignants et étudiants comme des moyens pour enseigner et apprendre plutôt que des objets à enseigner et à apprendre ;
- la place et l'importance du numérique en expression-communication varient selon que le regard porte sur les programmes et leurs prescriptions ou sur les acteurs que sont les enseignants et étudiants ;
- les représentations que les enseignants et étudiants ont des contenus en expression-communication sont plus ou moins en rapport avec leurs usages du numérique dans ces enseignements.

3. Présentation du plan de la recherche

Le propos de cette recherche est organisé en cinq parties.

La première partie est un temps de contextualisation qui présente les enseignements d'expression-communication en DUT (leur histoire, leur épistémologie, les débats sur leur place et leur légitimité) et la place prise par le numérique dans ces enseignements à partir d'une lecture des programmes de DUT, de rapports institutionnels et d'une revue de la littérature.

Ces éléments étant posés, la deuxième partie expose les orientations théoriques retenues pour cette recherche. Parmi celles-ci, les notions de représentation (Collette, 1991) et de conscience disciplinaire (Reuter, 2007) avec lesquelles je propose de mettre au jour la manière dont les étudiants et les enseignants conçoivent les EEC, leurs contenus, leurs finalités, et le rapport de ces contenus et finalités avec des usages du numérique. Le numérique dans les EEC, quant à lui, est abordé sous deux angles : primo via la notion d'« outil » à partir des travaux de didacticiens des disciplines (Plane & Schneuwly, 2000 ; Cohen-Azria, 2007/2013) et de la notion d'instrument en psychologie cognitive (Rabardel, 1995) ; secundo à partir des travaux de Delcambre (2007/2013) en didactique du français sur la notion de contenu d'enseignement et d'apprentissage.

La troisième partie présente l'appareillage méthodologique de cette recherche. Les finalités des EEC ainsi que les contenus prescrits, enseignés et appris sont explorés à partir de plusieurs corpus : programmes de DUT, textes issus de la littérature scientifique sur ces enseignements et déclarations sollicitées d'enseignants et d'étudiants via un questionnaire en ligne et d'entretiens semi-directifs à visée complémentaire. C'est également à partir d'une analyse thématique de ces corpus que sont analysés les rapports entre contenus et visées des EEC et la place prise par le numérique dans ces enseignements. Ce point de la recherche propose conjointement un temps réflexif pour penser l'impact du questionnaire en ligne et de certaines modalités de mise en œuvre des entretiens sur les formes des réponses recueillies et leur interprétation par le chercheur.

La quatrième partie s'intéresse à la façon dont les enseignants et les étudiants interrogés se représentent les EEC : quelles finalités ils assignent à ces enseignements, ce qu'ils y apprennent et enseignent. Cette partie introduit le cinquième et dernier temps de cette recherche dans lequel sont analysés les usages du numérique des enseignants et des étudiants ainsi que les

Introduction : Questionnement didactique des usages du numérique dans les enseignements universitaires d'expression-communication

rapports entre ces usages et leurs représentations des contenus de l'expression-communication et de ses finalités.

Première partie : Présentation des
enseignements d'expression-communication
en DUT et de la place du numérique dans ces
enseignements

Introduction de la première partie

Le DUT est une formation qui se situe à l'intersection du monde professionnel et universitaire. Déclinée en 24 spécialités, elle vise à préparer les étudiants aux « fonctions d'encadrement technique et professionnel dans certains secteurs de la production, de la recherche appliquée et des services »¹³. Dans l'ensemble de ces formations, les enseignements d'expression-communication¹⁴, ainsi qu'ils sont désignés la plupart du temps dans les programmes, ont pour objectif de répondre aux attentes de ces secteurs professionnels et de la formation de DUT en général.

La genèse de ces enseignements est marquée par l'apparition de nouveaux corps de métiers dans les années 1960/1970 et les débats à la même époque sur l'importance de l'expression écrite et orale dans la réussite universitaire et l'insertion professionnelle. Aujourd'hui, l'usage désormais courant des technologies numériques dans la recherche d'un emploi, dans le développement d'une carrière, dans le quotidien professionnel de nombre de personnes en activité constitue un enjeu de formation dont se sont emparés les EEC. Habiletés techniques, connaissances d'usage des technologies présentes dans le monde professionnel et social font ainsi partie des apprentissages abordés dans ces enseignements pour les étudiants ayant choisi une formation de DUT.

Cette première partie présente des éléments contextuels sur le développement des EEC qui vont des années 1960 au système universitaire actuel. Ces éléments serviront de points de référence dans cette recherche lors de l'analyse des discours sur ce qu'on apprend dans ces enseignements ainsi que sur la place et les usages du numérique. Dans le premier chapitre, y sont expliqués les principes à partir desquels les contenus à enseigner se sont constitués et comment ont évolué les objectifs assignés aux EEC. Dans le second chapitre, à partir de

¹³ **Source :** Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche (<http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid20192/diplome-universitaire-technologie.html>)

¹⁴ Par commodité d'écriture, l'acronyme « EEC » est désormais utilisé pour désigner les enseignements d'« expression-communication » en DUT.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

quelques repères scientifiques et institutionnels, est abordée la place prise par le numérique dans les programmes de DUT et plus particulièrement dans les EEC.

Chapitre 1 : Les enseignements d'expression-communication en DUT

Outre les DUT, la plupart des formations technologiques ou professionnelles de premier cycle universitaire (DEUST, licence professionnelle) proposent des enseignements dont le projet global vise à développer des compétences méthodologiques jugées nécessaires à la préprofessionnalisation de l'étudiant ainsi que pour certains enseignements et « dispositifs » de la formation (Mognetti, 2005). En DUT, les programmes de 2005 puis de 2013 assignent cette mission à l'expression-communication (EEC) en collaboration avec le dispositif PPP (Projet Personnel et Professionnel).

Les objets enseignés dans les EEC sont divers et je les illustrerai à partir du programme du DUT Carrières juridiques, choisi aléatoirement parmi la liste des programmes des 24 spécialités. Parmi ceux-ci figurent à des fins de professionnalisation l'apprentissage de la « rédaction du CV et de la lettre de candidature », « la connaissance des circuits et des pratiques des recruteurs », « la formation à la préparation, à l'animation de réunions ». La « méthodologie du rapport de stage, la préparation de la soutenance du stage » ou les « techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse » constituent eux des exemples de compétences travaillées dans les EEC et que l'étudiant peut réinvestir dans sa formation.

Je propose ici un aperçu historico-critique de ces enseignements en partant des « techniques d'expression » instituées dans les années 1960 jusqu'aux actuels EEC en DUT. J'interroge notamment les tensions ou questions présentes dès l'institution de ces enseignements dans le supérieur et les principes à partir desquels ils se sont construits et qui ont contribué à l'élaboration des contenus présents dans les programmes en cours de DUT.

Ce panorama n'a pas prétention à reconstruire la chronologie des EEC mais donne à voir plusieurs moments jugés importants ou signifiants de leur histoire : leur genèse, les réformes institutionnelles donnant lieu aux programmes de 2005 et 2013 et consécutivement à ces réformes les orientations des acteurs éducatifs. Cette approche synthétique s'appuie sur des travaux assez anciens relatant la genèse, les débats autour des « techniques d'expression »

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

(Simonet, 1994 ; Costa & Fintz, 1998) et de travaux relatifs aux problématiques de l'écrit dans le supérieur (Donahue, 2008 ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012), à la didactique de l'écriture dans les disciplines scolaires (Daunay, 2008), et plus largement à la place du « français », en tant que discipline d'enseignement, à l'université (Mognetti, 2005).

1. Genèse des enseignements d'expression-communication : les « techniques d'expression » dans les IUT

Les « cours » de « techniques d'expression » sont apparus lors de la création des Instituts Universitaires de Technologie (IUT) à la fin des années 1960¹⁵ et constituent l'acte fondateur des enseignements d'expression-communication dans le supérieur (Donahue, 2008 ; Simonet, 1994), présents aussi par la suite dans d'autres niveaux de cursus (DEUG¹⁶, licence), en formation initiale et continue, et sous forme de stages proposés par des organismes privés de formation professionnelle¹⁷.

La formation de techniciens supérieurs s'inscrivait à l'époque dans un contexte de développement économique et répondait à des demandes expresses du monde de l'entreprise et de l'industrie à la recherche d'interfaces qualifiées entre les opérateurs spécialisés et les cadres (Schneuwly, 2009, p. 70-71). La création dans ces nouvelles filières d'enseignements de « techniques d'expression » répondait à ces objectifs (Simonet, 1994) en proposant d'outiller ces futurs techniciens, formés dans l'enseignement supérieur, d'instruments pratiques « afférents à leurs futures fonctions » (Mognetti, 2005, p. 42).

Il s'agissait alors de préprofessionnaliser ces étudiants dès leur formation (Donahue, 2008), c'est-à-dire de « faire des élèves du secondaire des étudiants méthodologiquement compétents » (Costa & Fintz, 1998, p. 23) et capables « dans une situation donnée, [de] s'exprimer pour atteindre un (des) objectif(s) donné(s) » (Simonet, 1994, p. 26), ces situations relevant essentiellement des sphères professionnelles dans lesquelles les futurs diplômés seraient amenés à évoluer dès leur entrée dans l'emploi.

¹⁵ Les enseignements de techniques d'expression figurent au programme de DUT dès 1966.

¹⁶ **DEUG ou Diplôme d'études universitaires générales** : diplôme de l'enseignement supérieur français sanctionnant un premier cycle de formation générale. Le DEUG en 2 ans et la licence en 1 an ont été remplacés par la licence en 3 ans de 2003 à 2006 avec la réforme LMD.

¹⁷ Voir par exemple les actuelles offres de formation à la prise de parole ou d'écriture professionnelle proposées par les organismes SEGOS et DEMOS

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

Ces visées ou finalités constituent une partie du socle à partir duquel se configurent les actuels EEC en DUT qui s'inscrivent dans le « mouvement actuel d'injonction à la professionnalisation » propre à toutes les formations de l'enseignement supérieur supérieur consécutivement à leur inscription au répertoire national des certifications professionnelles (ou RNCP) depuis 2002 (Balas & Riem, 2014, p. 2). Je montrerai notamment dans la quatrième partie, à partir d'une analyse des intitulés des EEC dans les programmes de DUT et d'un corpus de plaquettes de formation, que ces enseignements sont aujourd'hui clairement orientés vers l'insertion et l'évolution socio-professionnelle des étudiants (Mognetti, 2005, p. 42 ; Simonet, 1994, p. 91), en familiarisant ces derniers « aux pratiques langagières de l'entreprise » (*Ibid.*).

On peut alors comprendre l'importance accordée par l'institution, dans les premiers temps de la création des IUT, aux « techniques d'expression » qui constituaient avec l'anglais une « des disciplines communes à toutes les spécialités » de DUT (*Ibid.*). Par la suite ces enseignements se sont implantés dans d'autres filières technologiques et professionnelles, comme les éphémères IUP¹⁸ et certaines filières universitaires générales de DEUG (Costa & Fintz, 1998).

A ces visées institutionnelles, j'ajouterai que la création des « techniques d'expression » dans les filières de DUT, visant à faciliter l'intégration professionnelle des étudiants diplômés, allait de pair avec un « projet de rattrapage social » (*Ibid.* : p.27). Celui-ci était basé sur l'idée - issue de conceptions socialement déterministes tenaces à cette époque (Jacquet-Francillon, 2009, p. 39) - que les étudiants inscrits dans ces cursus, issus pour nombre d'entre eux des filières technologiques et professionnelles étaient « déficitaires en ce qui concerne la culture générale et les techniques fondamentales de la rédaction » (Donahue, 2008, pp. 80-81) du fait de « leur milieu social d'appartenance » (Simonet, 1994, pp. 35-36) . Il faut avoir à l'esprit que cette époque¹⁹ voit aussi arriver dans l'enseignement supérieur un nombre conséquent d'étudiants, consécutivement aux réformes amorcées dans l'enseignement primaire et secondaire, dont nous retenons essentiellement la loi Haby de 1975 et la création du « collège

¹⁸ **IUP ou Institut Universitaire Professionnalisé** : « Créés en 1992 pour répondre à des besoins spécifiques des entreprises, les instituts universitaires professionnalisés (I.U.P.) étaient destinés à former en trois ans des cadres occupant des emplois intermédiaires entre ceux de technicien supérieur et d'ingénieur ou de cadre supérieur » (source : <http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr>). Ces formations ont basculé dans le système LMD à la rentrée 2006.

¹⁹ On pardonnera la liberté avec laquelle j'use de cette expression temporellement imprécise.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

unique ». Avec l'allongement de la scolarité et l'arrivée de ces « nouveaux » étudiants apparaissent dans les débats la question de l'échec à l'université étroitement liée aux déterminants sociaux de la trajectoire scolaire (Jacquet-Francillon, 2009, p. 40).

On retrouve donc dans le projet de création des enseignements de techniques d'expression l'idée que l'intégration et « la promotion sociale s'appuie[nt] souvent sur la qualité de l'expression » (Costa & Fintz, 1998, p. 24). Charge donc à ces enseignements de remédier aux « carences » de ces étudiants en termes de culture et d'expression écrite et orale, projet défendu et discuté dès les premières années d'existence des « techniques d'expression » (Morali, 1975 ; Bastuji & Delas, 1975 ; Fichez, 1983 : p. 2).

J'ajouterai pour clore ce point que cet arrière-plan socio-idéologique²⁰ tel que l'exposent les auteurs préalablement cités, semble tenace et constitue le terreau sur lequel nombre de représentations de ces enseignements, et particulièrement celles des étudiants inscrits dans des cursus technologiques semblent encore se construire près de 50 ans après la création des IUT (Annocque, 2014). Parallèlement, il ne faudra guère s'étonner, comme on le verra dans la quatrième partie, de la présence dans les programmes de DUT, dans les discours des enseignants et étudiants eux-mêmes, d'un « noyau historique » de contenus d'enseignement visant à développer ou à conforter les compétences linguistiques des étudiants.

Résumé sommairement, on peut dire que le projet, autour duquel se sont construites les « techniques d'expression », visait à apprendre à communiquer et à s'exprimer de la façon la plus claire et efficace qui soit, dans des contextes universitaires et professionnels. On comprend dès lors certains constats des auteurs déjà cités dans cette partie, pour qui ces enseignements ont été essentiellement perçus comme des enseignements « compensatoires » (Jacquet-Francillon, 2009, p. 43) ou « des savoir-faire complémentaires d'une spécialité » (Simonet, 1994, p. 64), contraints à la « collaboration étroite avec les autres enseignements et dispositifs de la formation (Costa & Fintz, 1998, p. 23). Cette description des techniques d'expression, placée sous le signe de l'ancillarité, conduit à poser plusieurs ordres de questions sur les actuels EEC auxquelles je répondrai au fur et à mesure dans cette partie : l'« évolution » de la place de ces enseignements dans les cursus actuels et les références épistémologiques, théoriques et

²⁰ Les lignes qui précèdent font implicitement référence aux *Héritiers* de Bourdieu et Passeron (1964).

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

historiques (du point de vue de l'institution éducative, des pratiques et de la recherche) à partir desquelles se sont constitués les contenus à enseigner.

2. La présence de l'expression-communication à l'heure du « LMD » et la persistance du modèle des « techniques d'expression »

Dans les espaces universitaires de formation actuels, l'expression-communication est loin de constituer un épiphénomène. Par exemple, parmi l'offre de formation proposée par les sites de 8 universités du grand nord de France Lille 1, Lille 2, Lille 3²¹, Valenciennes, Artois, Université du Littoral Côte d'Opale, Université de Reims Champagne Ardennes, Université de Picardie Jules Verne), on peut identifier 359 enseignements relevant du champ de l'expression et de la communication à différents niveaux de cursus (DEUST, DUT et licence professionnelle)²².

Concernant ces deux derniers niveaux, les EEC sont encadrés par trois textes officiels qui en fixent les modalités et les contenus : l'arrêté du 22 janvier 2014 dans lequel figurent les objectifs de la formation générale de la licence professionnelle et notamment « la maîtrise et l'utilisation de l'expression écrite et orale », l'arrêté du 3 août 2005 (Cf. JO du 13 août 2005) et les programmes pédagogiques nationaux de DUT rénovés en 2013. Ces derniers sont propres à des domaines d'activité professionnelle tels que les métiers de l'industrie (DUT Génie Industriel et Maintenance, DUT Génie Civil - Construction Durable), des services (DUT Techniques de commercialisation), du numérique (DUT Informatique, DUT Métiers du Multimédia et de l'Internet), du droit (DUT Carrière juridique) et du social (DUT Carrière sociale).

²¹ Désormais Université de Lille depuis janvier 2018.

²² Je reviendrai dans la troisième partie sur la méthodologie qui m'a permis d'identifier ces enseignements comme relevant des EEC.

Tableau 1 : Liste des 24 spécialités de DUT

Intitulé de la spécialité	Abréviation retenue
Chimie	Ch
Carrière Juridique	CJ
Carrière Sociale	CS
Gestion Administrative et Commerciale des Organisations	GACO
Génie Biologique	GB
Génie Chimique - Génie des Procédés	GC-GP
Génie Civil - Construction Durable	GC-CD
Gestion des Entreprises et des Administrations	GEA
Génie Électrique et Informatique Industrielle	GEII
Génie Industriel et Maintenance	GIM
Gestion Logistique et Transport	GLT
Génie Mécanique et Productique	GMP
Génie Thermique et Énergie	GTE
Hygiène, Sécurité, Environnement	HSE
Information Communication	Infocom
Informatique	Info
Métiers du Multimédia et de l'Internet	MMI
Mesures Physiques	MP
Packaging, Emballage et Conditionnement	PEC
Qualité, Logistique Industrielle et Organisation	QLIO
Réseaux et Télécommunications	RT
Sciences et Génie des Matériaux	SGM
Statistiques et Informatique Décisionnelle	STID
Techniques de commercialisation	TC

2.1 Les paradigmes constitutifs des EEC en DUT

Pour comprendre ce qui fait l'objet de prescriptions d'enseignement dans les EEC, je pointerai deux paradigmes aux origines des « techniques d'expression » et qui coexistent encore dans les programmes de DUT. Le premier repose sur ce que Simonet (1994) nommait des conceptions « humanistes » visant à libérer l'expression individuelle des potentielles difficultés relevant du vécu de l'étudiant (dans sa vie personnelle, dans sa scolarité avant son entrée à l'université, dans son ordinaire universitaire) et à développer des « aptitudes intellectuelles » lui permettant de mieux comprendre certaines problématiques du monde contemporain (Mognetti, 2005). Le second renvoie à des visées davantage « technicistes » qu'on peut résumer dans la capacité « à s'exprimer de façon claire et directe, en peu de mots et rapidement » (Donahue, 2008). Les contenus de cette seconde orientation, majoritaire dans les programmes de DUT, ne visent pas seulement à débloquer l'expression personnelle, mais aussi à consolider les compétences linguistiques des étudiants, afin de les amener à mieux comprendre et maîtriser les modes et phénomènes de communication en situation professionnelle.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

Selon Simonet (1994, p. 59) et deux décennies plus tard Hennebert et Parizot (2014), le déplacement des « techniques d'expression » vers l'« expression-communication » s'effectue dans les années 1970/1980. Indicateur de ce déplacement, les « techniques » ont aujourd'hui laissé la place à la « communication », et l'« expression-communication » constitue le terme le plus couramment utilisé pour désigner ces enseignements dans les derniers programmes de DUT (Nouailler & Dalle, 2016)²³. Ce changement terminologique s'explique par l'inclusion progressive et successive dans les programmes de contenus issus des apports de différentes disciplines comme la psychosociologie, la linguistique, la philosophie, l'épistémologie, les sciences de l'information et de la communication (Simonet, 1994 ; Costa & Fintz, 1998 ; Carrère-Saucède & Marouki, 2014) et de contenus situés dans le voisinage de ces disciplines souvent proposés dans des séminaires de communication en entreprise comme l'analyse transactionnelle²⁴ et la PNL²⁵ (Hennebert & Parizot, 2014). L'expression-communication intègre donc dans son champ de réflexion, non plus seulement la question de l'expression « claire et directe » mais aussi la prise en compte des « problèmes des relations humaines »²⁶, et ce qui se joue en termes de « communication », dans les contextes de formation et professionnels. Comme on le verra dans la quatrième partie, ce socle constitue en grande partie le modèle à partir desquels se structurent les EEC en DUT dans les discours des étudiants et des enseignants de DUT.

A ceci, il faut ajouter les recherches et contributions d'acteurs de terrain et je prendrai pour cela deux exemples signifiants, distants l'un et l'autre d'une dizaine d'années. Le premier renvoie à l'entreprise menée par une équipe de chercheurs et de praticiens de l'« expression-communication » de l'académie de Grenoble à la fin des années 1990 (Costa & Fintz, 1998), ayant travaillé à cerner les contenus, les pratiques et les cadres de référence des enseignements d'« Expression, Méthodologie, Communication et culture (abrégé EMC) » et à proposer les bases d'une approche didactique de ces enseignements (je reviendrai là-dessus dans le point suivant). Le second exemple réfère aux travaux menés par l'association des enseignants d'IUT

²³ Ce qui justifie aussi le choix de l'acronyme EEC pour désigner les enseignements étudiés dans cette recherche.

²⁴ **Analyse transactionnelle** : théorie controversée qui étudie les échanges relationnels, issue des travaux du psychiatre et psychanalyste américain E. Berne dans les années 1950.

²⁵ **PNL** : Programmation neuro-linguistique, méthodologie âprement discutée dans le champ scientifique et qui permettrait d'agir sur les comportements au moyen du langage. Je reviendrai dans les parties suivantes sur la présence dans les EEC de contenus issus de ces champs à l'intersection de domaines de pratiques.

²⁶ Bulletin pédagogique Expression des IUT (1970)

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

en expression-communication (AECiut) créée en 2001 et qui ont porté plus loin le projet didactique du collectif grenoblois (Dalle, 2013) en contribuant largement à la construction des programmes en cours de DUT (Nouailler & Dalle, 2016). La réflexion portée par cette association propose ainsi de passer d'une vision instrumentale des EEC à un équilibre des rapports didactiques entre ces enseignements et les matières de spécialité de la formation. Ainsi, alors que Costa et Fintz parlaient à leur sujet de « capacités instrumentales, [...] de démarches de pensée transférables d'une matière à une autre » (1998, p. 38), l'AECiut les considère comme un « processus support pour l'ensemble des formations de DUT » (Nouailler & Dalle, 2016, p. 15) sur lequel prennent appui les matières et dispositifs de la formation comme par exemple le projet personnel et professionnel de l'étudiant (Dalle, 2013, p. 11 ; Mognetti, 2005, p. 53).

2.2 Les EEC : des enseignements sans contenus et décontextualisés ?

Pour autant, la création de ces enseignements dans les IUT n'a pas donné lieu immédiatement à la délimitation des objets à enseigner, ce qui a pu faire dire que l'institution de ces enseignements sans programmes réels a précédé la réflexion sur leurs contenus « allant du plus vaste au plus limité » (Morali, 1975, p. 119). En effet, les apports successifs de différentes disciplines (Cf. supra) ont pu donner l'impression d'un empilement de contenus à enseigner au gré des besoins estimés de l'étudiant pour s'exprimer correctement en situation universitaire et professionnelle, ce qu'on peut retrouver par exemple dans les manuels de techniques d'expression en cours dans les années 1970-1980²⁷. J'irai plus loin en ajoutant que la diversité des contenus à enseigner pénalise les représentations des finalités de ces enseignements (et particulièrement chez les étudiants et enseignants des autres matières de la formation), faisant parfois rimer transversalité avec éparpillement des contenus enseignés (Hennebert & Parizot, 2014, p. 27).

Aux critiques sur ces contenus s'ajoute aussi la question de la place des EEC dans les cursus et de leur transversalité supposée, que cette dernière prenne la forme de « capacités instrumentales » (Costa & Fintz, 1998) ou de « processus support » (Nouailler & Dalle, 2016). En effet, les différentes filières de DUT se structurent autour de matières dites de « spécialité »²⁸ et sont donc peut-être à l'origine d'effets de hiérarchisation entre matières dans les discours des

²⁷ Voir par exemple *Structurer sa pensée, structurer sa phrase* (Niquet, 1978), *Techniques de l'expression écrite et orale* (Baril, Guillet, Bernadie, Vanier, 1972).

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

acteurs de terrain (enseignants et étudiants)²⁹. Ces effets reposent sur la perception plus ou moins évidente de rapports entre les EEC et l'intitulé de la formation, du volume horaire qui leur est affecté, des coefficients attribués et pourquoi pas de leur degré de *scientificité*³⁰. En guise d'exemple, je donne à voir ci-dessous un extrait du tableau synthétique des modules du premier semestre du DUT Génie Chimique Génie des Procédés.

Tableau 2 : Extrait du programme du premier semestre du DUT Génie Chimique Génie des Procédés

UE	Référence module	Nom du module	Volume horaire CM	Volume horaire TD	Volume horaire TP	Horaires étudiant total	Coefficient
Semestre 1			86	186	228	500	
11		Bases du génie des procédés	40	72	120	232	15
11	1101	Mécanique des fluides	20	36		56	3,5
11	1102	TP Mécanique des fluides			56	56	3,5
11	1103	Bilans - Initiation aux opérations unitaires	12	20		32	2,0
11	1104	TP Bilans *			16	16	1,5
11	1105	Techniques graphiques			48	48	3,0
11	1106	Matériaux	8	16		24	1,5
12		Outils scientifiques et communication	46	114	108	268	15
12	1201	Langue vivante : Anglais		16	16	32	2,0
12	1202	Outils informatiques et scientifiques			20	20	1,0
12	1203	Expression-communication : Eléments fondamentaux de la communication		20	10	30	1,5
12	1204	PPP : découverte des métiers		14	10	24	1,0
12	1205	Chimie : atomistique - équilibres	16	20		36	2,0
12	1206	TP Chimie : atomistique - équilibres			28	28	1,5
12	1207	Physique : électricité - électrotechnique	10	14		24	1,0
12	1208	TP Physique : électricité - électrotechnique			24	24	1,0
12	1209	Mathématiques : algèbre - analyse (niveau 1)	20	30		50	2,0
12	1210	Projet tutoré 1 : mise en application de la communication et des techniques documentaires (+75 heures de travail personnel)					2,0

On peut constater que le module « Mécanique des fluides » inclus dans l'UE « Bases du génie des procédés » est coefficienté 3,5 alors que le module d'« Expression-communication : éléments fondamentaux de la communication » est quant à lui affecté d'un coefficient d'1,5. Cette différence de coefficient est aussi perceptible si on associe des enseignements de la formation qui fonctionnent en étroite collaboration : c'est le cas par exemple de la « Physique » et des travaux pratiques « TP Physique : électricité – électronique » dont la somme des coefficients (coef.2) est supérieure au coefficient affecté au module d'EEC. Sans trop s'avancer, on peut supposer au regard de ce seul indicateur que les EEC occupent une place plus marginale

²⁹ Voir à cet effet l'article de Lenoir, Larose, Grenon et Hasni (2000) sur les effets de stratification des matières scolaires par les enseignants.

³⁰ Par là j'entends la dimension scientifique des enseignements plus ou moins perçue par les étudiants et les enseignants des disciplines de spécialité.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

que les matières de spécialité dans les représentations des étudiants et des enseignants des autres matières (Carrère-Saucède & Marouki, 2014).

La place marginale des EEC dans les formations est aussi une place à la légitimité discutable si on interroge le dialogue prescrit dans les programmes entre EEC et les autres matières de la formation. Les apports de la didactique de l'écrit et du développement des recherches didactiques sur les littéracies universitaires (Delcambre & Jovenet, 2002 ; Laborde-Milaa, 2004 ; Reuter, 2004b ; Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) ont remis en cause le développement décontextualisé « de compétences dites "techniques" ou méthodologiques » (Daunay, 2008, p. 12), supposées transversales ou transférables à d'autres contextes, qu'ils soient disciplinaires ou professionnels, sans que les spécificités de leurs modes de discours et de penser soient pris en compte. Autrement dit, peut-on dire que de jeunes diplômés soient en mesure par exemple d'appliquer directement les techniques du compte rendu apprises en cours dans un autre enseignement ou dans le cadre de leur futur métier, ces contextes présentant des caractéristiques bien différentes, tant au niveau de leurs enjeux que de leur culture ? En outre, les enseignants en charge des EEC, formés pour la plupart à l'enseignement de la littérature ou du français et qui ont découvert l'expression-communication « sur le tas » (Costa & Fintz, 1998 ; Carrère-Saucède & Marouki, 2014) sont-ils à même de former ces futurs techniciens par exemple au vocabulaire du packaging, de l'agro-alimentaire, de la chimie des procédés, dans le cadre de la rédaction d'un rapport, d'une note ou d'un compte-rendu ou ne peuvent-ils que se limiter qu'aux aspects formels des écrits professionnels (structure, mise en page, orthographe, etc.) ?

Ces quelques aspects ont alimenté les critiques assez sévères sur la légitimité des enseignements d'expression, de leurs origines (Fichez, 1983) à aujourd'hui (Hennebert & Parizot, 2014). Pourtant, des collectifs de praticiens des techniques d'expression voient le jour dans l'hexagone dans les années 80 et leurs travaux, comme ceux du CERTE³¹ par exemple, témoignent du dynamisme des pratiques et de la volonté de capitaliser les expériences pédagogiques (Deguy, et al., 1982). En ce qui concerne les DUT, il faut attendre les programmes de 2005, puis les programmes de 2013, initiés par la note de cadrage proposée par

³¹ CERTE : Centre d'études et de recherches en techniques d'expression, Lille 3.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

l'AECiut (Nouailler & Dalle, 2016, p. 13) pour y trouver un réel effet de synthèse et de cohésion au niveau national :

- primo, par le souhait d'adopter l'appellation générique « Communication » pour désigner les enseignements d'expression-communication³² ;
- secundo, en proposant une progression de ces enseignements sur quatre semestres (S1 : Eléments fondamentaux de la communication ; S2 : Communication, information et argumentation ; S3 : Communication des organisations ; S4 : Communication professionnelle) ;
- tertio, en faisant de la « compétence »³³ le mode de désignation des contenus à enseigner ;
- quarto, en préconisant une « pédagogie par la technologie » qui se veut proche des situations professionnelles dans lesquelles les futurs diplômés seront amenés à évoluer et préconisant l'apprentissage de technologies numériques.

³² Cette dénomination unique peut être enrichie par des termes associés, qu'on retrouve dans les programmes des différentes spécialités de DUT (culture, expression).

³³ Je retiens ici la définition de (Nouailler & Dalle, 2016) pour qui la compétence désigne la « mise en œuvre de capacités (savoir, savoir-faire et savoir-être) en situation professionnelle» (p.13). Je reviendrai sur cette notion dans la deuxième partie.

Chapitre 2 : Présence du numérique dans les programmes des EEC en DUT

Les EEC contribuent à l'acculturation numérique des étudiants. En effet, outre l'apprentissage d'outils et de techniques dont les étudiants feront usage dans leur formation, ces enseignements sont - du point de vue de l'institution - un espace d'apprentissage des pratiques attendues dans les sphères professionnelles où évolueront les futurs diplômés, pratiques qui incluent l'usage fréquent de technologies pour créer et communiquer.

Dans ce deuxième chapitre, je rends compte de la présence du numérique dans l'enseignement supérieur, en DUT et dans les EEC à partir d'une brève revue de la littérature et de textes institutionnels. Il s'agit de montrer que cette présence est à entendre en fonction des politiques publiques sur le développement du numérique à tous les niveaux de l'activité humaine.

1. Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur : quelques repères pour comprendre le numérique dans les EEC

On ne peut comprendre la présence du numérique dans les programmes des EEC sans effectuer un détour sur le développement des technologies dans l'espace éducatif. Celles-ci se sont introduites par vagues successives en fonction des réformes des politiques publiques (Collectif de Recherches, 2014, p. 6 ; Baron, 2014, p. 91). Dans un monde marqué par le développement du numérique dans les sphères socio-économiques (Muller, 2007) et dans l'industrie de la connaissance (Tremblay, 1998), le monde éducatif en France et ailleurs n'a eu d'autre choix que celui de l'adaptation et de la transformation des modèles d'enseignement et des pratiques d'apprentissages.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

Du côté des institutions politiques, certains discours mentionnent de manière superficielle (je reviendrai sur ce jugement critique) la nécessité d'une évolution des pratiques pédagogiques dans l'enseignement. C'est le cas par exemple du second rapport Fourgous,

« L'irruption de l'outil numérique, le flot d'informations qu'il véhicule, les échanges et partages qu'il facilite, nous contraint à revisiter nos modèles d'apprentissage et nos pratiques d'enseignement » (Fourgous, 2012, p. 5).

et du rapport Germinet dans une perspective d'évolution de l'offre de formation continue des universités :

« La généralisation des usages numériques, comme la massification des données qui en résulte, jettent les bases d'un changement radical à la fois de notre mode de vie et de notre façon de penser le monde. Phénomène global et planétaire parce qu'il concerne l'ensemble des activités humaines et qu'il se joue des frontières et des distances, le numérique ne se résume pas à sa seule dimension instrumentale, générant un ensemble de phénomènes susceptibles de modifier les organisations et les comportements.

C'est ainsi qu'il remet en cause le fonctionnement de l'institution universitaire non seulement dans le domaine de l'organisation et de la gestion mais aussi dans ses deux missions fondamentales que sont la recherche et l'enseignement. » (Germinet, 2015, p. 38)

Historiquement, ces injonctions apparaissent dès le début des années 2000, en témoigne un extrait d'un rapport de l'OCDE repris par Depover et Marchand (2002, pp. 16-17) :

« Internet devient un outil privilégié pour un apprentissage à tout âge, pour un changement de carrière, pour une mise à niveau dans l'emploi, et pour répondre aux défis de l'éducation dans le monde. ».

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

En Europe, sous l'impulsion du processus de Bologne³⁴, institutions et gouvernements de l'Espace européen de l'enseignement supérieur engagent des politiques visant à développer de nouveaux modes d'apprentissages et d'enseignements axés sur le numérique :

« These new technologies and approaches to education are already having a clear and positive impact on higher education provision. They can support efforts within the Bologna Process and the European Union Modernisation Agenda to enhance the quality and extend the reach of higher education across Europe. And they are already starting to facilitate better quality learning and teaching for both on-campus and online provision, as educational resources from around the globe become more freely accessible and more interactive media for learning are employed. Methods of teaching can be better tailored to individual students' needs and advances in learning analytics are enabling quicker feedback on students' performance » (Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education, 2014, p. 10)

Dans l'enseignement supérieur français, la loi du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche³⁵ traduit les ambitions européennes en matière de numérique éducatif et définit un cadre global de cohérence pour les établissements d'enseignement supérieur français en quatre points :

« le numérique au service de la réussite et de l'insertion des étudiants ;
- le numérique comme outil de rénovation des pratiques pédagogiques ;
- le numérique pour le développement de campus d'avenir ;
- le numérique pour une université ouverte et attractive, en Europe et à l'international. »

Ces visées sont présentes dans les préconisations des rapports Fourgous (2012) et Bertrand (2014) pour qui l'adaptation des étudiants et des enseignants aux nouveaux enjeux socio-économiques va de pair avec le développement des compétences numériques,

³⁴ Achevé en 2010.

³⁵ Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche consultable sur : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027735009&categorieLien=id>

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

« Les compétences numériques dont dispose un étudiant à son entrée à l'université déterminent en partie sa réussite. Il est donc fondamental de développer réellement ces compétences en amont. » (Fourgous, 2012, p. 7)

« Le numérique au service de la transformation pédagogique est l'un des trois axes de l'agenda numérique France Université Numérique. [...] »

n°2 : Favoriser la réussite des étudiants grâce à une pédagogie renouvelée par le numérique ;

n°6 : Former et accompagner les enseignants et les équipes pédagogiques à l'usage du numérique dans les pratiques pédagogiques » (Bertrand, 2014, pp. 25-26)

enjeux socio-économiques qu'on retrouve dans le récent rapport Pisani Ferry dédié au Grand plan d'investissement 2018 – 2022 :

« Si ces questions se posent avec une singulière acuité, c'est parce que les enjeux de la transformation numérique et ceux de la transition écologique sont d'une ampleur inusitée. Les uns et les autres appellent des réponses construites, stables dans la durée, imaginatives, et susceptibles, par-delà les mesures et les dispositifs de politique publique, de mobiliser les acteurs sociaux et la société civile. » (Pisani Ferry, 2017, p. 3)

« **Construire l'État de l'âge numérique** (9 milliards). Comme toutes les organisations de services, notre sphère publique va être percutée par la révolution numérique. Celle-ci offre l'occasion de réinventer l'action publique, d'inventer un État plus économe, d'offrir des services plus personnalisés aux citoyens. L'accent sera mis sur la méthode du changement dans la sphère publique et sur le virage numérique du système de santé. » (Pisani Ferry, 2017, p. 14)

Ces objectifs sont pourtant anciens et ces récents rapports ne font que reprendre et réactualiser des initiatives présentes dès le début des années 2000 (d'où l'adjectif superficiel utilisé au début de ce point). C'est par exemple le cas des Universités Numériques Thématiques (UNT), initiées et développées dans un contexte de transition pédagogique mêlant innovations pédagogiques et numériques, avec pour finalités de produire non seulement des ressources pédagogiques numériques dans différents champs disciplinaires, mais aussi des « ressources de

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

base exhaustives pour la licence et d'outils d'accompagnement et de réussite des étudiants en premier cycle » (De Saint Guilhem, Dubourg-Lavroff, & De Longeau, 2016, p. 11). Quelques années plus tard, en 2013, est lancée la plateforme FUN³⁶ regroupant aujourd'hui 291 MOOCs³⁷ organisés en cinq thématiques : sciences humaines et sociales, sciences, santé, management et langues. Enfin, en 2015, le portail Sup-numérique³⁸, guichet unique dédié à l'enseignement supérieur par le numérique, voit le jour agrégeant la plateforme FUN, d'autres services (web-vidéothèque), et la possibilité d'évaluer ses compétences numériques notamment par des certifications en ligne pilotées par les compétences (B2i, C2i et PIX³⁹).

Parallèlement se développent à d'autres niveaux que celui de l'institution des outils technologiques pour apprendre et enseigner. Des classes « pupitres » qui ont vu le jour dans les établissements du secondaire et du supérieur dans les années 1990 aux TBI⁴⁰, plateformes, ENT⁴¹ dans les années 2000 puis les MOOCs et SPOOCs⁴² au début des années 2010, le numérique éducatif prend des visages multiples. Pêle-mêle, je soulignerai aussi les outils utilisés par les enseignants dans leurs tâches connexes de suivi et d'évaluation⁴³ ainsi que la présence sur le marché ou sur des plateformes publiques (Google Play, Framasoft, ...) de nombreux logiciels et applications développés par des éditeurs professionnels ou amateurs qui se situent dans le voisinage plus ou moins lointain de l'éducatif.

³⁶ **France Université Numérique** : <https://www.fun-mooc.fr>

³⁷ **MOOCs** : Massive Online Open Courses

³⁸ **Sup-numérique** : sup-numerique.gouv.fr

³⁹ **PIX** : cette nouvelle certification se substitue aux B2i et C2i à partir de la rentrée 2017/2018 avec pour objectif "d'accompagner l'élévation du niveau général de connaissances et de compétences numériques et ainsi de préparer la transformation digitale de l'ensemble de notre société et de notre économie." (<http://ecolenumerique.education.gouv.fr/2016/11/17/pix-un-service-public-pour-evaluer-et-certifier-les-competences-numeriques-bientot-ouvert/>)

⁴⁰ **TBI (tableau blanc interactif)** : tableau sur lequel il est possible d'afficher l'écran d'un ordinateur et le contrôler directement du tableau à l'aide d'un crayon-souris ou digitalement. Pour une approche enseignante de cet outil voir (Charlet, 2014).

⁴¹ **ENT** : Environnement Numérique de Travail

⁴² **SPOOCs** : Small Online Open Courses

⁴³ Je pense par exemple au logiciel **Pronote** utilisé dans le secondaire qui permet de publier les relevés de notes et de compétences des élèves, de communiquer avec eux, de publier les dossiers scolaires, etc.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

Les usages numériques des étudiants et des enseignants, c'est-à-dire ce qu'ils font ordinairement avec les technologies (Fluckiger, 2019, p. 5), naviguent en parallèle des développements éducatifs consécutifs aux orientations institutionnelles et économiques évoquées ci-dessus. Il s'avère toutefois difficile de déterminer en quoi tout ceci oriente les pratiques des étudiants et enseignants qui utilisent – comme je l'ai indiqué dans l'introduction – des technologies aussi variées que le mail, des moteurs de recherche, des plateformes d'apprentissage, des réseaux sociaux, etc. Toujours est-il que ce point de l'étude montre qu'étudier la place prise par le numérique dans les programmes de DUT et particulièrement dans les EEC est à comprendre en fonction de ce qui s'est joué et se joue dans les différentes instances pré-citées.

2. La place du numérique dans les formations de DUT

Outre l'usage courant des technologies numériques en éducation, la place du numérique dans les programmes de DUT repose sur deux facteurs : les objectifs institutionnels cités dans le précédent point sur la réussite universitaire des étudiants et leur insertion professionnelle et la spécialité de la formation.

Sur ce point particulièrement, certaines spécialités de DUT à haute dimension technologique sont étroitement corrélées à l'industrie et l'économie numérique (MMI, Informatique, RT, GEII, STID⁴⁴). Les programmes de ces spécialités font apparaître des modules d'enseignement relatifs à des domaines dans lesquels le numérique constitue le cœur de l'activité professionnelle (réseaux, infographie, algorithmique, programmation) et qu'on retrouve par exemple dans cet extrait du programme du DUT MMI. A noter que ces modules représentent 230 heures de cours sur les 500 que compte le premier semestre (soit 46% du volume horaire) ce qui montre leur importance dans cette formation⁴⁵.

⁴⁴ **MMI** : Métiers du Multimédia et de l'Internet ; **RT** : Réseaux et Télécommunications ; **GEII** : Génie Électrique et Informatique Industrielle ; **STID** : Statistiques et Informatique Décisionnelle (Cf. tableau 1 p.23).

⁴⁵ L'UE11 « Communication, culture et connaissance de l'environnement socio-économique : bases » (270 heures)

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

Tableau 3 : Modules de l'UE 12 « Culture technologique et développement multimédia : bases » du 1^{er} semestre dans le programme du DUT MMI

	Code du module	Intitulé du module	Nombre d'heures
UE12	M1201	Culture scientifique et traitement de l'information	45
	M1202	Algorithmique et programmation S1	30
	M1203	Services sur réseaux S1	50
	M1204	Infographie S1	30
	M1205	Intégration Web S1	30
	M1206	Production audiovisuelle S1	30
	M1207	Adaptation de parcours S1	15

Exception faite de ces spécialités dans lesquelles les technologies numériques occupent une place de premier plan dans les enseignements, les orientations générales des programmes de toutes les spécialités de DUT stipulent la nécessité pour l'étudiant de savoir s'exprimer en contexte professionnel en utilisant les instruments modernes et les codes culturels de la communication numérique. La réussite universitaire et professionnelle des futurs techniciens doit donc tenir compte « du développement des outils numériques [et] de l'évolution des techniques de communication dont les TICE » (Programme du DUT GB, p.15). Un exemple de la prise en compte de cet enjeu se retrouve dans le module « T.I.C : Technologies de l'Information et de la communication » présent dans les quatre semestres du programme du DUT Carrières juridiques. Dans ce module, dont la progression est résumée dans le tableau ci-dessous, figurent l'apprentissage d'un traitement de texte, d'un tableur, d'un logiciel de comptabilité, de bases de données, d'un logiciel de présentation, qui constituent autant d'outils technologiques courants dont l'étudiant fait/fera usage dans sa scolarité et dans sa vie professionnelle.

propose des enseignements divers comme l'anglais, l'esthétique et l'expression artistique, la gestion de projet et l'EEC.

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

Tableau 4 : Le numérique dans le programme du DUT Carrières juridiques

T.I.C niveau 1	T.I.C niveau 2	T.I.C niveau 3	T.I.C niveau 4
Logiciel de traitement de texte Acquérir les principes de base Bien présenter un document Modifier un document Concevoir un courrier Présenter un document de type rapport Insérer des illustrations Insérer un tableau	Tableur-Grapheur : Se repérer dans Excel 2007/2010 Concevoir des tableaux Présenter les tableaux et les imprimer Organiser ses classeurs Mettre en place des formules Lier des feuilles de calcul Exploiter une liste de données Élaborer des graphiques Communiquer avec d'autres logiciels Logiciel de comptabilité : Enregistrer des opérations courantes Effectuer la saisie comptable Effectuer le suivi des comptes généraux et auxiliaires Editer des états comptables Créer et paramétrer des dossiers	Bases de données : Concevoir et organiser une BDD Analyser des données : les requêtes Simplifier la saisie : les formulaires Mettre en valeur vos résultats : les états	Logiciel de présentation multimédia : Concevoir une présentation Définir la ligne graphique Organiser ses diapositives Enrichir le contenu de chaque diapositive Mettre au point le diaporama et le projeter

3. La place du numérique dans les EEC

En tant que « processus support » des matières de spécialité de DUT (Dalle, 2014), les EEC participent à l'acculturation numérique universitaire et professionnelle des étudiants. Les programmes de ces enseignements mentionnent des objets aussi divers que l'apprentissage et l'usage d'« outils et [de] techniques de recherche documentaire », des « réseaux sociaux professionnels », « l'analyse de sites d'entreprises, de sites spécialisés dans la recherche d'emploi » ou encore « la production de diaporamas ».

Ces quelques exemples constituent un aperçu d'objets enseignés dans les EEC étroitement corrélés à des usages d'outils numériques (ici les moteurs de recherche et les logiciels de création de diaporamas) et dont l'enseignement/apprentissage se confronte aux usages habituels du numérique des étudiants de DUT et des enseignants d'EEC. Ces objets ne sont pas

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

nécessairement spécifiques aux EEC, ils peuvent être associés dans les programmes à d'autres enseignements dans lesquels le numérique occupe une place de premier plan. A titre d'exemple, le tableau ci-dessous propose une synthèse de ce qui doit être enseigné en EEC en DUT Carrières juridiques et montre que la rédaction d'écrits à finalité professionnelle (CV, lettre de motivation) ou la mise en forme de documents doivent s'articuler à l'enseignement de « Bureautique » dans lequel sont enseignés les fonctionnalités d'un traitement de texte.

Tableau 5 : Les contenus numériques dans le programme du DUT Carrières juridiques

Intitulé du module	Contenus	Liens mentionnés avec un autre module
Expression et communication : Fondements de l'expression professionnelle	Rédaction du C.V. et de la lettre de candidature	Bureautique
Expression et communication : Approfondissement de l'expression professionnelle	Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques	Bureautique
Expression et communication : Techniques spécialisées de rédaction professionnelle	Rappels sur les techniques de recherches d'emploi : C.V., lettre de motivation ; analyse de sites(d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi	Bureautique

Cet exemple illustre la présence dans les programmes d'outils numériques de recherche, de communication et de production de supports largement utilisés dans le monde professionnel et universitaire, et de manière corollaire l'enseignement/apprentissages d'objets qui mobilisent ces outils. On peut donc parler de liens entre les objets enseignés/appris et les usages de technologies numériques.

Ces liens sont perceptibles dans les programmes des EEC mais peuvent aussi être saisis dans les discours des enseignants et étudiants. Deux recherches préalables à ce travail de thèse (Annocque, 2013 ; Annocque, 2014) ont ainsi pu montrer que des étudiants inscrits dans

Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements

différentes formations de DEUST⁴⁶ considéraient que les EEC étaient des enseignements à l'identité numérique forte et qu'ils étaient « obligé[s] d'utiliser les outils informatiques, internet... »⁴⁷ pour apprendre à rédiger des synthèses, des résumés ou réaliser des exposés. En outre, l'usage fréquent du traitement de texte, et plus particulièrement du correcteur orthographique, s'expliquait par l'importance que certains étudiants attribuaient à l'orthographe, à la présentation des textes produits et par conséquent ces outils étaient indispensables pour apprendre « à bien réaliser des écrits pour le monde professionnel »⁴⁸.

De ces deux exemples, le premier tiré des programmes des EEC, le second de ces deux recherches, je considère la présence de liens entre certains objets enseignés/appris dans les EEC et l'usage d'outils numériques, liens dont il conviendra d'identifier et d'en discuter les formes.

⁴⁶DEUST ou Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques : formation universitaire professionnalisante de 2 ans.

⁴⁷ Je cite ici les propos d'un étudiant recueillis lors d'un entretien, significatifs des discours analysés au regard des résultats.

⁴⁸ Idem.

Conclusion de la première partie

La spécificité des enseignements d'expression-communication est de se situer au carrefour des demandes sociales et universitaires dans un contexte institutionnel marqué par les exigences de réussite à l'université et de professionnalisation des étudiants. Les objets à enseigner se constituent donc au gré de ces débats et enjeux : l'importance de l'expression écrite et orale à la fin des années 1960 et la maîtrise des technologies numériques dans la vie universitaire et professionnelle en ce début du XXIème siècle sont à l'origine dans les programmes d'objets à enseigner tels que la conduite de réunion, les compétences orthographiques ou l'usage de réseaux sociaux professionnels.

Le numérique dans les EEC ne renvoie donc pas seulement aux pratiques habituelles des technologies par les enseignants et étudiants. Il prend aussi la forme d'objets enseignés et appris, non spécifiques ou réductibles à ces enseignements, ce qui justifie pleinement leur désignation de « processus support » des enseignements et dispositifs de la formation (Nouailler & Dalle, 2016). On peut donc conclure à la présence de liens entre des objets et des usages du numérique dans ces enseignements que je propose de construire théoriquement dans la partie suivante d'un point de vue didactique et particulièrement à l'appui de des notions de contenu et d'outil.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Deuxième partie : Approche didactique des
contenus et des usages du numérique dans les
EEC : proposition d'un cadre théorique
d'analyse

Introduction de la deuxième partie

Dans cette partie, sont présentées les orientations théoriques de cette recherche avec pour idée d'approcher les enseignements/apprentissages en EEC et les usages du numérique qui y sont associés via la notion de contenu d'enseignement/apprentissage.

Cette approche repose sur une certaine conception des didactiques, déjà exposée dans l'introduction de cette recherche, en tant que disciplines scientifiques qui analysent les phénomènes d'enseignement/apprentissages du point de vue des contenus. Je préciserai cette conception dans un premier temps en montrant que les didactiques constituent un instrument pertinent pour analyser les phénomènes d'enseignement et d'apprentissages instrumentés, bien qu'elles soient assez peu représentées dans ce champ de recherche.

Ce premier temps me conduit à partir des travaux de Delcambre (2007/2013 ; 2015), à spécifier ensuite la notion de contenu, à expliquer les raisons de ce choix notionnel et à proposer une classification des contenus des EEC qui servira de point de référence à l'analyse des usages du numérique. Les notions de « représentation » (Collette, 1991) et de « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) sont mobilisées pour rendre compte de la façon dont étudiants et enseignants identifient les EEC, la seconde notion mettant l'accent sur le poids de la discipline enseignée dans la construction des représentations des contenus.

Enfin, les pratiques numériques sont théoriquement appréhendées via une approche didactique de l'instrumentation (Rabardel, 1995) et de la notion d'outil (Plane & Schneuwly, 2000). A partir de ce cadre théorique, je souhaite montrer dans les parties suivantes le degré de corrélation des pratiques numériques des étudiants et des enseignants et la façon dont ces derniers se représentent les contenus enseignés et appris dans les EEC.

Chapitre 3 : Approche des EEC par les didactiques

Bien que les enseignements d'expression-communication soient présents depuis près d'un demi-siècle dans le supérieur, la didactique de ces enseignements est encore balbutiante si on considère - comme je l'indiquais dans l'introduction de cette deuxième partie - que les didactiques analysent les phénomènes d'enseignements/apprentissages du point de vue des contenus. Les récents travaux portés par l'AECiut (Hinault, 2016 ; Dalle, 2013 ; Nouailler, 2013) présentent certes dans leurs titres⁴⁹ et leur avant-propos l'ambition de construire une didactique des EEC, mais une lecture des titres et avant-propos des 42 contributions présentes dans ces trois ouvrages montre que celles-ci proposent essentiellement des apports sur l'historique des EEC, leurs enjeux sociaux et éducatifs, ainsi que des analyses de pratiques pédagogiques⁵⁰ plutôt qu'une réflexion de fond sur les objets qui y sont enseignés et appris.

1. EEC et enseignement du français dans le supérieur : critique didactique

Différents travaux sur les pratiques d'enseignement/apprentissages visant à remédier aux difficultés des étudiants en expression écrite et orale ont pu être qualifiés comme relevant de la didactique du français (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012, p. 9). Toutefois, ces travaux, par leur focalisation sur des fonctions ancillaires ou utilitaires de la langue (le français) comme média de communication dans les différentes matières, relèvent davantage des espaces couverts par la pédagogie universitaire sur la réussite solaire des étudiants (Adangnikou, 2008) que des objets d'études des didactiques. En effet, sont absentes de ces approches les dimensions importantes pour les didactiques comme le poids de la formation, du dispositif, de la matière d'enseignement et des contenus en jeu dans les pratiques de l'oral, de la lecture et de l'écriture

49 *Didactique de la communication* (Hinault, 2016, Dalle, 2013) et *L'Enseignement de l'expression-communication dans les IUT Fondements théoriques, représentations, pratiques* (Nouailler, 2013).

50 Voir par exemple les intitulés des sections des trois ouvrages (« Pratiques didactiques », « Expériences pédagogiques à l'international et interculturalité », « Nouveaux enjeux et nouvelles pratiques »).

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

ainsi qu'ont pu le montrer les travaux menés sur les littéracies universitaires par certains didacticiens (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) et sur lesquels je reviendrai dans le chapitre 4.

Second point de cette discussion, la matière scolaire français constitue un point de comparaison fréquemment utilisé pour qualifier et décrire les enseignements d'expression-communication, de leur apparition dans l'enseignement supérieur à la fin des années 1960 (Mognetti, 2005) jusqu'à aujourd'hui dans les discours des étudiants (Annocque, 2014). Certes, il peut y avoir tentation à considérer cette matière dans une perspective « continuiste » (Daunay, 2009, pp. 9-10), c'est-à-dire penser la présence continue et homogène du français à tous les niveaux de cursus, de l'école primaire à l'université. Ce point de vue peut paraître recevable si on considère la présence dans les programmes de DUT d'activités emblématiques du français enseigné au secondaire comme la synthèse, le résumé, l'exposé, l'analyse de textes, ou la dictée (Annocque, 2014). Toutefois, les finalités spécifiquement socioprofessionnelles des EEC ne sont pas les mêmes que le français enseigné au collège et au lycée (sans poser la question de la continuité de ces disciplines du secondaire à l'enseignement supérieur) et le rapport ancillaire de ces enseignements aux autres matières et dispositifs de la formation fait apparaître dans les programmes des objets assez lointains de ceux dévolus au français dans les programmes du secondaire⁵¹.

2. Comparaison des EEC et du français par la didactique du français

Un motif de l'approche des EEC par les didactiques reposerait sur la discutable proximité entre ces enseignements et la discipline d'enseignement français que j'ai évoquée dans le précédent point. En effet, si on considère à l'instar de Reuter (2007/2013) que les didacticiens sont des spécialistes d'une discipline d'enseignement et des questions relatives à l'enseignement de cette discipline, on pourrait penser que la didactique du français constituerait une voie logique, naturelle voire légitime d'entrée dans les EEC.

⁵¹ Je proposerai dans la quatrième partie un inventaire des contenus prescrits dans les programmes.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Cette proposition n'est pas nouvelle mais s'avère discutable. En effet, dans la préface de l'ouvrage coordonné par Fintz (1998, p. 8), Dabène posait déjà l'idée que la discipline scolaire « français » et les cadres théoriques issus de la didactique du français pouvaient constituer un des pôles permettant de décrire ces enseignements. Plus récemment, cette idée a été reprise par Carrère-Saucède & Marouki (2014) dans une recherche consacrée aux connaissances professionnelles des enseignants d'EEC. Les auteurs identifient dans les objets enseignés un « tronc commun » de contenus transférables à des « composants » de la discipline français au lycée (Schneuwly, Thevenaz-Christen, & Aeby Daghe, 2010, p. 25) : la maîtrise de la langue - écrite et orale -, la capacité d'analyse et de synthèse, l'aptitude à rechercher efficacement une information, la rédaction d'un résumé » (*Ibid.* : p.70).

Ma position est plus nuancée et considère que les les EEC ne constituent pas une déclinaison ou un prolongement de la discipline français dans l'enseignement supérieur même si ces disciplines partagent un certain nombre d'objets enseignés. En effet, les finalités professionnalisantes assignées aux EEC suffisent à mon sens à différencier le français tel qu'il est enseigné au collège et au lycée de ces enseignements.

Toutefois, une comparaison est possible entre les EEC et le français comme disciplines : réalisée du point de vue de la didactique du français, elle permet de montrer des points communs et quelques éléments différenciants, notamment sur la critique de leur projet d'enseignement et la place ambiguë de ces enseignements dans les représentations des acteurs.

Pour illustrer cette orientation, j'emprunte à Halté dans un texte bien connu des didacticiens du français et qui constitue un des actes fondateurs de cette discipline de recherche (Halté, 1992/1998). Comme dans la plupart des disciplines d'enseignement, le français et les EEC organisent l'enseignement d'objets de savoirs plus ou moins vifs, c'est-à-dire plus ou moins porteurs de débats dans le corps social et dans la communauté éducative. Parmi ceux-ci, je rappellerai brièvement les questions récurrentes sur le niveau des élèves et étudiants, tournées d'ailleurs pour la plupart en termes de baisse de niveau (compétences en lecture/écriture, culture générale, autonomie, etc.). Le français et les EEC sont particulièrement touchés par ces

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

questions, du fait même que leur sont historiquement attribués des fonctions « de sociabilisation, d'intégration dans le corps social par la culture et la langue » (*Ibid.*, p. 13). Par conséquent, ces deux disciplines d'enseignement ont fait et font encore l'objet de tensions, de demandes récurrentes pour satisfaire au projet social et éducatif, d'autant plus que - et j'emprunte ici à Brassart et Reuter - toutes deux sont des objets didactiques « aux contours flous et historiquement mouvants [...] aux multiples référents théoriques en termes de « sciences » ou découpage de savoir : littérature – française et comparée -, langues anciennes, linguistique, information et communication, etc.» (Brassart & Reuter, 1992, p. 14) pour la discipline français et linguistique appliquée, sciences de l'information et de la communication, sémantique, lexicologie, etc. pour les EEC.

Je citerai à nouveau Halté, en appliquant aux EEC son constat critique sur le statut du français, discipline « utilitaire, tâcheronne des compétences langagières ordinaires, instrumentale des autres disciplines avec pour finalité de développer « des savoirs utiles à toutes les disciplines » (*Ibid.*). Dès lors, des dispositifs d'aide et de remédiation se sont multipliés à tous les niveaux de la formation des étudiants par exemple en expression écrite, en méthodologie de travail (Simonet, 1994). L'efficacité fréquemment contestée de ces dispositifs constitue un des paradigmes constitutifs des EEC comme je l'ai montré dans la première partie, ce qui m'amène à dire que les objets enseignés en Français et en EEC peuvent être alternativement pensés en termes de *panacée* et *pharmakon*, à la fois remèdes universels aux maux éducatifs et sociaux, et victimes expiatoires aisément sacrificables à l'autel des débats publics, lorsque les objectifs éducatifs et sociaux qui leur sont assignés rebattent les cartes de ce qui doit être enseigné. En m'appuyant sur les discours d'enseignants et d'étudiants, j'illustrerai cette dialectique dans la quatrième partie de cette recherche, significative des questions partagées par le Français et les EEC.

3. Les concepts retenus et leur articulation : « contenus », « outils », « représentation »

Cette recherche mobilise certains outils conceptuels travaillés par les didactiques – dont la didactique du français - pour analyser les phénomènes d'enseignement/apprentissages dans les EEC et les usages du numérique qui y sont faits.

Parmi ces instruments théoriques, je mentionnerai les concepts de « contenu » (Daunay, 2015 ; Delcambre 2007/2013), d'« outil » (Plane & Schneuwly, 2000 ; Cohen-Azria, 2007/2013) et de représentation (Collette, 1991) qui permettent d'établir des liens entre les discours des enseignants et étudiants sur ce qu'ils font, sur ce qu'ils enseignent et apprennent dans les EEC et les enjeux institutionnels de ces enseignements qui se situent au carrefour des demandes universitaires, sociales et professionnelles.

Ces concepts « fonctionnent » dans cette recherche selon trois modalités : primo en interaction avec les apports théoriques d'autres disciplines, secundo en fonction de l'objet de recherche (Roulet, 1989), tertio en fonction de ce point de référence que constituent la notion de « contenu ». Sur ce dernier point particulièrement, il s'agit de voir comment cette notion permet d'approcher les usages du numérique dans les EEC et à quels objets de savoirs, à quelles activités, à quels exercices relevant de ces enseignements ces usages peuvent être liés.

La notion de contenu est étroitement liée dans cette recherche à la notion d'outil. Celle-ci occupe une place de premier plan dans cette recherche dans le sens où elle permet d'appréhender les enseignements/apprentissages sous l'angle de l'activité déclarée des enseignants et des étudiants. Cette notion est construite à partir des travaux de Plane, Schneuwly (2000), Cohen-Azria (2007/2013) et à partir de la théorie de l'instrumentation (Rabardel, 1995). Dans cette logique, un outil n'est pas seulement un objet matériel qui permet d'effectuer certaines activités dans et pour les EEC, mais une construction singulière opérée par l'étudiant, par l'enseignant, construction qui s'appuie sur des usages sociaux, universitaires voire scolaires et qui dans un cadre d'enseignement/apprentissages est étroitement corrélée à des contenus.

Chapitre 4 : Les contenus d'enseignement/apprentissages et les modalités de leur énonciation

Selon la définition qu'en propose Daunay, un contenu renvoie à tout « ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (Daunay, 2015, p. 23). L'empan assez large donné à cette notion par l'auteur constitue pour le didacticien un instrument théorique qui permet d'interroger l'éventail des objets enseignés/appris et auquel j'ajouterai deux arguments qui orienteront le travail d'analyse des données.

Tout d'abord, un contenu est considéré comme le résultat de la construction d'un objet éducatif : construction à l'intersection de plusieurs dimensions (universitaires, sociales, professionnelles) et « processus [...] d'appropriation et de (re)construction au sein d'un espace disciplinaire par un sujet didactique » (Bart, Fluckiger, 2015, p.145). Sur ce second aspect particulièrement, cette idée suppose la diversité des représentations des acteurs vis à vis des contenus enseignés/appris dans les EEC et des finalités qui leur sont assignées.

Enfin, les usages du numérique dans les EEC sont approchés ici par le prisme des contenus. Ce que les enseignants enseignent et ce que les étudiants apprennent passe en partie par la mise en œuvre d'outils numériques, au même titre que les outils utilisés par les étudiants et enseignants dans les EEC peuvent l'être en fonction de contenus enseignés et appris.

En tant que tel, le contenu constitue dans cette recherche une unité d'analyse pertinente (*Ibid.*) pour rendre compte des rapports sur ce qui fait l'objet d'enseignement/apprentissages dans les EEC (la nature, l'organisation de ces objets) et les usages du numérique dans ces enseignements.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

1. Approche des pratiques numériques et des objets enseignés en EEC par la notion de contenu ou approche par la notion de compétences ?

De prime abord, il pourrait sembler logique ou pertinent d'analyser ce qui est enseigné et appris dans les EEC par le biais de la notion de compétence, tant celle-ci constitue une notion en vogue à l'heure du courant de « l'approche programme » dans la plupart des systèmes éducatifs de l'enseignement supérieur européen consécutivement à la mise en œuvre du processus de Bologne (Loisy & Coulet, 2018), toutefois est privilégiée dans cette recherche une approche par la notion de contenu en regard d'un certain nombre de problèmes posés par cette notion.

1.1 Quelques problèmes posés par la compétence dans l'analyse des EEC

Terme récurrent dans les discours institutionnels sur l'éducation et la formation (Bronckart, 2011 ; Daunay & Reuter, 2013), la compétence sous-entend des liens étroits entre les dispositifs académiques de formation et les attendus sociaux et professionnels, auxquels les programmes de DUT accordent une large part. On ne s'étonnera guère donc de la présence importante de la « compétence » - entendue ici comme élément de langage - dans les programmes de DUT⁵². Cette présence est particulièrement notable dans les rubriques dédiées à la présentation des enjeux économiques et sociaux de chaque spécialité de DUT, ainsi que dans la présentation des orientations pédagogiques, ce que donne à voir l'extrait ci-dessous du programme du DUT Chimie :

« La formation pratique a toujours constitué le cœur de l'enseignement en DUT chimie. Cette pédagogie basée sur l'expérience et introduisant la démarche d'investigation permet de matérialiser des concepts fondamentaux via une approche concrète. Elle est mise en évidence par l'identification de modules spécifiques intégralement dédiés aux travaux pratiques. La richesse de cette formation repose sur l'interconnexion entre pratique et théorie qui répond aux attentes des divers publics étudiants susceptibles d'intégrer cette formation,

⁵² 181 occurrences dans le programme du DUT Carrières sociales par exemple.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

bacheliers généraux et technologiques. Tout au long du programme, le fait technologique reste donc au centre de l'ensemble des enseignements, y compris théoriques, grâce à des approches pédagogiques tournées par exemple vers l'exploitation et l'analyse de la pertinence de données qualitatives et quantitatives, la démarche de résolution de problèmes, les méthodes de résolution graphiques et numériques... » (PPN du DUT Chimie, p.24).

Outre cette dimension strictement lexicale, l'entrée cette notion constituerait une possibilité pour analyser les objets enseignés et appris dans les EEC, d'autant plus que la spécificité de ce qui est enseigné dans les formations de l'enseignement technologique en France trouve essentiellement sa référence dans les pratiques sociales (Hamon et Lebeaume 2011). Appliqué aux programmes de DUT, cela se traduit en termes d'acquis potentiellement transférables dans des contextes socioprofessionnels après leur enseignement, c'est-à-dire - de manière un peu réductive - des compétences.

A première vue donc, cette notion est heuristique, car elle semble offrir des points de convergence entre ce qui est enseigné, appris dans les EEC et différents ordres de visées (universitaire, sociale, professionnelle). Toutefois, son usage pose ici un certain nombre de problèmes, dont celui de sa signification flottante, consécutive à son emploi répété dans les discours sociaux, éducatifs, professionnels et scientifiques sur ce que doivent acquérir les élèves et les étudiants d'aujourd'hui.

Sur ce dernier aspect, Bronckart recense huit définitions scientifiques possibles de la compétence et souligne qu'« il n'existe aucun autre exemple de « notion » savante qui soit susceptible de prendre des significations aussi variées » (Bronckart, 2011, p. 33). Par conséquent, le premier obstacle dans cette recherche est celui de l'étendue « sauvage » de l'espace définitionnel de cette notion, à laquelle s'ajoute la question épineuse de la désignation des objets enseignés et appris dans les EEC sous l'étiquette « compétences ».

En effet, et je rejoins ici la thèse de Hamon et Lebeaume (2011), les « compétences » dans les fiches descriptives des EEC de toutes les spécialités de DUT sont avant tout signe d'« un glissement lexical [plus qu'] un bouleversement sémantique et conceptuel » (*Ibid.*, p.3), voire

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

d'un usage qui s'inscrirait dans l'air du temps . Je citerai le cas de la fiche « Fondamentaux de la communication » du premier semestre du DUT Informatique qui désigne par « compétences visées » des thèmes et des notions diverses et peu thématiques comme les « fondements de la communication verbale et non verbale », la « correction de la langue française à l'oral et à l'écrit » et les « méthodes du travail universitaire » et non - du fait même de leur désignation imprécise - des compétences au sens où l'entend Bronckart, c'est-à-dire des « capacités requises pour acquérir la maîtrise de pratiques sociales [...] qui doivent s'ajuster à la réalité des formes de communication et d'activité en usage dans un groupe et dont le développement requiert dès lors la médiation sociale et l'apprentissage » (Bronckart, 2011, p. 31).

Mobiliser la notion de compétences pour décrire les EEC pose donc un double problème, inutile pour l'objectif de cette recherche : primo, aborder ces enseignements à partir d'une notion floue du fait de son usage immodéré à tous les niveaux ; secundo, et consécutivement à ces fluctuations, ne proposer qu'une vue restreinte de ce qui est enseigné et appris dans les EEC.

1.2 L'approche des EEC par la notion de contenu

Sans évacuer complètement la notion de compétence, les objets enseignés et appris dans les EEC sont abordés à partir d'un autre instrument théorique qui offre un spectre à la fois plus large et plus précis : la notion de contenu d'enseignement/apprentissage, dont je propose d'affiner la définition proposée par Delcambre (2007/2013) présentée au début de ce chapitre.

1.2.1 Une notion peu voire insuffisamment thématisée ?

La notion de contenu fait l'objet de réflexions à différents niveaux : scientifique, institutionnel et militant (Daunay, 2015, p. 20). Toutefois, hormis dans le champ des didactiques, cette notion est peu théorisée dans la littérature actuelle et ce malgré un usage plus ou moins fréquent du terme. Pour illustrer mes propos, je donnerai à voir une brève étude lexicale et sémantique menée sur le portail CAIRN - outil couramment utilisé par la communauté scientifique francophone - dans laquelle j'ai répertorié le nombre de ressources proposant une définition ou un emprunt définitionnel de la notion de contenu.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Le tableau ci-dessous reproduit les résultats après lecture de cette recherche construite dans la base « Sciences de l'éducation » du portail⁵³ à partir de trois combinaisons d'équations comprenant les mots clé « contenu », « enseignement », « apprentissage », reliés par l'opérateur booléen « ET ».

Tableau 6 : La présence des « contenus » dans les ressources hébergées sur CAIRN

Equation posée	Nombre de ressources identifiées
contenu ET enseignement ET apprentissage	1
contenu ET enseignement	11
contenu ET apprentissage	3

Sur les 14055 occurrences du terme « contenu » présents dans cette base, seules 15 ressources – toutes d'entre elles ayant été produites par des didacticiens - proposent soit une définition conceptuelle (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, & Lahanier-Reuter, 2007/2013), soit un emprunt à une définition conceptuelle. Certes, les limites de cette analyse sont aisément perceptibles : la focalisation sur un seul portail de ressources et consécutivement l'exclusion d'autres sources, une recherche posée en termes peut-être exagérément inclusifs et consécutivement l'exclusion de termes référables à des contenus (objets d'enseignement, savoirs, connaissances, etc.).

Ce peu de résultats est difficilement explicable. Toutefois, tout en tenant compte du caractère « friable » de cette analyse, je formulerai trois hypothèses plausibles :

- la première, c'est que les objets enseignés/appris peuvent être désignés d'une autre manière dans les textes s'intéressant aux enseignements/apprentissages (compétences, savoirs, connaissances, etc.) ;

⁵³ Outre des ouvrages, la base « Sciences de l'éducation » du CAIRN comprend les revues suivantes : *Revue française de pédagogie*, *Le Débat*, *Education & didactique*, *Recherche & formation*, *Staps*, *Carrefours de l'éducation*, *Courrier hebdomadaire du CRISP*, *Revue française de science politique*, *Formation emploi*.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

- la deuxième, c'est que la notion de contenu serait un objet théorique propre à certains didacticiens et qui n'aurait pas encore migré vers d'autres territoires de recherche s'intéressant aux enseignements/apprentissages ;
- la troisième illustrerait « l'actuelle absence d'intérêt théorique [...] pour les questions d'enseignement scolaire » (Daunay, 2015 : p. 20) et notamment celles relatives aux contenus d'enseignement/apprentissages.

1.2.2 Approche retenue de la notion de contenu d'enseignement/apprentissages

Je m'appuie dans cette recherche sur les travaux engagés depuis plusieurs années par l'équipe Théodile-CIREL pour circonscrire la notion de contenu et qui constitue une base théorique stable. Parmi ceux-ci figurent la définition proposée par Delcambre dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Delcambre, 2007/2013) citée dans les premières lignes de ce chapitre, les contributions présentes dans les actes du colloque organisé par l'ARCD en 2011, dans l'ouvrage collectif coordonné par Daunay, Reuter et Thépaut consécutif à ce colloque (2013) et enfin l'ouvrage coordonné par Daunay, Fluckiger et Hassan sur les approches didactiques des contenus d'enseignement et d'apprentissages (Daunay, Fluckiger, & Hassan, 2015).

Pour Delcambre, un contenu désigne dans un contexte d'enseignement/apprentissages « des choses aussi diverses que [des] savoirs, [des] savoir-faire, [des] compétences [...], des valeurs, des pratiques, des « rapports à », [...] des comportements ou des attitudes » (Delcambre, 2007/2013, p. 43).

A cet éventail bien large, j'y ajoute ensuite deux autres formes possibles de contenus :

- les exercices et activités si on considère comme Denizot que « certains exercices dépassent leur fonction première [...] pour devenir de véritables objets de la discipline, objets d'enseignement et d'apprentissage qui suscitent des dispositifs et des exercices spécifiques, et dont la maîtrise est un objectif en soi » (Denizot, 2015, p. 52) ;

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

- les évaluations, « contenu(s) disciplinaire(s) en soi » et qui concourent à la structuration des enseignements et apprentissages tels « un contenu de savoir ou une compétence. » (Bart & Fluckiger, 2015, p. 148).

Paraphrasant les auteurs cités ci-dessus et Daunay dans l'introduction de ce chapitre (2015, p.23), ont été considérés comme « contenus » tout ce qui relève d'un apprentissage ou d'un enseignement dans les EEC, référables à des savoirs, des savoir-faire, des exercices, des évaluations, etc., en lien avec des finalités pouvant être d'ordre universitaire, extra-universitaires ou sociales, ou propres aux enseignements/apprentissages en EEC. Ces contenus peuvent être spécifiques aux EEC mais aussi être présents dans des dispositifs et des certifications gravitant dans le sillage des EEC.

Par exemple, je montrerai dans la quatrième partie⁵⁴, que certaines activités étroitement corrélées à des évaluations, comme le « CV », la « lettre de motivation », ou l'« entretien », peuvent constituer pour les étudiants et enseignants interrogés des contenus représentatifs des EEC et aussi dans le dispositif PPP, et que ces contenus sont en rapport avec des objectifs d'apprentissage universitaire mais aussi en lien avec la recherche de stage ou la démarche de recherche d'emploi.

La notion de contenu propose un spectre bien plus large que la seule notion de compétence et offre un double intérêt dans cette recherche que je développerai dans les deux chapitres suivants :

- primo, considérée comme une construction individuelle, cette notion suggère que la façon dont les enseignements/apprentissages se construisent peut varier d'un acteur à un autre, voire qu'apparaissent des différences de représentations des contenus ;

⁵⁴ **Quatrième partie** : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

- secundo, cette notion constitue une entrée pour analyser l'instrumentation des enseignants et étudiants en plaçant la focale sur les rapports entre ce qui est enseigné/appris et les outils utilisés.

2. Quels sont les contenus enseignés et appris dans les EEC ? Proposition d'une catégorisation

Dans ce point, je propose de catégoriser les contenus des EEC en fonction de plusieurs notions qui permettent de questionner l'épistémologie des savoirs à enseigner/enseignables/enseignés et appris :

- les savoirs produits « par l'école elle-même, dans l'école et pour l'école » (Chervel, 1988, p. 66) ;
- la transposition didactique des savoirs savants en savoirs à enseigner (Chevallard, 1985/1991), déclarés comme tels par « la société à travers l'attribution de caractéristiques visibles, notamment académiques » (Schneuwly, 2008, p. 49) ;
- les pratiques référables à « l'ensemble d'un secteur social » ou pratiques sociales de référence (Martinand, 1986, p. 137) et à des modèles culturels (Forquin, 1984, p. 213) présents à l'université ou dans différents secteurs professionnels.

Cet éclairage théorique a un double intérêt dans cette recherche.

Le premier est de revenir sur l'histoire de la construction des contenus d'enseignement des EEC abordée dans la première partie. J'ai en effet montré que les contenus à enseigner se sont constitués dans les programmes par agglutination successive de notions, de pratiques, de valeurs provenant d'horizons divers et que ces notions permettent d'éclairer. Je considère que les contenus des EEC identifiés sont référés à des domaines et le tableau ci-dessous donne à voir quelques exemples de contenus désignés comme tels dans le programme du DUT GEII⁵⁵,

⁵⁵ **GEII** : Génie électrique et informatique industrielle

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

classés en fonction de leur origine scolaire, de la transposition de savoirs savants, de pratiques sociales.

Tableau 7 : Les contenus d'EEC dans le programme du DUT GEII et leurs domaines de référence

Exemples de contenus	Domaine de référence
Renforcement des compétences linguistiques	Contenus d'enseignement construits par l'institution éducative(orthographe, grammaire).
Enonciation Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...) Sémiologie de l'image	Savoirs savants ou « savoirs théoriques élaborés dans des lieux institutionnels de la recherche scientifique » (Canelas-Trevisi, 1994) : linguistique structurale (Saussure, Jakobson, Chomsky, ...), sémiologie (Barthes, Metz, Eco, Greimas, ...).
CV et lettre de motivation (pour sensibiliser à la recherche de stage dès la 1 ^{ère} année de DUT) La communication interpersonnelle	Pratiques présentes dans différents contextes socio-professionnels pouvant emprunter de manière plus ou moins formelle à des domaines de savoirs (par exemple la programmation neuro-linguistique (PNL) pour la communication interpersonnelle).

Le second sera de montrer à partir de ces notions des variations dans les représentations des contenus des EEC et de leurs finalités selon les points de vue sollicités dans cette recherche. Par exemple, je montrerai dans la quatrième partie que la dimension scolaire⁵⁶ des contenus est particulièrement présente dans les discours des étudiants de première année qui construisent leur rapport aux apprentissages dans les EEC en fonction de ce qu'ils ont appris dans les précédentes années de leur scolarité. Par contre, les étudiants de deuxième année, en fin de formation et préparant leur insertion professionnelle, font davantage apparaître des contenus issus de pratiques sociales présentes dans différentes sphères professionnelles. On verra aussi que cette distinction est aussi notable chez certains enseignants d'EEC interrogés lorsque ces derniers ont expliqué leur progression pédagogique de la première à la deuxième année de DUT.

⁵⁶ Entendu ici comme relevant de l'école en général (de l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur. L'adjectif scolaire est utilisé ici par commodité d'écriture.

3. La construction discursive des contenus et les incidences sur leur analyse (Delcambre, 2015)

La position défendue dans cette recherche est que les contenus ne sont appréhendables que par les discours des acteurs (Delcambre, 2015, p. 197), constitués ici des rédacteurs des programmes de DUT, des rédacteurs des plaquettes des plaquettes de présentation de différentes formations de DUT et des étudiants issus de diverses formations de DUT et d'enseignants d'EEC⁵⁷.

L'identification des contenus dans les différents discours recueillis n'est pas une opération qui va de soi, mais repose, comme le soulignent Delcambre (*Ibid.*), Hassan (2015) et Souplet (2015), sur un travail de reconstruction opéré par le chercheur. Celui-ci est fortement corrélé aux opérations discursives menées par le chercheur (son rapport à l'écriture, les phases de l'écriture, l'articulation entre question de recherche, lectures et écritures, etc.) ainsi qu'aux circonstances dans lesquelles les discours se sont exprimés et ont été recueillis.

Le premier aspect est difficilement contrôlable et relève de la psyché du chercheur. Le second est quant à lui plus aisément analysable. Pour illustrer mes propos, je donnerai à voir un exemple qui sera davantage précisé dans la partie suivante. Le choix de recueillir des discours sur les EEC via un questionnaire en ligne a joué un rôle dans la façon dont les étudiants ont écrit « sur » les contenus qu'ils percevaient dans les EEC. Ainsi, ont été observées des variations dans la longueur et la précision des réponses selon le moment auquel le questionnaire a été complété par les étudiants et selon les outils utilisés pour saisir les réponses (en cours/en dehors du cours ; à partir d'un ordinateur de l'IUT/à partir d'un smartphone ; sur temps universitaire/sur temps non universitaire). L'analyse des contenus proposée dans la quatrième partie de ce travail a donc tenu compte de ces éléments contextuels.

⁵⁷ La composition des différents corpus et la méthodologie qui a piloté l'analyse de ces corpus est précisée dans la partie suivante.

Chapitre 5 : Analyse des EEC à l'appui des notions de représentation et de conscience disciplinaire

Deux notions sont ici mobilisées pour mettre au jour la manière dont les étudiants et les enseignants conçoivent les EEC, leurs contenus, leurs finalités, et le rapport de ces contenus et finalités avec des usages du numérique : la notion de représentation (Collette, 1991) tout d'abord, étayée ensuite par un concept contributoire, la notion de conscience disciplinaire (Reuter, 2007).

Ce qui sera présenté dans la quatrième partie de cette recherche comme étant les représentations des acteurs est le résultat d'une reconstruction opérée à partir de l'analyse de plusieurs dimensions (ce qui fait l'objet d'enseignement/apprentissages dans les EEC, les visées assignées à ces enseignements, les évaluations, les activités réalisées et proposées et les outils utilisés) qui seront explorées par le biais de la notion de contenu exposée dans le précédent chapitre.

1. Les représentations des EEC : un processus et un résultat d'analyse

La notion de représentation a traversé l'histoire des sciences de l'éducation depuis près de quarante ans. Je citerai à titre d'exemple deux références pour baliser la présence de cette notion dans le champ de la recherche : la contribution de Migne (1970/1994) proposant un premier exemple de transposition de ce concept dans le cadre de la formation des adultes et, quelques décennies plus tard, le numéro 13 de *Recherches en éducation* (2013) dont l'objet est de « mesurer le sens et la valeur de la notion de représentation en pédagogie et en didactique » (Hubert, 2013, p. 3) afin d'orienter l'action éducative. En l'espace de quarante années, la représentation est devenue une référence théorique jugée indispensable en sciences de l'éducation voire un concept « à tout faire » et les contributions de ce numéro qui vont de l'histoire de la philosophie aux didactiques interrogent à nouveaux frais un concept fécond dans les travaux menés en sciences de l'éducation et dont l'usage a pu être banalisé.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Mon propos n'est pas ici de revenir sur la genèse de ce concept ni de retracer sa dissémination progressive dans les sciences de l'éducation, la littérature sur le sujet étant déjà féconde dès les années 1990, mais de pointer quelques aspects intéressants pour cette recherche à partir de la « promenade » de Collette « dans la littérature des représentations » (Collette, 1991)⁵⁸ et des travaux de Bourgeois en psychopédagogie pour adultes (Bourgeois, 1996), et surtout de faire de cette notion un instrument réflexif pour rendre compte comme je l'indiquais au début de ce chapitre de la manière dont enseignants et étudiants conçoivent les contenus des EEC et les usages du numérique qui y sont associés.

La représentation prend dans cette recherche deux significations : un processus et un terme utilisé pour désigner un résultat d'analyse.

Tout d'abord, une représentation est entendue ici comme une activité mentale singulière et complexe qui donne lieu à des objets mentaux relativement stables pour un étudiant, pour un enseignant et qui entrent en jeu dans la façon de « voir » et de « dire » les enseignements et les apprentissages. Les discours des étudiants et des enseignants sur les EEC et leurs contenus fonctionnent selon leur logique propre et ma position est de considérer les discours comme des ensembles dont la cohérence ne peut être discutée et à entendre en fonction des contextes dans lesquels ils ont été produits.

Les représentations des EEC se nourrissent de choses aussi diverses que l'histoire sociale, éducative, personnelle du sujet. Leur élaboration mobilise à différents degrés des dimensions psychoaffectives, des valeurs, des pratiques, des intentions ou finalités (Bourgeois, 1996) plus ou moins en rapport avec des expériences d'enseignement/apprentissages. Cette approche considère par exemple que les représentations qu'ont les étudiants de première année des EEC relèvent pour partie de leur vécu de lycéen, seul point de comparaison possible au début de leur formation, et que les représentations des étudiants de deuxième année intègrent d'autres

⁵⁸ Je reprends ici le titre de l'article de Collette avec quelques modifications mineures. L'auteur emprunte dans sa contribution aux travaux de Moscovici (1961), Migne (1970/1994), Kaës (1968) et Morin (1986).

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

dimensions consécutives à leur acculturation professionnelle caractéristique des formations technologiques de l'enseignement supérieur. De la même façon, les représentations des enseignants d'EEC sur ce qu'ils enseignent peuvent aussi être analysées par exemple en fonction de leurs expériences sociales, de leurs expériences d'enseignement, de leur formation d'origine ou des différentes formations suivies pendant leur carrière.

En outre, cette approche de la notion considère que les représentations se construisent en fonction de l'activité des acteurs. Etudiants et enseignants mobilisent des outils divers (dont des outils numériques) pour communiquer, prendre des notes, réaliser et corriger les activités proposées, et les usages particuliers que chacun d'entre eux réalise de ces outils contribuent en partie à modeler les représentations de ces enseignements et les usages du numérique qui y sont associés (Annocque, 2014).

Enfin, la manière dont certains discours d'étudiants ont été mis en scène dans cette recherche n'est pas sans incidences sur la construction de leurs représentations des EEC. En effet, je montrerai la présence d'interactions identifiables lors des entretiens de groupe menés avec certains d'entre eux. Cette idée se nourrit du concept d'image de la discipline (Colomb, 1993), c'est-à-dire « l'ensemble des interactions didactiques qui se développent tout au long de l'année scolaire entre un enseignant et ses élèves » et qui déterminent « pour partie, les représentations de l'élève par rapport au savoir disciplinaire qui est en jeu » (*Ibid.* : p.46). Dans le contexte de cette recherche, les interactions ne se développent pas entre un enseignant et un élève, mais entre étudiants, non lors d'une année scolaire mais le cadre spatiotemporel d'un entretien. Ces interactions prennent la forme d'influences réciproques dans la manière dont ils décrivent les EEC et qui débouchent sur l'identification de représentations globalement proches de ces enseignements.

Une représentation n'est donc pas seulement un processus mais aussi le terme utilisé dans cette recherche pour désigner ce qui peut être considéré comme la manière dont étudiants et enseignants conçoivent les EEC. Cette construction est opérée à partir de l'analyse de ce que ces acteurs déclarent enseigner, apprendre et faire dans ces enseignements et peut renvoyer à des

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

singularités dans la manière de dire les contenus et les usages numériques, ou à des ensembles relativement stables, c'est-à-dire des convergences de points de vue constatées dans l'ensemble des discours recueillis.

2. Les représentations des contenus d'enseignements et d'apprentissages dans les EEC : apports de la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007)

La notion de représentation s'avère heuristique pour comprendre la manière dont enseignants et étudiants identifient ce qu'ils enseignent et apprennent dans les EEC. Toutefois, la focalisation dans cette recherche sur les contenus nécessite un appui conceptuel complémentaire que je propose à partir d'une discussion sur la notion de conscience disciplinaire, définie par Reuter comme « la manière dont les acteurs scolaires (en particulier les apprenants et les enseignants) identifient et (re)construisent les disciplines scolaires et l'incidence de cette (re)construction sur la réussite des apprenants » (Reuter, 2007, p. 57).

Cette notion s'intéresse aux représentations des contenus et de leurs finalités dans l'identification d'une discipline d'enseignement et constitue dans cette recherche un instrument théorique complémentaire pour analyser les représentations globales qu'ont les enseignants et les étudiants des EEC. En effet, peuvent entrer en jeu dans celles-ci les représentations des contenus enseignés et appris en sus des dimensions sociales et psychoaffectives mentionnées dans le précédent point. Là où la notion proposée par Reuter peut s'avérer intéressante, c'est que sa dénomination laisse entendre que des aspects didactiques (ici les contenus) entrent en jeu dans la manière dont les acteurs scolaires d'après l'auteur se représentent une matière ou une discipline d'enseignement.

Toutefois, le recours à la notion de conscience disciplinaire passe d'abord par une délimitation du territoire emprunté. Tout d'abord, les EEC sont une discipline ou une matière d'enseignement universitaire, professionnalisante et non strictement scolaire. Là se situe une limite de la notion de Reuter qui n'a pas été pensée pour des enseignements comme les EEC qui se situent à l'intersection de l'université et du monde professionnel. Il y a donc lieu à penser que la manière dont les enseignants et étudiants décrivent ces enseignements fasse non

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

seulement apparaître des apports pour les autres matières et dispositifs de la formation, compte tenu de la fonction adjuvante qui leur est attribuée dans les programmes, mais aussi des possibilités d'insertion professionnelle, dimension fondamentale pour les étudiants dans ce type de formation dont l'objectif est de former des techniciens directement opérationnels.

Ainsi, on peut dire que les étudiants s'intéressent plus ou moins aux EEC en fonction du rapport entre contenus proposés et les impératifs de professionnalisation qu'ils perçoivent. L'analyse des représentations des contenus permet donc de voir comment étudiants et enseignants (re)construisent les EEC, c'est-à-dire quelles fonctions les uns et les autres assignent à ces enseignements et particulièrement pour les étudiants quel intérêt ils leur prêtent⁵⁹.

A ce titre, en s'appuyant sur ce que propose Reuter (2007, p.62) et tenant compte des précautions d'usage exposées précédemment, on peut chercher dans les discours que les étudiants ont sur les contenus des indices des finalités et de l'intérêt que ces derniers portent aux EEC :

- plus les étudiants évoquent des contenus abordés dans ces les EEC, plus ils perçoivent les enjeux et finalités de ces enseignements (se professionnaliser et acquérir des outils de travail pour les autres matières) ;
- les étudiants s'intéressent aux EEC s'ils perçoivent des rapports entre les contenus enseignés et les spécificités de leur formation ;
- les contenus enseignés dans les EEC s'accordent à leurs impératifs de professionnalisation (en rapport avec le stage de première et/ou deuxième année et l'entrée dans le monde professionnel à l'issue des deux années de formation) ;
- les étudiants perçoivent des rapports entre les contenus des EEC et les outils et techniques utilisés dans leur environnement social, universitaire et dans leur terrain de stage.

⁵⁹ Est présupposé ici que les enseignants d'EEC portent de l'intérêt à la matière qu'ils enseignent.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

En conclusion de ce chapitre, j'ai voulu montrer différents aspects qui entrent en compte dans l'élaboration des représentations d'une matière ou discipline d'enseignement (l'histoire sociale, éducative, professionnelle des acteurs, leur activité dans des situations d'enseignement/apprentissages, les interactions entre pairs). Celles-ci représentent certaines des orientations prises dans l'analyse des discours des enseignants et des étudiants interrogés sur la manière dont ils identifient les EEC. Toutefois, la focale est mise ici sur les contenus tels que ces acteurs se les représentent et la mise à l'étude de ces représentations dans la quatrième partie de ce travail permet de mettre en évidence des constantes et des variations sur les EEC et leurs finalités.

Chapitre 6 : Approche didactique du numérique dans les EEC : outils, usages et contenus

Dans la première partie, j'ai évoqué la place importante prise par le numérique dans l'enseignement supérieur. Cette place se traduit par les usages courants des étudiants et des enseignants de technologies développées par les institutions éducatives (plateformes, ENT, ...), de technologies déjà présentes dans leur ordinaire social (réseaux sociaux, outils de bureautique, ...) et aussi par la présence dans la plupart des matières et dispositifs de formation de contenus à enseigner en lien avec le numérique. Dans les programmes des EEC on peut ainsi identifier des contenus visant à développer la culture et les compétences numériques des étudiants et on peut penser que dans ces enseignements les étudiants et enseignants utilisent des outils numériques dans des proportions variées.

Le présent chapitre a pour objet de tout d'abord discuter des rapports entre didactiques et recherches sur le numérique à partir d'une recherche exploratoire conduite à partir de plusieurs corpus. A partir de ces jalons, ce premier temps vise à spécifier l'orientation théorique de cette recherche sur les questions liées au numérique dans les EEC. En particulier, il s'agit d'étayer l'hypothèse de travail présentée dans l'introduction à partir d'un dialogue entre la notion d'outil (Plane & Schneuwly, 2000) et de contenu (Delcambre, 2007/2013): l'analyse des discours des enseignants et étudiants sur les outils qu'ils utilisent dans les EEC permet de mettre au jour des représentations sur les contenus et visées de ces enseignements. Pour ce faire, je clarifierai ce qui a été jusqu'ici désigné peut-être hâtivement par « outil numérique » et aborderai la question de leurs usages dans les EEC via la notion de littéracie et d'environnement personnel d'apprentissage (EPA). Dans un dernier temps, je montrerai que le numérique peut référer non seulement à des usages d'outils mais aussi à des contenus enseignés et appris.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

1. Les didactiques dans les recherches sur le numérique en éducation : quel espace occuper ?

Pour délimiter la place prise par cette recherche dans les travaux menés actuellement par les didactiques sur le numérique éducatif, je partirai tout d'abord d'un postulat. A première vue, il peut sembler que les recherches didactiques sur le numérique en éducation occupent une place moins significative que les travaux produits dans d'autres disciplines de recherche. Ceci s'expliquerait par l'occupation ancienne de ce champ que constitue le numérique éducatif par des disciplines telles que la communication médiatisée par ordinateur (CMO), la sociologie des usages, la psychologie cognitive, l'ergonomie cognitive ou la pédagogie⁶⁰. Conjointement le nombre de publications de ces différentes disciplines serait plus important que celles produites par les didactiques qui se sont intéressées plus tardivement aux outils et pratiques numériques utilisés par les élèves, les étudiants et les enseignants. On peut aussi considérer qu'outre la place hégémonique des disciplines de recherche précitées sur ce qui a trait au numérique éducatif, les liens entre les recherches en didactiques et les recherches menées dans d'autres disciplines de recherche sont assez ténus.

Pour illustrerai et argumenter cette idée, je propose dans les lignes qui suivent une recherche exploratoire montrant les manières dont des publications concernant le numérique prennent en compte les approches didactiques et comment le numérique est présent dans des publications didactiques.

1.1 La place des didactiques dans les recherches sur le numérique en éducation

La place des didactiques dans la littérature sur le numérique éducatif est abordée à partir d'un corpus⁶¹ composé de :

⁶⁰ Liste non exhaustive.

⁶¹ Les résumés, introductions et paragraphes liminaires figurent en annexe 2.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

- 3 revues : *STICEF*⁶² (de 2005 à 2017) ; *Distances et savoirs* (de 2005 à 2012) ; *Distance et médiations des savoirs* (qui fait suite à la précédente, de 2012 à 2017) ;
- 5 actes des colloques *EPAL*⁶³ (2007, 2009, 2011, 2013, 2015).

Le choix de ces documents s'est fait sans souci d'exhaustivité mais dans le double souci de choisir quelques lieux de publications emblématiques des recherches sur le numérique et qui soient faciles d'accès pour un traitement des données. Le corpus (n=516) qui fait l'objet de l'analyse est l'ensemble des résumés, des mots clés et à défaut de résumé, l'introduction et à défaut d'introduction clairement définie, le premier paragraphe.

1.1.1 La présence des didactiques dans la recherche sur le numérique en éducation

Dans un premier temps, a été estimée la *présence* des didactiques dans ce corpus à partir du relevé des indicateurs suivants :

- la présence du terme « didactique » (employé comme nom ou adjectif) ;
- la référence à une ou des didactiques disciplinaires (didactique de la technologie, didactique du FLE, etc.) et quand cela était explicite la présence de concepts souvent travaillés par les didactiques (contrat didactique, dévolution, action conjointe, représentations, etc.).

Le tableau ci-dessous présente un premier aperçu de la lecture du corpus. Les deux premières colonnes indiquent les contributions recensées et le nombre de celles faisant apparaître une présence didactique, exprimée en pourcentage dans la dernière colonne.

⁶² *STICEF* : Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation.

⁶³ *EPAL* : Échanger pour Apprendre en Ligne.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Tableau 8 : Présence didactique dans le corpus

	Nombre de contributions	Contributions faisant apparaître une présence didactique	Rapport (exprimé en %)
<i>EPAL</i>	127	19	15,0%
<i>Sticef</i>	141	8	5,7%
<i>D&S</i>	147	7	4,8%
<i>DMS</i>	101	11	10,9%
TOTAL	516	45	8,7%

Si l'on prend le décompte total, la présence des didactiques ne se voit que dans 8,7% des contributions. Il se confirme donc dans ce corpus que ces disciplines ne sont pas une référence dominante, ou même majeure au sein de ces travaux portant sur les technologies éducatives. Mais ce tableau montre aussi une certaine variabilité de la présence des didactiques, puisque les taux de contributions faisant apparaître ce terme varient fortement : on peut observer par exemple un taux de présence de 4,8% dans la revue *Distances et Savoirs*, contre 15% dans les colloques *EPAL*. La spécificité de ce colloque n'est guère surprenante, puisqu'il est historiquement et thématiquement lié à la didactique des langues (bien que toutes les communications ne s'y rattachent pas), qui est précisément de champ des didactiques qui s'est le plus nettement et de longue date intéressé au numérique et à l'instrumentation informatisée des apprentissages et des enseignements.

Du reste, parmi les 45 contributions de l'ensemble du corpus recensées où les didactiques sont présentes, 18 travaux s'inscrivent explicitement dans une didactique particulière, dont 14 en didactique des langues (n=9) ou d'une langue⁶⁴ (les autres s'inscrivant en didactique des mathématiques pour l'une d'entre elles, en didactique professionnelle pour les autres). Les 27 autres contributions, quant à elles, ne mentionnent pas de didactique particulière, mais associent fréquemment des objets numériques à des notions ou des méthodes travaillées par les

⁶⁴ Avec des dénominations diverses (une occurrence à chaque fois) : didactique de l'anglais, du français, du français langue étrangère, de l'intercompréhension, de la littérature.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

didactiques, ce qu'on peut retrouver en guise d'illustration dans ces deux extraits du sous-corpus *STICEF* (en gras, ce qui relève du didactique, en italique ce qui relève du numérique) :

Tableau 9 : Extraits du corpus *STICEF*

1. <i>STICEF</i>	Titre : Évaluer les usages didactiques d'un <i>serious game</i> à partir de l'analyse de l'action conjointe . Résumé : Il s'appuie sur une analyse ascendante de la transposition didactique et mobilise les descripteurs de l'action didactique conjointe professeur-élèves.
2. <i>STICEF</i>	Titre : Analyse de fichiers de traces d'étudiants : aspects didactiques. Résumé : Un modèle didactique permet de passer d'une information quantitative obtenue par les premiers résultats à une analyse qualitative. Le concepteur de <i>plateforme</i> , le didacticien et l'enseignant. Nous montrons que cette typologie est stable à travers les différentes expérimentations, cohérente avec les analyses didactiques à priori .

1.1.2 La place des didactiques dans les recherches sur le numérique en éducation

Dans un deuxième temps, les didactiques constituent-elles l'ossature de la réflexion ou les indicateurs de cette présence viennent-ils plutôt étayer une question posée dans un autre cadre disciplinaire ? Il s'agit d'estimer ici la place des didactiques dans les contributions faisant apparaître cette présence.

Pour déterminer la place plus ou moins importante des didactiques, les 45 contributions faisant apparaître une présence didactique ont été classées en 4 catégories : la dimension didactique pilote la question ou la problématique du texte ; le texte présente un regard croisé d'une didactique et d'une ou de plusieurs autres disciplines de recherche ; une didactique disciplinaire ou des concepts issus des didactiques figurent à titre de discipline contributoire ou ancillaire ; l'importance didactique n'est pas déterminable dans la contribution.

Si l'on ne peut identifier avec précision le degré d'importance des didactiques dans 18 articles ou communications, on peut dire que les didactiques pilotent 12 des 45 contributions et dans 15 cas proposent un regard croisé (n=10) ou contribuent à nourrir la réflexion portée par une autre discipline de recherche (n=5). Le tableau ci-dessous donne à voir quelques exemples

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

d'extraits qui relèvent de la première catégorie où la recherche est annoncée comme s'inscrivant explicitement dans une perspective didactique :

Tableau 10 : Contributions présentant une perspective didactique (colloque EPAL, revues *Distances et Savoirs*, *STICEF*)

3. <i>EPAL</i>	En didactique des langues , il est vrai que de nombreux travaux et initiatives se sont centrés sur les questions de création de ressources, de leur accessibilité et de leur gestion de manière à pouvoir concevoir à la demande des itinéraires d'apprentissage adaptés (Develotte et Pothier, 2004).
4. <i>EPAL</i>	Nous cherchons à explorer différents aspects de la recherche en didactique des langues-cultures dans les mondes synthétiques.
5. <i>D&S</i>	Cette étude s'appuie sur des données empiriques précises et l'utilisation d'outils conceptuels empruntés à la didactique des langues et cultures et à la théorie de l'action conjointe en didactique.
6. <i>STICEF</i>	L'objectif est de suivre et analyser d'un point de vue didactique l'activité des apprenants afin de la modéliser.

Les dix contributions qui proposent un regard croisé combinent, dans l'approche du phénomène étudié, une didactique avec une autre discipline de recherche, par exemple la sociolinguistique et la didactique des langues pour aborder la formation des enseignants en FLE (Cf. extrait 7 ci-dessous), ou articulent une didactique à des cadres théoriques issues d'autres disciplines comme l'approche instrumentale selon Rabardel (extrait 8) ou la théorie de l'activité référentielle aux travaux de Leontiev et Vygotski (extrait 9).

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Tableau 11 : Contributions croisant didactique et d'autres disciplines de recherche ou cadres théoriques

7. <i>D&S</i>	Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE Cas de l'université ouverte hellénique
8. <i>DMS</i>	Il utilise le cadre conceptuel et méthodologique de la didactique professionnelle et l'approche instrumentale développée par Rabardel (1995)
9. <i>DMS</i>	La mobilisation de la théorie de l'activité et de la didactique professionnelle fournit un cadre pertinent pour comprendre en quoi la formation à distance favorise la professionnalisation de ces enseignants

Dans les cinq textes relevant de la dernière catégorie, c'est-à-dire ceux dans lesquels a été considéré que la didactique occupait une place ancillaire ou auxiliaire, deux cas de figure ont été identifiés : le premier renvoie à l'usage du terme « didactique » comme un indicateur permettant de caractériser les sujets de l'étude, ce qui est le cas dans une communication (*EPAL*) qui s'intéresse à l'usage d'une application par « des étudiants en didactique de l'anglais langue étrangère ». Le second cas renvoie à des textes dans lesquelles une recherche vient nourrir un cadre didactique, sans que la didactique soit, en matière de recherche, le cadre théorique de référence : par exemple, une communication analyse dans une formation en ligne « l'intégration d'une démarche réflexive à une formation en ligne sur la didactique de l'intercompréhension ». Enfin, l'importance de l'approche didactique n'a pu être déterminée dans 18 contributions. Cela repose sur un usage du terme « didactique », souvent en tant qu'adjectif, pour désigner d'une manière générale une référence à des pratiques et des méthodes d'enseignement. On peut dire que, dans cette acception, ce sont les pratiques qui sont didactiques, et pas l'approche scientifique qui les étudie. Voici quelques exemples dans les extraits suivants :

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Tableau 12 : La didactique en tant que pratique dans quelques contributions

10. <i>DMS</i>	L'élaboration de la typologie des erreurs conduit à des propositions didactiques .
11. <i>DMS</i>	Le cadre théorique qui sous-tend les choix didactiques est présenté en introduction.
12. <i>EPAL</i>	l'utilisation des ressources de la Toile nous semble ouvrir des horizons didactiques plus larges.
13. <i>EPAL</i>	L'analyse des entretiens menés avec les apprenantes à la fin du projet permet de voir les raisons de la prédominance du monologue ainsi que de faire quelques suggestions didactiques .

Bien sûr, n'est pas exclu le fait que le terme « didactique » présent dans ces contributions prenne un sens ou une orientation différente de celle de science des contenus d'enseignement/apprentissages dans et hors des matières scolaires. Néanmoins, cette prise de vue suggère la place et l'importance modestes des didactiques dans ce corpus et à fortiori dans la littérature éducative sur le numérique.

1.2 Le numérique dans les publications didactiques

Dans un deuxième temps a été analysée la place du numérique dans des publications didactiques et plus particulièrement sous quel angle les recherches en didactiques abordent le numérique. Il s'agit ici d'aborder sous un autre angle le postulat émis au début de ce point sur l'intérêt relatif des recherches didactiques sur le numérique éducatif.

Ce second corpus a été élaboré sans souci d'exhaustivité avec l'intention de mener une étude exploratoire qui soit assez représentative. Trois revues importantes dans le champ didactique ont donc été sélectionnées, respectivement en didactique comparée, en didactique des mathématiques et en didactique du français : *Éducation & didactique*, *Recherches en didactique des mathématiques*, *Repères*. Le même empan temporel (2005-2017) que le corpus précédent a été repris, avec une taille à peu près comparable puisqu'il comprend 527 résumés (ou introduction, ou premier paragraphe)⁶⁵.

⁶⁵ Je rappelle que le premier en comprenait 516.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Ont été identifiés dans ce corpus⁶⁶:

- la présence des mots-clés suivants : numérique, informatique, Information, (nouvelles) technologies (éducative), TIC(E)⁶⁷, TUIC⁶⁸, MITIC⁶⁹, communication, interactif, technologie/technologique ;
- la présence d'objets liés à ces questions : web, Internet, net, portable, tablette, TNI (TBI)⁷⁰, EIAH⁷¹, plateforme, ordinateur, computer, environnements informatisés, visio(conférence), ressources en ligne/online, algorithme, applications, multimodal(e). Contrairement à la précédente, cette liste n'a pas été constituée à priori mais lors de la lecture des contributions.

Il ressort tout d'abord de cette analyse que sur les 527 contributions analysées, 22 d'entre elles (soit un peu plus de 4%) entretiennent un rapport avec des questions liées au numérique dans des proportions variables selon les revues. Ce relevé a été accompagné d'une appréciation sur la place et la nature du traitement du numérique dans les contributions faisant apparaître ces mots clés et objets en lui assignant un degré d'importance sur une échelle de 3 degrés : le numérique est l'objet principal de l'article ; il en est un aspect conséquent ; il est présent à titre secondaire.

1.2.1 Panorama sur la place ou l'importance du numérique dans les contributions didactiques et remarques sur la classification

La place ou l'importance du numérique dans ces 22 contributions varie d'un auteur à un autre : 13 articles⁷² en font l'objet principal de la recherche, 5 y accordent une place non négligeable et 4 autres lui assignent une place secondaire.

⁶⁶ Cf. annexe 3

⁶⁷ **TIC(E)** : Technologies de l'information et de la communication (pour l'enseignement).

⁶⁸ **TUIC** : Technologies Usuelles de l'Information et de la Communication.

⁶⁹ **MITIC** : Médias, Images et Technologies de l'Information et de la Communication.

⁷⁰ **TNI** : Tableau Numérique Interactif ; **TBI** : Tableau Blanc Interactif.

⁷¹ **EIAH** : Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain.

⁷² Soit seulement 3,4% de la totalité du corpus.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

La classification des textes dans cette dernière catégorie n'a pas été sans poser problème du fait de l'approche méthodologique limitée à la seule prise en compte des titres, des résumés, des mots-clés et qui ne donnent à voir qu'un aperçu des textes. Quelques articles ont été répartis dans cette catégorie quand a été considéré que le numérique constituait un élément parmi d'autres du contexte de la recherche. Par exemple, la conception d'un manuel numérique, l'apprentissage via un logiciel de calcul formel, les actions dans un forum en ligne, repris dans les extraits 14 à 16 ci-dessous, constituent un des supports ou un des éléments de la base empirique de la recherche sans être l'objet prioritaire de l'étude.

Tableau 13 : Le numérique, support ou élément de la recherche dans quelques contributions

14. RDM	<i>La personne qui apprend fait appel</i> à des livres, des ressources en ligne <i>et un logiciel de calcul formel.</i>
15. RDM	L'étude est menée sur un collectif de l'association Sésamath <i>engagée dans la conception d'un manuel numérique</i> pour la classe de seconde.
16. RDM	Nous étudions le développement de ces praxéologies, d'une part <i>au sein d'un collectif hétérogène sur un forum en ligne</i> à propos d'une question portant sur les nombres décimaux, d'autre part en classe dans le cadre d'une activité utilisant la retranscription des échanges de ce forum.

Enfin, en gardant en mémoire les précautions méthodologiques évoquées ci-dessus, l'aperçu proposé peut faire dire que si les didactiques et leur objet de travail que constituent les contenus ont une présence discrète dans la littérature sur le numérique éducatif, elles-mêmes semblent s'intéresser assez peu aux technologies et aux modalités de leurs usages et de leur enseignement.

1.2.2 Quand le numérique constitue l'objet principal de la recherche didactique

Le rapport des élèves et enseignants au numérique (comme dans l'extrait ci-dessous), les conditions de l'intégration des technologies dans les enseignements (extrait 18) et de contenus transférables au numérique dans des enseignements disciplinaires (extrait 19) constituent les principaux thèmes abordés dans les 13 textes dans lesquels le numérique constitue l'objet principal de la contribution.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Tableau 14 : Le numérique, objet principal de la recherche dans quelques contributions

17. E&D	Notre étude donne la parole aux enseignants de l'école élémentaire en collectant des réponses volontaires nombreuses de leur part sur leurs compétences et leur périmaîtrise en matière de TIC , acquises pour l'essentiel dans leur sphère privée.
18. RDM	Cet article présente une recherche qui vise à identifier les conditions et les contraintes qui pèsent sur l'enseignement du numérique en classe de seconde.
19. E&D	Nous nous intéressons à la perception qu'ont les enseignants de mathématiques de l'entrée de l'algorithmique dans les programmes de mathématiques au lycée en France : quelles représentations ont-ils de ces nouveaux contenus scolaires ?

1.2.3 Quand le numérique constitue l'objet secondaire de la recherche didactique

Parmi les 22 textes recensés, quatre accordent au numérique une place secondaire, place déterminée à partir d'un relevé lexical de conjonctions et prépositions comme « dans », « avec » ou « en ». Ces marques constituent des indicateurs d'inclusion, de coordination voire de subordination du numérique à des objets qui font l'objet de travaux ordinaires menés en didactiques et que l'on retrouve dans ces quatre textes : les pratiques professionnelles et disciplinaires des enseignants, celles des élèves, l'intégration de nouveaux objets à apprendre/enseigner, l'évolution des programmes consécutive au développement des technologies pour apprendre et enseigner.

Tableau 15 : Le numérique, objet secondaire de la recherche dans quelques contributions

20. RDM	L'activité de l'enseignant ordinaire intégrant les technologies dans son enseignement est contrainte et dépend de plusieurs déterminants personnels, institutionnels et sociaux.
21. Repères	Les contextes et les supports de lecture en classe de français se sont diversifiés, notamment avec l'introduction des TICE et de la recherche documentaire appuyée sur Internet.
22. RDM	L'article étudie les processus de conceptualisation dans les environnements informatisés d'apprentissage en relation avec les processus de constitution des instruments.

Dans les résumés, le numérique constitue une dimension du contexte étudié, souvent désignée de manière globale par l'auteur (environnement informatisé, domaines du numérique,

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

technologies, TICE). Ainsi, l'extrait 20 ci-dessus présente les technologies comme une dimension de « l'activité de l'enseignant » ; l'extrait 21 analyse la recherche sur l'internet dans un contexte disciplinaire, celui de la lecture du mythe de Gilgamesh en classe de français ; l'extrait 22 « propose une démarche pour analyser l'intégration des outils dans l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques ».

Rappelons cependant pour conclure que, quelle que soit la place prise par le numérique dans les 22 contributions (objet principal, secondaire ou accessoire), celles-ci ne constituent qu'un épiphénomène dans un corpus, non exhaustif certes, mais représentatif des travaux actuellement menés en didactiques.

1.3 Les didactiques : une discipline de service dans les recherches sur le numérique éducatif ?

En conclusion de ce point, les didactiques ne sont donc pas une référence majeure pour les travaux s'intéressant aux technologies dans l'éducation. Inversement, dans les travaux inscrits en didactique des disciplines, l'analyse proposée ici montre que le numérique n'est pas non plus un objet majeur qui interroge les didacticiens.

Certes, il est logique voire légitime que les recherches menées sur les technologies en éducation mobilisent d'autres concepts et cadres théoriques que ceux des didactiques, et ne s'intéressent aux objets enseignés et appris en rapport avec les usages de ces technologies. Par contre, ce qui est interrogeant, c'est que les concepts et les méthodes travaillés par les didactiques sont peu mobilisés pour comprendre ce qui se joue en termes d'enseignement et d'apprentissages à l'heure où les technologies relevant du numérique ont largement investi les pratiques éducatives.

Cette analyse, certes discutable dans son approche méthodologique, pose néanmoins l'idée que les didactiques constituent une discipline de service, occasionnellement convoquée pour analyser des environnements de nature diverse, sans que nécessairement soient posés la

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

question des rapports entre les usages d'instruments numériques et ce qui est enseigné et appris, ce que cette recherche vise clairement à établir.

Cette étude exploratoire, malgré ses limites, montre qu'il y a un espace de recherche à investiguer. Les didactiques ont en effet produit bien des concepts et des méthodes pour appréhender les enseignements et les apprentissages du ou avec le numérique, et parmi ceux-ci je propose de voir dans le dernier point de ce chapitre comment la notion de contenu telle qu'elle a été travaillée par certains didacticiens permet d'aborder sous un angle encore peu exploré les pratiques instrumentées.

2. La notion d'outil approchée par les didactiques

Aujourd'hui les outils de la classe comprennent non seulement les cahiers, le tableau noir (ou blanc), les manuels, les posters ou affiches mais aussi des technologies issues du développement du numérique tels que les TBI, plateformes, ou exercices en ligne⁷³. Qu'ils soient ou non référables à des TICE, les outils font partie du quotidien des apprenants et des enseignants dans la réalisation d'activités d'enseignement/apprentissages et constituent un objet de recherche qui intéresse les didacticiens.

Pourtant, dans l'introduction du numéro 22 de la revue *Repères* consacré aux outils d'enseignement du français, Plane et Schneuwly regrettaient que les « outils de la classe » ne figuraient pas parmi les objets les plus directement travaillés par les didactiques par rapport à la pédagogie (Plane & Schneuwly, 2000).

Vingt ans après et appliqué aux usages d'outils numériques et à leurs usages dans les classes, peut-on dire que les didactiques se montrent plus discrètes que d'autres disciplines de recherche ? Il y a intérêt à ce que les didactiques s'emparent de cet objet de recherche que constituent les outils utilisés par les enseignants et les apprenants - qu'ils soient ou non numériques - car leurs usages sont en lien avec des objets enseignés/appris. En d'autres termes,

⁷³ Les exemples proposés n'ont pas prétention à être exhaustifs.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

les outils rendent présents l'objet d'enseignement (Schneuwly, 2000, p. 23) dans le sens où ce qui est enseigné et appris s'incarne et prend forme via les cahiers, le tableau, les exercices, etc. En outre, Cohen-Azria (2007/2013, p. 153) y voit même un lien entre les usages d'outils et la manière dont les acteurs didactiques identifient et conçoivent une discipline d'enseignement. Pour ma part, et comme je l'avais indiqué dans les précédentes lignes, je vois dans l'analyse des outils des enseignants et des étudiants une entrée possible pour rendre compte de leurs représentations des contenus des EEC.

Pour conduire l'analyse des usages du numérique dans les EEC et leurs rapports avec les contenus enseignés et appris, je propose une définition de la notion d'outil à partir des travaux de Giguère et Reuter (2003, p. 107), Plane et Schneuwly (2000, p. 5) sur les supports et outils en classe de français et de la théorie de l'instrumentation selon Rabardel (1995, p. 133). Dans cette recherche un outil désigne tout d'abord un objet matériel destiné à construire, recevoir, véhiculer, conserver ou restituer ce qui a fait l'objet d'un enseignement/apprentissage. Ensuite, un outil est le résultat d'une construction, qui vise à transformer l'objet matériel sollicité en instrument utilisable et utilisé. Cette construction ou « genèse » en référence à Rabardel (*Ibid.*) est une action dynamique, plus ou moins conscientisée, singulière ou présentant des points de convergence entre les concepteurs de l'outil (ici les étudiants et les enseignants).

3. L'élaboration des outils utilisés en EEC : le contexte d'usage des outils et l'action de l'utilisateur sur ces outils

Deux dimensions sont explorées dans cette recherche sur la manière dont on peut comprendre la construction des outils utilisés dans les EEC par les enseignants et les étudiants : les contextes dans lesquels les outils sont engagés et l'action de l'utilisateur (les enseignants et les étudiants) sur ces outils.

3.1 Les éléments contextuels qui entrent en compte dans la construction des outils en EEC

Le premier élément contextuel est constitué des disciplines d'enseignement et des dispositifs pédagogiques dans lesquels l'outil est mobilisé, dans cette recherche les EEC et deux

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

dispositifs : le PPP⁷⁴ ou le Projet tuteuré⁷⁵. Ces deux dispositifs se situent dans la zone d'influence ou d'attraction de ces enseignements. Par-là, j'entends que ces dispositifs sont fréquemment cités dans les programmes d'EEC, et par les étudiants et les enseignants en charge de ces cours que j'ai pu interroger. Du point de vue de ces acteurs, ces dispositifs partagent avec les EEC un certain nombre de contenus et de visées. J'ai donc considéré la présence d'outils communs aux EEC, au PPP et au Projet tuteuré, en fonction de la présence dans les discours recueillis de contenus proches ou identiques aux EEC et à ces dispositifs.

Le second élément contextuel considère que l'activité ou le travail des étudiants et des enseignants ne se limite pas au cadre spatiotemporel de la classe, « mais se pours[uit]largement hors des institutions éducatives sur le temps libre » (Fluckiger, 2014, p. 59). Cette idée induit deux remarques sur l'instrumentation des enseignants et étudiants : un même objet peut donner lieu à des outils différents selon qu'il soit utilisé en cours ou en dehors des cours, ou en d'autres termes, les outils utilisés en classe ne sont pas nécessairement ceux utilisés en dehors de la classe. Il faut donc considérer par exemple qu'un traitement de texte peut constituer un outil pour prendre des notes en cours et que cette même technologie utilisée en dehors des cours peut servir à travailler de manière collaborative (Fluckiger, 2011). J'ai donc distingué quand cela était possible ces deux situations dans l'inventaire des outils qu'enseignants et étudiants déclaraient utiliser dans les EEC.

3.2 L'action de l'utilisateur sur l'outil

Un outil est le résultat de l'action exercée sur un objet à des fins d'enseignement/apprentissages. Cette action peut être une reconfiguration d'un objet couramment utilisé dans l'ordinaire social (Fluckiger, 2011) ou d'un usage éducatif antérieur (Annocque, 2014). Ainsi, on verra dans la cinquième partie que les étudiants interrogés

⁷⁴ **PPP** : le Projet Personnel et Professionnel est un dispositif inscrit dans les programmes de DUT depuis 2005. Comme son intitulé l'indique, son objectif est d'aider les étudiants à préparer leur devenir professionnel.

⁷⁵ **Projet tuteuré** : Ce dispositif, présent dans les formations technologiques de l'enseignement supérieur, est un travail de groupe dans lequel les étudiants vont réinvestir les acquis de la formation dans le cadre d'une mise en situation réelle. Le projet tuteuré est une activité qui s'échelonne sur la deuxième année de DUT.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

déclarent utiliser certains réseaux sociaux et logiciels de bureautique dans leur formation en général pour échanger, s'informer et produire des documents de nature diverse. Ils en justifient l'usage en mentionnant des habitudes éducatives, personnelles, voire professionnelles pour certains étudiants en alternance ou ayant déjà effectué leur stage de deuxième année.

Ces reconfigurations ou actualisations dépendent aussi en partie sur certain nombre de propriétés idéales ou intrinsèques que les étudiants et enseignants attribuent aux outils qui font partie de leur ordinaire social, universitaire, ou professionnel, c'est-à-dire les qualités, les fonctions particulières, ou les potentialités⁷⁶ assignées aux outils face à différentes formes de contraintes perçues.

Celles-ci relèvent, selon Mangenot (2008), d' « une circulation à double sens entre des propriétés technologiques et une appropriation par des humains » (*Ibid.* : p.4), la mécanique de cette appropriation pouvant intégrer la façon dont la tâche et les moyens de la réaliser sont identifiés par les enseignants et étudiants. Je parlerai donc d'« outils facilitateurs » quand il s'agit du point de vue des étudiants de traiter de la façon la plus « économique » qui soit un contenu jugé « nouveau » (le rapport de stage, la notice technique), ou pour les étudiants et enseignants de gérer certaines contraintes organisationnelles (travail de groupe, travail à distance, échéances fixées pour transmettre un travail).

Ces dimensions que constituent les pratiques plus ou moins habituelles des outils et les situations dans lesquelles ils sont engagés entrent en compte dans l'analyse de l'instrumentation des enseignants et étudiants que je proposerai dans la cinquième partie. Pour autant ces dimensions sont aussi étroitement liées aux représentations des représentations des activités à accomplir dans les EEC ainsi que les représentations des contenus et finalités assignés à ces activités. Considérant que l'étude de ces représentations constitue des préambules nécessaires à l'analyse de l'instrumentation dans ces enseignements, la quatrième partie de cette recherche

⁷⁶ C'est-à-dire ce que ces outils permettraient de faire ou de réaliser.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

explore les discours tenus à différents niveaux - par les étudiants, les enseignants, dans les programmes - sur les contenus et visées des enseignements/apprentissages relevant des EEC.

4. Qu'est-ce qu'un outil numérique dans les EEC ? Proposition d'une catégorisation

Je propose à présent d'éclaircir le sens donné à l'adjectif « numérique » jusque-là accolé au mot « outil » sans avoir encore fait l'objet d'une clarification. En effet, l'emploi de ce terme est commun voire indifférencié aujourd'hui dans les discours sociaux, institutionnels, et scientifiques. Pouvant circonscrire « un champ très vaste [comme] celui des technologies de communication de masse et de l'informatique » (Baron, 2014, p. 91), le numérique sert à désigner des choses aussi diverses que des technologies (appareils, applications), les usages et les supports créés à partir de ces technologies (un document PDF, une impression 3D par exemple), un certain rapport au monde (mouvement Open Source, Wikipédiens, humanisme numérique, etc.) voire une forme de culture ou d'un rapport à la culture existante (musiques assistées par ordinateur, univers virtuels, streaming, etc.).

Cette étendue sémantique se retrouve en partie chez les acteurs interrogés dans cette recherche : programmes, institutions de formation, enseignants et étudiants. A titre illustratif, ces derniers ont mentionné dans la description de leurs pratiques éducatives des choses aussi diverses que le téléphone, le traitement de texte, les réseaux sociaux, l'internet... pratiques qui pour certains d'entre eux constituent un indicateur de leur génération et des différences socioculturelles entre eux et leurs enseignants.

Il s'avère donc nécessaire de circonscrire ce à quoi le « numérique » peut référer dans les discours des acteurs interrogés, de manière à en faciliter le repérage et d'éviter tout effet de « brouillage didactique » (Guernier & Sautot, 2011, p. 269), consécutif à l'usage indifférencié et intempestif du terme dans l'écriture de cette recherche. Je rappellerai à cet effet deux principes qui ont fait l'objet d'un développement préalable avant de proposer une catégorisation possible des outils numériques utilisés dans les EEC :

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

- le premier est qu'un outil numérique est une construction qui repose sur l'usage d'un objet technologique dans un contexte d'enseignement/apprentissages ;
- le deuxième est que les motifs de ces usages dépendent d'un certain nombre de facteurs plus ou moins complexes relatifs à des usages antérieurs de ces objets et/ou situés en dehors des EEC (Cf. supra).

Dans cette recherche, un outil numérique désigne des services, des ressources en ligne⁷⁷ ou hébergés⁷⁸ sur un voire des supports technologiques (ordinateur, téléphone, tablette, clé USB, etc.) plus ou moins en interactions les uns avec les autres, au service d'enseignements et d'apprentissages. A ceci, j'ajoute de manière anticipée que par un effet d'ellipse ou de métonymie identifié dans certains discours, un support technologique peut aussi désigner un ou des ensembles d'outils (par exemple l'ordinateur pour désigner un traitement de texte et/ou un moteur de recherche).

Pour clarifier cette conception, je propose à présent une catégorisation des outils numériques dans les EEC. Celle-ci prend appui sur plusieurs travaux : le premier sur les outils du web social dans les activités de production d'écrits (Mangenot & Soubrié, 2014), le deuxième sur la conception de cours en ligne (Bachy, Dufays, & Lebrun, 2009) et le dernier sur les pratiques numériques d'étudiants dans des enseignements d'expression-communication (Annocque, 2014).

Cette entreprise n'est pas nouvelle et Fluckiger a montré que des catégorisations existent déjà pour ordonner la diversité des usages du numérique en éducation (Fluckiger, 2019, p.7). Par exemple Bibeau (2005) propose six catégories de ressources numériques avec pour objectif de permettre « l'élaboration de projets et d'activités interactives avec les TICE » ; ressources qui comprennent des portails, moteurs de recherche, des logiciels outils, des dictionnaires, des banques de données, des applications éducatives. Dans cette recherche, la catégorisation

⁷⁷ Comme des « sites de partage et de manipulation de vidéos ou de photos, blogs, [...] des sites de partage de liens, [...] des réseaux sociaux » (Mangenot & Soubrié, 2014, p. 90).

⁷⁸ Traitement de texte, logiciel de création de diaporama, tableur, etc.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

proposée se focalise essentiellement sur les outils pour rechercher, partager, stocker de l'information, communiquer et produire des documents de nature diverse en prenant pour hypothèse qu'il s'agit là des principaux usages des enseignants et des étudiants.

Cette catégorisation n'a pas cependant pas prétention à être exhaustive, c'est-à-dire dire qu'elle ne cherche pas à rendre compte de l'ensemble des outils et de leurs usages par les étudiants et des enseignants interrogés. N'apparaît en fait dans ce tableau que la face émergée de l'iceberg, perceptible dans et d'après leurs discours. En outre, les limites de cette catégorisation – due en partie à sa présentation tabulaire - est de ne pas montrer la multiplicité des usages d'un même outil et les liens possibles entre ces outils. Le traitement de texte constitue un exemple significatif de la diversité de ces usages. En effet, certains des étudiants interrogés sur les documents qu'ils réalisaient en EEC (rapport, compte rendu, CV, lettre de motivation) en font un outil de planification, de rédaction, d'autres un instrument de révision pour nettoyer le texte des coquilles orthographiques et syntaxiques, certains même utilisent les fonctions « révision » du logiciel pour interagir avec des étudiants dans le cadre d'un travail collectif (exposé, dossier, compte rendu)⁷⁹.

Enfin, sont exclus peut-être arbitrairement ce que j'ai nommé dans le point consacré à la notion d'outil les supports technologiques (ordinateur, tablette, smartphone, phablette, appareil photo numérique, etc.) ainsi que les plateformes d'enseignement/apprentissages⁸⁰ ou autres ENT, compte-tenu des difficultés de catégoriser ces supports hébergeant différents types d'outils (forum, espace de dépôt, mail, etc.) configurables par l'utilisateur (Annocque, Dooremont, & Duquenoy, 2012).

⁷⁹ Je préciserai les genèses de ces outils dans la cinquième partie « Les outils numériques dans les EEC : approche par les programmes, les discours des étudiants et des enseignants ».

⁸⁰ Moodle, Sakai, Claroline, etc.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Tableau 16 : Catégorisation des outils numériques utilisés dans les EEC

Catégorie	Exemples d'artefacts	Exemples d'usages
Outils de production	Traitement de texte Tableur Logiciel de création de diaporama (Powerpoint) Outils de création graphique ou sonore Wikis	Produire des documents de nature diverse : documents de présentation (diaporama), documents de synthèse (rapports, résumés, notes, synthèse, ...), écrits professionnels (lettre de motivation, CV), rapport de stage
Outils d'interaction	Mail Applications de messagerie instantanée Forums SMS/MMS Réseaux sociaux Sites de partage de liens	Echanger des idées, des informations relatives à des travaux à réaliser Communiquer pour réguler le travail du groupe avec les autres étudiants et/ou l'enseignant(e)
Outils de recherche	Moteurs de recherche Outils de veille Annuaire thématiques Signets numériques	Rechercher, collecter, vérifier des informations
Outils de stockage, de partage de documents, de travaux /de consultation	Clé USB, disque dur, carte SD, CD Serveurs virtuels Espaces de dépôt	Déposer des travaux soumis à consultation et/ou évaluation Consulter les documents mis à disposition par l'enseignant ou un/des étudiant(s) pour réaliser une activité Stocker des documents pour les transmettre à un tiers, les mettre en commun, pour les archiver

Cette imparfaite classification constitue néanmoins un outil réflexif pour piloter l'analyse des discours des enseignants et étudiants sur leurs usages du numérique dans les EEC. Elle permet de dégager des « familles » ou catégories d'usages de ces outils (produire, interagir, rechercher, stocker et partager) qui ont pour dénominateur commun de relever de pratiques de lecture et d'écriture en rapport avec des contenus enseignés/appris.

5. Les usages d'outils numériques dans les EEC : éclairages par les notions d'environnement personnel d'apprentissage (EPA) et de littéracie

Les activités proposées par les enseignants et réalisées par les étudiants dans les EEC sont essentiellement des activités de lecture/écriture qui peuvent mettre en jeu des associations

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

d'outils. Je propose d'éclairer cet aspect à partir des notions d'environnement personnel d'apprentissage (EPA) et de littéracies.

5.1 Les interrelations entre les outils et leurs rapports aux contenus : approche par la notion d'EPA

Dans la réalisation de leurs activités, les étudiants construisent des ensembles complexes d'outils. Par exemple, pour réaliser un exposé en groupe, ils utilisent un moteur de recherche, un traitement de texte, un logiciel de conception de diaporama, une messagerie pour échanger et réguler le travail. L'usage et l'association de ces outils peut reposer sur des habitudes (Cf. supra), des contraintes géographiques et temporelles voire des représentations des contenus (Annocque, 2014).

La notion d'« environnement personnel d'apprentissage (EPA) permet de rendre compte de la flexibilité de l'instrumentation dans les apprentissages et des possibles interrelations établies par les étudiants entre les outils mobilisés dans la réalisation des activités. Je retiens la définition qu'en propose Henri (2013, p. 1) qui voit dans un EPA les « instruments malléables que les apprenants peuvent eux-mêmes configurer en fonction des divers contextes d'apprentissage [...] évolutifs [et] capables d'accompagner l'apprenant dans ses expériences d'apprentissage tout au long de la vie ». L'idée de configuration présente dans cette approche comprend l'action exercée sur l'outil (notamment en fonction des propriétés assignées à cet outil, (Cf. supra) et les liens tissés entre ces outils en fonction des situations rencontrées et des représentations des activités à accomplir.

Notion prioritairement pensée pour analyser l'activité des apprenants via leur instrumentation, cette notion est aussi pertinente pour décrire l'« activité enseignante » de l'enseignant⁸¹. Je pose montrerai dans la cinquième partie que l'enseignant configure lui aussi son propre environnement (ou EPE) en fonction de plusieurs dimensions, certaines d'entre elles étant proche des dimensions pilotant l'analyse de l'instrumentation des étudiants : les

⁸¹ J'entends par là l'activité d'enseignement qui ne constitue qu'une partie du travail de l'enseignant.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

représentations des contenus que l'enseignant a à enseigner et leurs finalités, son rapport aux prescriptions des programmes, ses représentations des étudiants (en termes de savoirs, de savoir-faire, de compétences, de pratiques, etc.), ses compétences techniques et les outils qu'il utilise habituellement, les contraintes organisationnelles qu'il rencontre.

Cette approche de l'instrumentation des enseignants et des étudiants via la notion d'EPA invite donc à penser que des relations entre les outils existent, relations qui peuvent aussi être facteurs des représentations des contenus (Annocque, 2015). Par exemple, la réalisation du rapport de stage de fin de formation et son suivi par l'enseignant peut passer par l'usage conjoint d'un traitement de texte (pour créer et mettre en forme le contenu, pour consigner des commentaires et des modifications), d'un moteur de recherche (recherche de documentation technique) et d'un logiciel de messagerie ou un autre outil de communication pour en assurer le suivi. Dans cet exemple, les outils mis en œuvre et associés par les étudiants et enseignants sont des outils « facilitateurs » permettant de suppléer aux contraintes posées par les activités à réaliser et les représentations des contenus. Ainsi, dans la recherche précitée, deux étudiantes pensent que la présentation des textes et l'orthographe constituent des contenus importants dans les EEC, ce qui justifie selon elles l'usage du traitement de texte et d'une de ses fonctionnalités le correcteur orthographique afin de travailler facilement la forme du texte produit et de remédier à d'éventuelles lacunes orthographiques. Pour la première étudiante qui prépare son rapport de stage d'abord avec des supports d'écriture classiques (papier/vrayon), « le traitement de texte, c'est ce qui permet de finaliser toutes les pensées qui étaient brouillonnes et qui structure en fait tout d'un coup ». La seconde étudiante indique quant à elle que « [le correcteur] corrige les fautes ! pas toutes mais il corrige les fautes » et complète ses propos en indiquant qu'elle utilise un dictionnaire en ligne en plus afin « de corriger les fautes que le traitement de texte n'aurait pas vues ».

La notion d'EPA/EPE est mobilisée ici pour analyser les relations entre les outils utilisés par les étudiants et enseignants dans les EEC. Cette notion va de pair avec l'approche instrumentale de l'outil en montrant que la réalisation d'une activité peut passer par la mise en jeu de plusieurs outils. La mise à l'étude de ces relations peut donc mettre en évidence la

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

manière dont enseignants et étudiants appréhendent et réalisent une activité en lien avec des contenus. Ces relations peuvent être pensées en termes de complémentarité (une application web pour effectuer une recherche et un traitement de texte pour consigner les résultats de cette recherche dans le cadre de la préparation d'un exposé) ou en termes de substitution (utiliser le téléphone pour prendre des notes lors d'une visite au lieu d'un stylo et du papier⁸²).

5.2 Lire et écrire avec des outils numériques dans les EEC : apports de la notion de littéracie

La notion de littéracie constitue dans cette recherche un instrument pertinent pour rendre compte des activités réalisées par les étudiants et proposées par les enseignants qui mettent en jeu des usages du numérique. Ecrire une recherche sur un moteur, lire les résultats de cette recherche, écrire un mail et consulter sa boîte de réception, (re)nommer un fichier et le stocker, partager des informations sur un réseau social, constituent quelques exemples d'usages numériques présents dans l'ordinaire éducatif des enseignants et des étudiants. Pour développer l'idée esquissée en conclusion du précédent point, on peut dire que les pratiques numériques de ces derniers sont essentiellement des pratiques de lecture et d'écriture qui mettent en jeu différentes technologies⁸³. Le projet institutionnel des EEC visant à conforter et développer les compétences écrites des étudiants dans l'ensemble des disciplines et dispositifs⁸⁴, certaines de ces pratiques y font l'objet d'un enseignement/apprentissages vis-à-vis desquelles enseignants et étudiants nourrissent certaines représentations, ce que je montrerai dans les quatrième et cinquième parties.

Entre représentations de ces pratiques et élaboration de l'instrumentation se joue une savante dialectique que j'illustrerai à partir de quelques exemples. Le premier est extrait d'une recherche (Annocque, 2014) dans laquelle des étudiants de DEUST indiquaient vouloir apprendre en expression-communication les différentes fonctionnalités d'un traitement de texte

⁸² Ces exemples sont extraits de l'analyse des réponses des enseignants et étudiants obtenues via un questionnaire en ligne et des entretiens. Les modalités de recueil des données sont expliquées dans la partie suivante.

⁸³ Y compris le stockage de documents (écrits) qui sous-entendent la création de dossiers, de fichiers, leur étiquetage, leur indexation.

⁸⁴ Cf. p.19.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

(et particulièrement les fonctions de mise en page et de révision) afin de produire et restituer des textes « bien écrits, bien structurés, bien ordonnés », dixit une étudiante interrogée. Pour celle-ci et quelques-uns de ses camarades, les représentations de l'écriture en expression-communication étaient étroitement liées à l'idée de « propreté », de « clarté » (je cite à nouveau), représentations que ces étudiants n'assignaient pas nécessairement aux autres matières. Le second exemple anticipe la présentation des résultats de cette recherche et s'appuie sur les commentaires d'étudiants de DUT relatifs à leurs pratiques de lecture et d'écriture dans les EEC. Plusieurs d'entre eux indiquent privilégier des supports classiques d'écriture pour prendre en note les cours ou pour réaliser les activités (bloc-notes, crayon, stylo, cahier, etc.). Hormis à des fins de communication entre eux ou avec leurs enseignants, ces étudiants ne perçoivent pas nécessairement l'intérêt d'utiliser des outils numériques dans ces cours que certains d'entre eux jugent peu en phase avec les pratiques de lecture et d'écriture contemporaines, sauf dans des formations dont on peut dire que le numérique constitue l'identité de la spécialité⁸⁵, au niveau de certains contenus (CV, lettre de motivation, rapport) et à certains moments de la formation (principalement en deuxième année).

La notion de littéracie, ou l'approche de cette notion par plusieurs didacticiens (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012 ; Donahue & Reuter, 2007), permet de comprendre les logiques qui sous-tendent l'instrumentation des étudiants en analysant la manière dont ils conçoivent ce qu'est écrire dans les EEC. Pour Delcambre et Lahanier-Reuter (2012, p. 6) « les littéracies [sont] des pratiques (de lecture et/ou d'écriture) situées, mettant en jeu des outils (matériels ou intellectuels) [...] et sujettes à des variations » qui peuvent être fonction des disciplines, de leurs visées et de leurs contenus, voire dans cette recherche du niveau d'enseignement et la spécialité de la formation. Ainsi les différentes fonctionnalités présentes dans un traitement de texte (correcteur, mise en page) permettent selon les étudiants de produire des textes qui respectent l'orthographe, bien présentés à destination de l'enseignant ou d'une entreprise.

⁸⁵ Par exemple le cas du DUT MMI (Métiers du Multimédia et de l'Internet).

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Les pratiques d'écriture des étudiants comprennent aussi la communication entre pairs et avec leurs enseignants à partir d'outils tels que le mail, les forums, les services de messagerie instantanée, etc. Or, ces usages posent la question du langage ou plus précisément des pratiques et des attentes langagières des étudiants et enseignants « dans la mesure où, à côté du français standard, se développe un français dit « électronique » ou encore « langage SMS » caractérisé par un certain nombre de procédés scripturaux liés à la fois à des besoins techniques [...] et à des manifestations identitaires » (Penloup, 2012, p. 2). On peut donc penser que les pratiques langagières numériques des étudiants, construites pour la plupart dans un contexte social, viennent se confronter à la manière dont les enseignants d'EEC – garants dans les contenus fixés par les programmes des normes langagières acceptées à l'université et en entreprise - conçoivent ce qu'est écrire à l'aide de ces instruments de communication

En conclusion de ce point, l'approche didactique de la littéracie (numérique) offre un double intérêt dans et pour cette recherche sur lequel je m'appuierai dans la quatrième et cinquième partie de cette recherche. Le premier est de comprendre tout d'abord certaines représentations des contenus et finalités des EEC par le prisme de ce que les étudiants disent de leurs pratiques de lecture/écriture et de ce que les enseignants d'EEC conçoivent de la lecture/écriture dans les enseignements qu'ils dispensent. Ensuite, les discours sur ces pratiques de lecture/écriture constituent un argument pour comprendre la manière dont les outils et notamment les outils numériques sont mobilisés et utilisés dans les EEC.

6. Des usages d'outils numériques dans les EEC aux contenus numériques enseignés/appris dans les EEC

En tant que « processus support » des matières de spécialité de DUT (Dalle, 2014), les EEC participent à l'acculturation numérique universitaire et professionnelle des étudiants. Les programmes de ces enseignements mentionnent d'ailleurs des contenus aussi divers que l'apprentissage et l'usage d'« outils et [de] techniques de recherche documentaire », des « réseaux sociaux professionnels », « l'analyse de sites d'entreprises, de sites spécialisés dans

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

la recherche d'emploi » ou encore « la production de diaporamas », contenus qui corespondent à la double finalité de ces enseignements : universitaire et professionnelle.

Ces quelques exemples constituent un aperçu de ce que j'appelle des contenus numériques présents dans les programmes des EEC, c'est-à-dire les objets enseignés et appris dans ces enseignements en lien avec l'usage d'outils numériques et dont l'enseignement/apprentissage se confronte aux usages habituels du numérique des étudiants de DUT et des enseignants d'EEC⁸⁶. Ces contenus essentiellement transférables à des activités de lecture/écriture ne sont pas nécessairement spécifiques aux EEC, ils peuvent être associés dans les programmes à d'autres enseignements dans lesquels le numérique occupe une place de premier plan. A titre d'exemple, le tableau ci-dessous propose une synthèse de ce qui doit être enseigné en EEC en DUT Carrières juridiques et montre que la rédaction d'écrits à finalité professionnelle (CV, lettre de motivation) ou la mise en forme de documents doivent s'articuler à l'enseignement de « Bureautique » dans lequel sont enseignés les fonctionnalités d'un traitement de texte.

⁸⁶ Je reviendrai sur ce point dans la cinquième partie.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Tableau 17 : Les contenus numériques dans le programme du DUT Carrières juridiques

Intitulé du module	Contenus	Liens mentionnés avec un autre module
Expression et communication : Fondements de l'expression professionnelle	Rédaction du C.V. et de la lettre de candidature	Bureautique
Expression et communication : Approfondissement de l'expression professionnelle	Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques	Bureautique
Expression et communication : Techniques spécialisées de rédaction professionnelle	Rappels sur les techniques de recherches d'emploi : C.V., lettre de motivation ; analyse de sites d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi	Bureautique

Cet exemple illustre la présence dans les programmes d'outils numériques de recherche, de communication et de production de supports largement utilisés dans le monde professionnel et universitaire, et de manière corollaire l'enseignement/apprentissages de contenus qui mobilisent ces outils et transférables à des activités de lecture/écriture. On peut donc parler de liens entre ces contenus d'enseignement/apprentissages et les usages de certains outils numériques.

Ces liens sont perceptibles dans les programmes des EEC mais peuvent aussi être saisis dans les discours des enseignants et étudiants. Deux recherches préparatoires à ce travail de thèse (Annocque, 2013 ; Annocque, 2014) ont ainsi pu montrer que des étudiants inscrits dans différentes formations de DEUST⁸⁷ considéraient que les EEC étaient des enseignements à l'identité numérique forte et qu'ils étaient « obligé[s] d'utiliser les outils informatiques, internet... »⁸⁸ pour apprendre à rédiger des synthèses, des résumés ou réaliser des exposés. En outre, l'usage fréquent du traitement de texte, et plus particulièrement du correcteur

⁸⁷ DEUST ou Diplôme d'Etudes Universitaires Scientifiques et Techniques : formation universitaire professionnalisante de 2 ans.

⁸⁸ Je cite ici les propos d'un étudiant recueillis lors d'un entretien.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

orthographique, s'expliquait par l'importance que certains étudiants attribuaient à ce qu'ils pensaient être des contenus de ces enseignements comme l'orthographe, la présentation des textes produits. Par conséquent, selon ce même étudiant ces outils étaient indispensables pour apprendre « à bien réaliser des écrits pour le monde professionnel ». Toutefois, les étudiants n'apprennent pas nécessairement dans ces cours les fonctionnalités d'un traitement de texte, mais, comme je l'avais indiqué dans le point consacré à la « fabrication » des outils, ils peuvent s'appuyer sur des compétences numériques acquises dans d'autres contextes pour réaliser ces activités d'écriture et de révision des textes.

En conclusion de ce point, on peut parler de contenus numériques dans les EEC à partir du moment où sont identifiés des liens entre certains contenus et l'usage d'outils numériques qui permettent la réalisation de ces contenus. Les usages de ces outils peuvent s'appuyer sur les compétences existantes ou supposées existantes des étudiants ou faire l'objet d'un apprentissage dans les EEC ou nécessiter la collaboration d'autres disciplines et dispositifs de la formation. Précisons toutefois que je ne cherche pas à établir de distingo entre contenus numériques et non numériques (ou analogiques), mais par cette désignation souligner la présence d'intrications dans les EEC entre contenus enseignés et appris et usages numériques.

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

Conclusion de la deuxième partie : les différents visages du numérique dans les EEC

Dans cette partie, j'ai proposé une approche théorique des liens ou des rapports entre les objets enseignés/appris dans les EEC et les outils qui y sont utilisés.

Tout d'abord, ce qui fait l'objet d'enseignement/apprentissage dans les EEC est abordé dans cette recherche par la notion de contenu. Cette notion offre tout d'abord un empan suffisamment large permettant d'appréhender la diversité des objets enseignés/appris dans les EEC. Ainsi, comme on le verra dans la quatrième partie, on pourra comprendre la présence dans les différents discours recueillis de choses aussi diverses que l'écriture de rapports scientifiques, de notices techniques, d'écrits professionnels qui peuvent mettre en jeu différents outils. En outre, une approche des usages du numérique éducatif en interrogeant les rapports que ces usages entretiennent avec des contenus constitue une voie singulière, peu explorée par la recherche, pour questionner un espace largement couvert par d'autres disciplines.

Ensuite, dans cette recherche, le numérique dans les EEC offre plusieurs aspects qui seront mis à l'étude dans la cinquième et dernière partie. Il renvoie tout d'abord aux différents outils qu'enseignants et étudiants déclarent utiliser dans les enseignements/apprentissages. Nous verrons deux cas de figure : primo les outils et les usages qui y sont associés peuvent être issus de l'ordinaire social des enseignants et étudiants qu'ils importent dans les EEC, secundo certains outils font l'objet d'enseignements/apprentissages et dans ce cas de figure, ces usages constituent des contenus à part entière. Le numérique, enfin, se retrouve dans certains contenus identifiés dans les programmes, dans les discours des étudiants et enseignants qui mettent en jeu des outils technologiques : apprendre à rédiger un CV, préparer une présentation à l'oral sous-entendent l'usage de logiciels de bureautique et de conception de diaporama. Les outils

Deuxième partie : Approche didactiques des contenus et usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse

technologiques concourent donc à l'élaboration ou la construction de ces contenus comme la catégorisation des usages numériques proposée dans un précédent chapitre le laissait entendre.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Troisième partie : Approche méthodologique
des EEC et des usages du numérique relevant
de ces enseignements

Introduction de la troisième partie : présentation générale de la démarche

Selon Reuter, une « méthode de recherche peut se définir comme la forme prise par la démarche de travail mise en place pour tenter de répondre à une question » (Reuter, 2006, p. 17). Je propose dans cette partie d'expliquer cette démarche en montrant par quels moyens ont été saisis différents discours sur les EEC et la place prise par le numérique dans les enseignements/apprentissages. Sont présentés tout d'abord les apports théoriques qui ont aidé à construire l'architecture méthodologique et notamment la notion d'espace (Reuter, 2004a). J'expliquerai ensuite les procédures, c'est-à-dire les principes et les choix méthodologiques, qui ont guidé la construction des outils de l'enquête empirique (questionnaire en ligne, entretiens), les corpus constitués et les modalités de leur analyse. J'exposerai les différentes dimensions explorées (les enseignements/apprentissages dans les EEC et les usages du numérique dans ces enseignements) et les contextes dans lesquels ces différentes dimensions ont été analysées (le point de vue d'enseignants qui enseignent les EEC et d'étudiants de DUT, les programmes nationaux de DUT, la littérature scientifique sur les EEC). En conclusion, je proposerai une réflexion sur la démarche méthodologique adoptée de l'approche didactique des contenus d'enseignement/apprentissages dans ces enseignements.

Chapitre 7 : Incidences et influences théoriques dans la construction de l'architecture méthodologique

Quelles sont les incidences de certains choix théoriques sur les orientations méthodologiques ? Cette recherche se revendique d'une certaine conception des didactiques en tant que science des contenus enseignés et appris conçus par l'institution éducative et par des acteurs périphériques à l'institution éducative (Daunay & Fluckiger, 2017). Les quatre points que j'expose ici montrent que l'approche des questions sur les usages du numérique dans les EEC en lien avec les contenus enseignés et appris conduit à penser les modalités de la constitution des corpus et de leur analyse.

1. La composition des corpus en regard de la notion d' « espace » (Reuter, 2004a)

L'analyse de ces liens ou rapports est conduite du point de vue de plusieurs acteurs engagés dans les EEC. Ces points de vue ont été analysés à partir des discours tenus dans différents « espaces », notion que j'emprunte ici à Reuter dans ses travaux sur les disciplines scolaires (Reuter, 2004a). L'auteur en distingue quatre : « l'espace des prescriptions (institutionnelles), celui des recommandations (formation, association, militantisme...), celui de représentations et celui des réalisations » (*Ibid.* : p.1).

La composition des corpus a été opérée en fonction des discours tenus dans trois de ces espaces (prescriptions, représentations, recommandations), auquel j'ajoute l'espace des communications sur les formations par les institutions et organismes de formation, de manière à offrir le spectre le plus large possible sur ce qui se dit sur les enseignements/apprentissages et les pratiques numériques dans les EEC.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Les espaces mobilisés dans cette recherche sont l'institution éducative, différentes formations de DUT dans lesquelles figurent les EEC, la recherche sur ces enseignements, et les représentations des enseignants et des étudiants, respectivement représentées par les programmes de DUT, un ensemble de plaquettes d'informations collectées sur les sites de plusieurs universités, des articles et communications, et les discours d'enseignants d'EEC et d'étudiants de DUT recueillis via un questionnaire en ligne et des entretiens⁸⁹.

Les différents discours ont fait l'objet d'une analyse croisée, de manière à montrer que les interactions entre enseignements/apprentissages des EEC et pratiques numériques sont constituées de points de rupture d'un espace à un autre mais aussi de points de stabilité. Ainsi les discours des enseignants ont été confrontés ici aux prescriptions des programmes, les programmes ont été comparés aux représentations des étudiants et enseignants, elles-mêmes mises en perspective avec les plaquettes d'information, etc.

2. L'influence des acteurs périphériques dans l'analyse des discours sur les EEC

La genèse des EEC et leur déploiement dans les formations d'enseignement supérieur ont été indissociablement liés à des débats historiques présents dans le contexte éducatif et social sur la maîtrise de la langue et la professionnalisation des étudiants. J'ai d'ailleurs mentionné dans la première partie quelques conséquences de ces débats sur la légitimité des EEC et leur pertinence dans les cursus. Dans cette recherche, j'ai pris pour hypothèse qu'étaient identifiables dans les discours des étudiants, des enseignants et dans les programmes, des traces de ces débats tenus par des acteurs périphériques ou relevant de la « noosphère » (Chevallard, 1985/1991) sur ce qui se joue dans les EEC en regard des enjeux socio-professionnels qui ont en partie orienté l'écriture des programmes de DUT de 2013 (Nouailler & Dalle, 2016).

Cette dimension est importante pour construire un panorama des représentations des EEC, en considérant que les représentations des acteurs interrogés sur ces enseignements et les usages

⁸⁹ Je détaillerai par la suite la composition des différents corpus (Cf. p.101).

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

du numérique prennent appui sur des discours construits dans des espaces plus ou moins proches de l'institution éducative. Ainsi, pour trouver des échos de ces discours, ont été mobilisées certaines publications de l'AECiut, association présentée dans la première partie, et que j'ai retenues dans la composition des corpus.

3. L'analyse des discours sur les EEC et les usages du numérique par le prisme de la notion de contenu

Dans la deuxième partie, j'ai indiqué que les enseignements/apprentissages et les pratiques numériques relevant des EEC seraient approchés par les discours tenus sur les contenus. J'ai d'ailleurs emprunté à Daunay (2015, p. 36) l'image de la réfraction pour signifier l'idée que le contenu constitue le point de référence par lequel sont analysés ces discours. Filant la métaphore, ce point de référence relève de l'optique de cette recherche, une certaine vision des didactiques évoquée au début de cette partie, et prend appui sur une base théorique stable. Sont considérés ici comme contenus des savoirs, des savoir-faire, des compétences, etc., en lien avec des finalités universitaires, extrascolaires ou sociales, ou propres aux EEC⁹⁰ qui - selon les termes de Delcambre (2015) - ne se donnent pas nécessairement à voir dans les discours des sujets mais reposent sur un travail de recherche et de reconstruction. Il s'agira donc de les débusquer dans :

- les programmes de DUT et les supports de communication de plusieurs universités dans la présentation des objets à enseigner ;
- les discours des enseignants sur ce qu'ils pensent enseigner, sur les activités et exercices qu'ils donnent à réaliser, sur leurs modes de travail et de communication et sur la façon dont ils conçoivent leur système d'évaluation ;
- les discours des étudiants sur ce qu'ils pensent apprendre, sur les activités, exercices et évaluations qu'ils réalisent et sur leurs modes de travail et de communication.

⁹⁰ Je renvoie ici à la deuxième partie aux pages 47 à 56 dans lesquelles j'ai défini la notion de contenu.

4. Comment saisir les usages du numérique relatifs aux EEC ? Précisions terminologiques et incidences sur l'approche méthodologique

Pour clore ce chapitre, je proposerai à travers quelques clarifications terminologiques de préciser la posture et le point de vue que j'ai choisis d'adopter dans cette recherche afin de rendre compte du numérique dans les EEC.

Tout d'abord, le numérique dans les EEC renvoie à des usages comprenant « l'emploi des techniques [...] mais aussi les comportements, les attitudes et les représentations des individus qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil utilisé » (Badillo & Pélissier, 2015, p. 2). Les représentations attachées aux outils utilisés par les enseignants et les étudiants sont importantes dans cette recherche. En effet, leur prise en compte dans l'utilisation d'un outil permet de comprendre la mécanique de son élaboration et notamment les effets sur les enseignements/apprentissages de contenus (Cf. p.78). Le repérage et l'analyse des usages ont donc été localisés dans la description des activités, des exercices et des évaluations que proposent les enseignants et étudiants en EEC et dans les activités prescrites par les programmes de DUT.

Ensuite, cette recherche analyse les discours sur les usages et ne procède pas à une observation de ces usages in situ. En référence à l'étude menée par Fluckiger sur les pratiques ordinaires éducatives des étudiants (2011), cette orientation part de l'hypothèse que nombre des usages pour les EEC (des étudiants, des enseignants) se situe en dehors du cours ou en dehors du temps universitaire. Ceci rend donc difficile ou intrusif la présence du chercheur au moment où étudiants et enseignants utilisent tel ou tel instrument pour communiquer, préparer un cours, réaliser un exercice, faire une recherche en ligne, etc. L'analyse des usages du numérique relatifs aux EEC dans cette recherche relève peut-être avant tout d'une analyse de ces usages pour les EEC davantage qu'une analyse dans les EEC.

En outre, je recherche ici des discours sur les pratiques habituelles ou ordinaires des étudiants et des enseignants, de manière à proposer des représentations les plus larges possibles

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

de la part prise par le numérique dans les enseignements/apprentissages relevant des EEC. L'ordinaire ou l'habituel numérique des enseignants et des étudiants se limite ici aux usages à finalité éducative de différentes technologies. Leur analyse comprend l'étude des pratiques habituelles d'outils ou d'instruments jugées normales et communes par les sujets dans leur quotidien d'enseignant et d'étudiant. Les outils ou instruments en question peuvent être les solutions techniques proposées par les institutions de formation (plateformes, ENT, services de documentation en ligne, etc.) et les technologies habituellement utilisées dans le quotidien social (navigateur, moteur de recherche, traitement de texte, réseau social, etc.) utilisées dans les enseignements/apprentissages relevant des EEC.

L'« ordinaire » ne prend pas donc pas un sens aussi large que celui proposé par Martin et Dagiral au sujet de l'usage d'internet qui constitue pour ces auteurs un instrument « pour travailler, pour échanger avec leurs proches, pour faire des rencontres, pour sortir ou organiser leurs sorties, pour s'amuser, pour s'exprimer, pour étudier ou encore pour communiquer et converser » (Martin & Dagiral, 2016, p. 10). Toutefois, je retiens de cette approche l'idée que dans les discours des enseignants et étudiants sur leurs usages du numérique sont présentes des porosités à différents niveaux : social, professionnel et éducatif, entre EEC et autres enseignements ou dispositifs. J'ai donc cherché à établir à quels niveaux se situent les discours des étudiants et des enseignants sur leurs usages du numérique (social, professionnel éducatif, en EEC ou dans d'autres enseignements) et éventuellement de mettre en lumière des porosités entre ces différents niveaux quand cela compliquait l'analyse des rapports entre représentations des contenus des EEC et pratiques numériques.

Enfin, j'ai considéré que les usages du numérique sont le reflet de la rationalité des étudiants et des enseignants et que celle-ci, propre à chacun, peut s'avérer complexe, mouvante d'un sujet à un autre (Morin, 2005), voire surprenante pour le chercheur. Les discours des enseignants et des étudiants ont donc été approchés dans une logique compréhensive et explicative. Dans cette optique, et afin de proposer un aperçu relativement stabilisé des discours sur ces usages, j'ai croisé les discours des étudiants et enseignants interrogés et procédé à une analyse à dominante

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

quantitative. J'ai ainsi recherché la récurrence de certains outils dans les discours des étudiants et enseignants, lorsque ces derniers ont été amenés à décrire les exercices, les activités et les évaluations en EEC. J'ai aussi relevé dans une logique qualitative la présence dans les discours d'adverbes et de locutions indiquant des fréquences d'usages (« toujours », « souvent », « la plupart du temps ») ou de tournures signifiant pour chacun des sujets une forme d'évidence dans l'usage de tel outil ou tel outil (« c'est logique », « c'est évident »⁹¹).

⁹¹ Termes et tournures présents dans les discours des étudiants et enseignants interrogés.

Chapitre 8 : Présentation des corpus constitués et modalités de leur analyse

Quatre corpus forment l'ossature de la partie empirique de cette recherche et ont été constitués en fonction des espaces interrogés (prescriptions, représentations, recommandations, communications sur les formations). Ce chapitre présente la nature de ces corpus ainsi que la ou les fonctions qui leur ont été attribuées et vient aussi préciser les parenthèses méthodologiques ouvertes dans les deux précédentes parties.

Le premier corpus est constitué de deux sous-ensembles : primo des fiches descriptives des modules d'EEC figurant dans les programmes pédagogiques nationaux des 24 spécialités de DUT (n=96), secundo des plaquettes de présentation de différentes formations de DUT extraites des sites de 8 universités françaises⁹² (n=108). Ce corpus a été analysé afin de présenter l'organisation et la distribution des EEC dans les spécialités de DUT et dans les formations répertoriées⁹³, mais aussi et particulièrement, via les programmes, les contenus des EEC prescrits et les pratiques numériques relatives à ces contenus.

Le deuxième corpus est composé des propos d'étudiants inscrits dans différentes formations de DUT. Il se divise lui aussi en deux sous-ensembles : primo des réponses apportées à un questionnaire en ligne (n=167), secundo des entretiens à visée complémentaire (n=13). Questionnaires et entretiens ont été analysés pour déterminer la façon dont les étudiants identifiaient les EEC (visées, contenus, activités) et les pratiques numériques associées à ces représentations (les leurs et celles de leurs enseignants).

⁹² Lille 1, Lille 2, Lille 3, Université du Littoral Côte d'Opale, Université d'Artois, Université de Valenciennes, Université Reims-Champagne Ardennes, Université Picardie-Jules Verne.

⁹³ La première partie consacrée à la présentation de l'objet de cette recherche donne à voir quelques éléments sur l'organisation et la distribution des EEC dans les formations de DUT.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Le troisième corpus est composé d'entretiens menés avec plusieurs enseignants d'EEC (n=5). L'analyse a porté sur leurs représentations des contenus et des visées de leurs enseignements, leurs pratiques numériques professionnelles et leur regard sur les pratiques numériques des étudiants dont ils ont la charge.

Le quatrième et dernier corpus est quant à lui composé de trois textes issus des travaux de l'association des enseignants d'IUT en expression-communication (AECiut). Les textes retenus illustrent certaines questions présentes dans le débat social et permettent de mieux comprendre les représentations des enseignants et étudiants sur les EEC.

1. Les fiches descriptives des modules d'EEC dans les programmes pédagogiques nationaux des DUT et les plaquettes de présentation de différentes formations de DUT

1.1 Les fiches descriptives des modules d'EEC

J'ai indiqué dans la première partie que les EEC sont présents sous différentes désignations (expression écrite et orale, techniques de communication, expression-communication, etc.) dans toutes les spécialités de DUT⁹⁴ et figurent parmi les enseignements ou « modules » de « tronc commun » pour reprendre la désignation d'usage présente dans les programmes.

⁹⁴ Cf. tableau 1 p.23.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Tableau 18 : Exemples de désignation des EEC dans les DUT HSE et Infocom⁹⁵

<p>DUT Hygiène Sécurité Environnement</p>	<p>Techniques de communication et culture générale : enjeux de la communication Techniques de communication et culture générale : esprit critique et culture générale Techniques de communication et culture générale : communiquer en milieu professionnel Techniques de communication et culture générale : culture professionnelle et rédaction</p>
<p>DUT Communication Information-</p>	<p>Expression écrite et orale Expression écrite et orale Expression écrite et orale Expression/Préparation au mémoire de stage</p>

Chaque programme se structure de manière à peu près identique : y figurent les visées globales de la formation, les liens avec l'environnement professionnel (en termes de débouchés), la progression en fonction des semestres et les fiches descriptives des modules (enseignements et dispositifs).

Les enseignements dits d'EEC ont été référencés et identifiés à partir de ces fiches (n=96), en fonction de la présence de termes clés dans leur intitulé ("expression" et/ou "communication"), de leur présence dans une unité d'enseignement généraliste (par exemple « UE12 : Formation générale et scientifique découverte » dans le PPN du DUT Chimie, « UE 1.1 : Environnement des organisations – Introduction » dans le PPN du DUT GEA), et de la présence de contenus « classiques » des enseignements d'expression⁹⁶ (écrits professionnels, écrits de synthèse, rapport de stage, etc.), c'est-à-dire des contenus historiquement présents dans ces enseignements (Simonet, 1994)⁹⁷.

⁹⁵ Cf. annexe 3 pour un référencement complet des EEC dans les 24 spécialités.

⁹⁶ Ces contenus constituent des indicateurs qui ont facilité le repérage. Cela ne signifie pas qu'ils constituent les seuls contenus enseignés dans les EEC.

⁹⁷ Je renvoie ici le lecteur à la première partie consacrée à la genèse des enseignements d'expression-communication dans le supérieur.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Tableau 19 : Exemple d'organisation d'une fiche pédagogique

<p>Un chapeau introducteur spécifiant l'intitulé de l'UE et du module, son champ disciplinaire, le nombre et le type d'heures d'enseignement (TP, TD, CM), et la situation dans le semestre</p> <p>Les objectifs du module</p> <p>Les compétences visées</p> <p>Les prérequis (dans d'autres modules, d'autres dispositifs, d'autres activités, d'autres contenus)</p> <p>Les contenus d'enseignement</p> <p>Les modalités de mise en œuvre</p> <p>Les prolongements possibles (avec d'autres modules, d'autres dispositifs, d'autres activités, d'autres contenus)</p> <p>Les mots-clés attachés au module</p>	<p>UE 12</p>	<p>Identifier et communiquer</p>	<p>Vol. horaire global : 27h TD 15h TP 12h</p>	
	<p>M 1202</p>	<p>Expression communication culture 1</p>	<p>Semestre 1</p>	
	<p>Objectifs du module</p> <ul style="list-style-type: none"> • Développer les capacités de lecture, de rédaction et de prise de parole en public dans le souci d'informer • Prendre conscience des enjeux et des codes de la communication 			
	<p>Compétences visées</p> <p>L'étudiant doit être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rechercher, traiter et restituer de l'information (à l'écrit et à l'oral) • Distinguer les différents types d'écrit • Acquérir les capacités d'expression orale dans différents contextes • S'initier aux normes de présentation écrite et orale 			
	<p>Prérequis</p> <p>Aucun</p>			
	<p>Contenus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Langue et registres de langue • Les fonctions du langage • Les différentes sources d'information • Les différents types d'écrits : la littérature, la presse, l'entreprise • La correspondance, le compte-rendu, le rapport • La présentation orale : le travail de la voix, du corps, les gestes • Normes de présentation écrite et orale : typographie, orthographe/syntaxe, gestion des supports 			
	<p>Modalités de mise en œuvre</p> <p>Exercices de communication écrite et orale : prise de notes, reformulation, courrier, courriel, prise de parole. Exposé oral avec support visuel (logiciel de présentation).</p>			
	<p>Prolongements</p> <p>PPP, recherche de stage, travaux des autres modules, travaux de groupe</p>			
	<p>Mots clés</p> <p>Communication, culture, écrit et oral, verbal et non verbal, visuels, rédaction, rédaction technique</p>			

1.2 Les plaquettes de présentation des formations de DUT

Second volet de ce corpus, les 108 plaquettes téléchargées sur les sites des 8 universités représentent l'ensemble des 24 spécialités de DUT.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Tableau 20 : Nombre de plaquettes répertorié par université

Université	Nombre de plaquettes
Artois	15
Lille 1	7
Lille 2	3
Lille 3	6
ULCO	8
Valenciennes	16
Université de Picardie Jules Verne	20
Université de Reims Champagne Ardennes	33
Total	108

Ces documents, dont la vocation est de présenter et de communiquer sur l'offre de formation d'une université, comprennent pour la plupart d'entre eux différentes informations comme :

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Tableau 21 : Les informations présentes dans une plaquette de formation (exemple du DUT GIM à l'ULCO)

- l'intitulé de la formation (1)
- ses objectifs (2)
- son organisation pédagogique (3)
- les conditions d'entrée (4)
- intitulés des UE et/ou des modules d'enseignement (5)
- les modalités de contrôle des connaissances (6)

OBJECTIFS DE LA FORMATION >>> 2

Le DUT GIM est une formation professionnalisante reconnue au niveau national par les entreprises et les partenaires sociaux. Une des engagements sera d'apporter par des professionnels, à la fois, occasion de permettre une insertion et une intégration rapide des diplômés dans le monde du travail, permettre une adaptation à une grande variété d'activités, faciliter la mobilité et toute évolution de carrière.

- Développer la possibilité d'aller rejoindre ou d'entreprendre d'études,
- Développer les moyens pour accéder à la formation tout au long de la vie.

Le DUT GIM valide pour ses titulaires, d'une part, des compétences scientifiques et techniques, et d'autre part, les savoirs essentiels d'un technicien supérieur : travailler à compétences, à travailler en équipe et à gérer un projet.

L'objectif de la formation du DUT GIM est de former aux compétences des techniciens polyvalents capables de répondre à des besoins en matière de fonctionnement, de maintenance et de sécurité. Plus précisément, il s'agit d'équiper en 2 ans une formation pluridisciplinaire liée à la maintenance des équipements, à savoir :

- la conception et l'opération des systèmes industriels,
- la production industrielle et la maîtrise de la technologie,
- la fiabilité, la sûreté de fonctionnement et la qualité des produits,
- la maîtrise des problèmes de sécurité, de pollution et d'environnement.

PRÉ-REQUIS 3 - 4 - 6

- Titulaire d'un baccalauréat (général, technologique, professionnel) ou diplôme équivalent
 - Bénéficiaire d'une validation des acquis de l'expérience professionnelle (VAE)

DEBOUCHÉS

- **Secteurs** : agroalimentaire, construction aéronautique, automobile, construction électrique ou électronique, chimie, machine, production d'énergie, industries extractives et de transformation, transport, secteur médical, loisirs, travaux publics et bâtiment, etc...
- **Statuts** : études et travaux de nuit, maintenance, production, qualité, sécurité, services technico-commerciaux, services chargés des problèmes d'énergie et d'environnement, services après-vente, bureaux d'étude et de conception...
- **Métiers** : technicien de maintenance, assistant environnement, agent technique commercial, responsable de service maintenance, technicien en économie d'énergie, concepteur dans les bureaux d'étude de l'industrie...

STAGES

Un stage industriel d'au moins 10 semaines complète la formation. Il se déroule en général à partir d'avril jusqu'en juin. Il a pour but de conférer l'étudiant aux fonctions de technicien dans l'entreprise (connaissance de l'entreprise, organisation, autonomie, compétences techniques, aptitudes humaines et techniques).

La 2^{ème} année peut être effectuée sur 12 mois en alternance avec une entreprise.

CAPACITÉ D'ACCUEIL

24 étudiants

PARTENAIRES

Valeo navigantes, Air International, Volvo, Bombardier, Avulor Minal, UGO (ThyssenKrupp Electrical Steel), Boverie de SOOxon, Société Maritime de soudure et de montage, Aérofil Blind, Novequip Aéro Valley, Bridgestone/Firest, Socomec, Carrosseries de Gondardennes, Baudébat, Beaumercier, Scatolux, Volvo, Cogefix, Ministère des Transports, Renault, Valeo.

GIM - 1^{ère} année >>> 1

SEMESTRE 1	COURS	TD	TP
Unité d'Enseignements 1			
Technique d'expression et communication		10	
Langue vivante		25	
Mathématiques - Communication	30	30	24
Sécurité - Environnement		10	
Projet Personnel et Professionnel		5	10
Unité d'Enseignements 2			
Electrical	10	34	12
Electronique analogique	22	30	21
Automatique et Informatique Industrielle	10	14	9
Unité d'Enseignements 3			
Mécanique - RDM - Mécanique des fluides	10	24	
Technologie et maintenance en mécanique	12	10	20
Thermodynamique et thermique	12	12	
Technologie et contrôle des matériaux	14	13	
Etudes industrielles et installations		20	20
SEMESTRE 2			
Unité d'Enseignements 1			
Techniques d'expression et communication		25	
Langue vivante		25	
Mathématiques	30	30	
Organisation et méthodes de maintenance		15	15
Projet Personnel et Professionnel		10	5
Unité d'Enseignements 2			
Automatique et informatique industrielle	0	18	34
Electrotechnique et électronique de puissance		17	12
Maintenance, technologie et sécurité	16	12	18
Unité d'Enseignements 3			
Mécanique - RDM - Mécanique des fluides		30	9
Technologie et maintenance en mécanique	10	10	20
Thermodynamique et thermique		6	18
Technologie et contrôle des matériaux	0	13	24
Etudes industrielles et installations		4	16
Unité d'Enseignements 4			
Projets tutorés			

Selon la même démarche que celle ayant piloté la lecture des programmes, 359 enseignements relevant des EEC ont été identifiés dans l'ensemble des plaquettes. Le repérage s'est cantonné quand cela était possible aux intitulés de ces enseignements, les contenus à enseigner ne figurant dans ce type de document.

Je soulignerai deux points ayant influencé l'inventaire effectué des EEC dans l'ensemble des plaquettes. Le premier repose sur la nature hétérogène des informations contenues dans ces documents, variables quantitativement et qualitativement d'une université à une autre comme

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

je l'ai évoqué ci-dessus, mais aussi au sein d'une même université pour une même spécialité. Ainsi, dans quelques plaquettes, les enseignements ne sont pas spécifiquement nommés, au profit de l'intitulé d'unités d'enseignement ou UE (« UE3 Langues et communication professionnelle », « UE12 Formation générale et scientifique découverte »), ou parfois de « domaines », c'est-à-dire de possibles regroupements thématiques ou problématiques d'enseignements et de dispositifs (« Expression et communication en français et en langues étrangères », « Développement personnel et expression orale », « Langues et communication interculturelle »). Toutefois, quand les intitulés sont précisés, on peut y retrouver des références aux paradigmes sur lesquels ils se constituent, ainsi que j'ai pu l'exposer dans la première partie (« Expression communication culture 1 », « Techniques d'expression ») et éventuellement leurs finalités professionnelles lorsque les dénominations sont suffisamment précises (« Communication *dans le BTP* », « Culture communication : s'insérer, communiquer *en milieu professionnel* »).

Le second est dû à la nature multipolaire de trois universités (Université de Reims Champagne-Ardenne, Université de Picardie Jules Verne, Université du Littoral Côte d'Opale), qui proposent parfois la même formation d'un pôle à un autre, qu'elles relèvent ou non de la même option, ou selon des modalités variées (apprentissage, formation initiale, formation continue). Le choix, donc, a été de répertorier les EEC lorsque leurs intitulés, leur volume horaire et les crédits alloués s'avéraient différents. Je citerai à titre d'exemple le DUT Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA) tel qu'il se décline à l'Université de Reims Champagne-Ardenne, comptabilisé trois fois car faisant apparaître trois dénominations d'EEC bien distinctes : « Communication », « Expression et communication », « Maîtriser la communication interne et externe ».

Tableau 22 : Les EEC en DUT GEA (Université de Reims Champagne-Ardennes)

Intitulé de la spécialité et mode de formation	Lieu de formation	Intitulé des EEC
Gestion des Entreprises et des Administrations option Petites et Moyennes Organisations (<i>alternance</i>)	Reims	Communication
Gestion des Entreprises et des Administrations options Finance comptabilité, Ressources humaines (<i>année spéciale</i>)	Reims	Expression et communication
Gestion des Entreprises et des Administrations options Petites et Moyennes Organisations Finances-Comptabilité, Ressources humaines (<i>formation continue</i>)	Reims Troyes	Communication
Gestion des Entreprises et des Administrations, options Petites et Moyennes Organisations Finances-Comptabilité, Ressources humaines (<i>formation initiale</i>)	Reims Troyes	Maitriser les outils de la communication interne et externe

1.3 Stratégie de lecture et d'analyse des fiches descriptives et des plaquettes

L'objectif de cette analyse est de décrire les EEC sous plusieurs angles (l'organisation et la place de ces enseignements, les contenus et leurs finalités, la place du numérique) et de confronter cet aperçu aux discours des enseignants et étudiants. A partir d'une analyse à dominante quantitative des programmes et des plaquettes, j'ai cherché à mettre en évidence les indicateurs suivants, inégalement présents selon la nature des documents.

Tableau 23 : Les indicateurs des EEC dans les programmes de DUT et les plaquettes de présentation

	Programmes pédagogiques nationaux	Plaquettes de présentation
Spécialité de DUT	X	X
Option de la spécialité	X	X
Intitulé des EEC	X	X *
Intitulé de l'UE dont dépendent les EEC	X	X *
Coefficients des EEC	X	X *
Volume horaire global des EEC	X	X*
Répartition du volume horaire en fonction du type d'heure d'enseignement (CM,TD, TP)	X	X*
Situation dans la formation (Semestre1,S2,S3,S4)	X	X
Contenus prescrits et proposés	X	X*
Place du numérique dans les EEC	X	absent

* Ces indicateurs ne figurent pas dans la totalité des plaquettes.

En conclusion, je précise que l'identification des « contenus » dans ces documents ne pose pas la question des différentes formes de contenus qui peuvent y être présents, mais désigne plutôt la recherche du champ didactique globalement couvert par les EEC, en d'autres termes et paraphrasant Daunay (2015), tout ce qui peut relever d'une prescription d'enseignement.

2. Le questionnaire en ligne : le premier mode de recueil des discours des étudiants de DUT sur les EEC et leurs usages du numérique

Les discours des étudiants de DUT ont été recueillis par deux moyens : un questionnaire en ligne et des entretiens.

Le choix du questionnaire en ligne repose sur plusieurs facteurs : la distance séparant les différentes universités qui constituent le terrain empirique de la recherche⁹⁸, le volume de la population ciblée (5545 étudiants de DUT⁹⁹), les difficultés d'identifier les interlocuteurs en

⁹⁸ Universités du Littoral Côte d'Opale, Lille, Valenciennes, Artois, Reims Champagne-Ardennes et Picardie Jules Verne.

⁹⁹ Données fournies par les secrétariats pédagogiques des formations contactées.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

capacité de distribuer les questionnaires à partir de la documentation présente sur les sites des universités, et la récupération des questionnaires.

Parmi la conséquente littérature qui leur est consacrée¹⁰⁰, quelques études françaises en sciences de l'information et de la communication (Ganassali & Moscarola, 2004) et en gestion des ressources humaines (Peretti & Cerdin, 2011) ont montré les potentialités des protocoles d'enquêtes mobilisant des logiciels et services numériques par rapport à des supports et des modes de distribution classiques de questionnaires (Butori & Parguel, 2010) et que je résumerai ainsi :

- toucher rapidement un public conséquent ;
- simplifier la procédure de transmission du questionnaire via un simple lien adressé par mail ;
- obtenir un taux de réponses complètes plus conséquent que par questionnaire papier ;
- récupérer des données plus rapidement que par rapport à un questionnaire transmis par voie postale.

Les contraintes de terrain rencontrées et les apports des chercheurs précités m'ont conduit à créer un questionnaire à partir d'un outil d'enquête et de sondage. Comme d'autres services ou outils permettant la création d'enquêtes en ligne, LimeSurvey¹⁰¹ est un logiciel qui offre la possibilité de construire un protocole d'enquête dématérialisé et de le publier via un serveur spécialement dédié. L'administrateur peut distribuer massivement le lien vers le questionnaire par mailing, suivre le déroulement de l'enquête, collecter et exporter les données sous forme de graphiques et de statistiques, créer de nombreux types de questions (questions ouvertes, fermées, choix unique, choix multiple, ...) sans que soit à priori limité leur nombre et celui des participants.

¹⁰⁰ Voir par exemple (Peretti & Cerdin, 2011) pour une revue sur le sujet.

¹⁰¹ <https://www.limesurvey.org/fr/le-projet/fonctionnalites>

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

2.1 Les principes organisateurs et les visées du questionnaire

J'ai choisi d'interroger les représentations des EEC du point de vue des étudiants et leurs pratiques numériques dans ces enseignements via un questionnaire organisé en trois parties : la première est consacrée à la façon dont les étudiants identifient les EEC (leur dénomination, ce qu'ils pensent y apprendre, les finalités qu'ils leur assignent, les activités réalisées), la deuxième porte sur leurs pratiques numériques dans les EEC (les outils utilisés, les modalités de leurs usages, leur importance,...) la troisième interroge les étudiants sur les modalités de réponse au questionnaire (outil utilisé pour répondre, temps consacré,...)¹⁰². Sur ce dernier point particulièrement, je pose pour hypothèse que les modalités de réponse ont pu jouer un rôle dans la quantité et la qualité des réponses recueillies et à fortiori sur leur interprétation (j'y reviendrai).

La première partie est construite à partir d'un système de questions déjà éprouvé, ou « routines » (De Singly, 1992/2006, p. 69) tirées de certains travaux sur la conscience disciplinaire (Reuter, 2007), (Hassan & Lahanier-Reuter, 2013), concept dont l'intérêt est d'approcher les représentations des enseignements et apprentissages par le prisme des contenus¹⁰³. Dans cette partie j'interroge donc les étudiants sur ce qu'ils font et apprennent dans les EEC, l'importance de ces enseignements et de leurs contenus dans la formation, et les visées qu'ils leur assignent.

Les questions relatives aux usages du numérique sont quant à elles reléguées dans le dernier tiers du questionnaire (questions 11 à 14). En effet, les outils numériques que les étudiants déclarent utiliser dans les apprentissages (mail, logiciels de bureautique, réseaux sociaux, téléphone, etc.) ne concourent pas de prime abord à l'identification des enseignements et de leurs contenus voire occupent une place ancillaire dans les représentations des apprentissages (Annocque, 2014). La progression du questionnaire a donc été pensée à partir de l'idée que la description des pratiques numériques viendrait de la description faite par les étudiants des

¹⁰² Le questionnaire complet figure en annexe 4.

¹⁰³ Je renvoie le lecteur aux pages 47 à 56 dans lesquelles j'ai présenté le concept de contenu.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

contenus, finalités et activités tels qu'ils les perçoivent dans les EEC. A donc été demandé aux étudiants d'indiquer à partir d'une liste pré-établie quels étaient les outils numériques qu'ils utilisaient, leur degré d'importance dans les EEC et les usages qu'ils en faisaient.

Enfin, la forme de la plupart des questions posées vise à diminuer la possible impression de « chronophagie » du questionnaire en ligne pour les répondants, en proposant des entrées possibles pour répondre aux questions ouvertes (Cf. questions 7 à 12). Toutefois le risque est d'orienter les réponses des étudiants et d'en limiter la diversité, probabilité qui sera expliquée par la suite. Ce choix repose sur la limite éprouvée des questionnaires axés essentiellement sur des questions ouvertes où le taux de non-réponses peut s'avérer conséquent (*Ibid.*). Ainsi, une des causes dans un entretien complémentaire menée avec une étudiante était « de passer trop de temps à comprendre les questions avant de pouvoir y répondre ».

Les entrées en question se situent essentiellement au niveau des indicateurs de repérage des EEC, des contenus appris, des visées perçues, des activités réalisées et des outils déclarés utilisés. Pour ces cinq niveaux du questionnaire ont donc été construites des pré-catégories à partir de la typologie des outils établie dans le cadre théorique (outils de production, de recherche, d'interaction, de stockage et de partage), des marqueurs de la conscience disciplinaire (le repérage des EEC, ce qu'on y apprend, les visées de ces enseignements), et des programmes de DUT (les activités proposées et réalisées) présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 24 : Pré-catégories ayant piloté la construction du questionnaire en ligne

Repérage des EEC	Lieu Temps Enseignant Activités Contenus Evaluations Outils Supports Façons de travailler
Ce qui est appris	Connaissances Méthodes, techniques Façons de penser Comportements, attitudes
Visées	Techniques transférables en entreprise Techniques pour s'intégrer en entreprise Méthodes de travail pour d'autres cours Améliorer l'expression écrite et orale Culture générale Connaissances professionnelles
Activités	Recherches documentaires Exposés Orthographe, vocabulaire, grammaire Techniques de recherche d'emploi Méthode de rédaction du rapport de stage Ecrits argumentatifs Ecrits de synthèse, résumé, compte rendu Ecrits professionnels Documents de présentation Techniques de mise en page de documents Simulations d'oraux professionnels Débats Soutenances d'exposé, de rapport de stage Lecture scientifiques, techniques Sorties
Outils	Outils de production Outils d'interaction Outils de recherche Outils de stockage, de partage

2.2 La stratégie de transmission du questionnaire et son "efficacité" sur le nombre de réponses obtenues

La transmission de ce questionnaire s'est effectuée via les secrétariats pédagogiques des formations. Le choix de passer par ces tiers plus que par les enseignants et les responsables de formation repose sur l'idée qu'ils constituent un maillon important dans chaque formation, ne

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

serait-ce que par les informations ou connaissances dont ils disposent (coordonnées des étudiants et enseignants, nombre d'inscrits dans la ou les formations de DUT dont ils ont la charge).

Ce protocole de communication, expérimenté avec les huit secrétariats de DUT de l'ULCO, est basé dans un premier temps sur une prise de contact téléphonique afin de présenter les raisons de la démarche suivie dans un deuxième temps de l'envoi d'un mail comprenant les éléments suivants (Cf. annexe 5) :

- rappel de la conversation téléphonique,
- objet de la recherche menée,
- mail et lien à envoyer aux étudiants,
- invitation à me transmettre le nombre d'étudiants inscrits dans chaque filière ainsi que les noms et coordonnées des enseignants en charge des cours d'expression-communication (dans la perspective d'entretiens complémentaires).

Cette première prise de contact par téléphone repose sur l'idée que la transmission du questionnaire vers les étudiants dépend en grand partie du degré d'implication des tiers sollicités (bon vouloir ou empathie), hypothétiquement faible si le contact s'effectue uniquement par le biais d'un mail, plus ou moins personnalisé, intelligible dans sa formulation et apparent parmi la masse des messages quotidiennement reçus. Dans le voisinage de travaux sur l'efficacité des enquêtes en ligne (Ganassali & Moscarola, 2004), mon approche visait à développer une stratégie coopérative en personnalisant le discours de présentation de la démarche. Ainsi, l'entretien téléphonique conduit avec les différents secrétariats pédagogiques de l'ULCO, a été essentiellement construit dans une logique à visée incitative (« J'ai besoin de votre aide pour... ») et expositive (sujet de la recherche, identité professionnelle dans l'université, appartenance à un laboratoire de recherche connue dans le milieu universitaire¹⁰⁴).

¹⁰⁴ CIREL (Centre Interuniversitaire de Recherche en éducation de Lille, Université de Lille).

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Toutefois, à l'issue de ce test, les « bénéfiques » de ce protocole ont été difficilement mesurables. En effet :

- un secrétariat sur les huit a transmis l'ensemble des renseignements complémentaires demandés (nombre d'étudiants inscrits, coordonnées des enseignants) ;
- un secrétariat a exprimé de fortes réticences à diffuser le questionnaire (singularité de la démarche, inquiétude quant à la sécurité et l'anonymat des données recueillies, accord préalable du responsable de filière avant transmission du questionnaire aux étudiants) ;

Le taux de réponses des étudiants au bout d'une semaine peut sembler faible, si on prend en considération le temps passé à contacter les différents interlocuteurs (cf. infra.). En l'absence d'éléments comparatifs, on peut toutefois poser l'idée qu'il n'y a pas nécessairement d'impact significatif de ce type de démarche sur la quantité des données recueillies. A l'échelle des huit universités, sur les 5545 étudiants ciblés, seuls 480 d'entre eux se sont connectés sur le site à la fin du 1^{er} semestre 2015/2016 et 167 questionnaires ont été considérés exploitables¹⁰⁵.

En conclusion de ce point, l'idée n'a pu être vérifiée selon laquelle la transmission du questionnaire par le biais des secrétariats pédagogiques permettrait d'obtenir un nombre plus important et plus rapide de réponses qu'une démarche plus classique de distribution. De la même façon je montrerai dans le point suivant quelques limites de l'enquête en ligne sur la quantité, la qualité des réponses obtenues ainsi que quelques conséquences sur leur analyse. Pour autant, a contrario d'une distribution via des outils de partage (forums, réseaux sociaux), cette démarche davantage qualitative que quantitative offre l'intérêt non négligeable de s'assurer que ce sont bien des étudiants de DUT qui ont répondu au questionnaire et de limiter ainsi les effets de parasitage induits par une distribution non contrôlée.

2.3 Les limites de l'enquête en ligne et de quelques biais induits

Les limites exposées ici sont de plusieurs ordres : le moyen utilisé pour construire et distribuer le questionnaire (un outil en ligne), les outils utilisés par les étudiants pour y répondre

¹⁰⁵ Par là j'entends que ces questionnaires ont été complétés en partie ou en totalité.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

et le contexte dans lequel ils ont répondu. Dans une certaine mesure, ce qui s'ensuit peut constituer une invitation à relativiser certains discours un peu rapides sur la puissance de pénétration et d'investigation des médias numériques chez les étudiants dans les enquêtes en ligne¹⁰⁶ peut-être déjà habitués ou rompus à répondre à ce type de sollicitation.

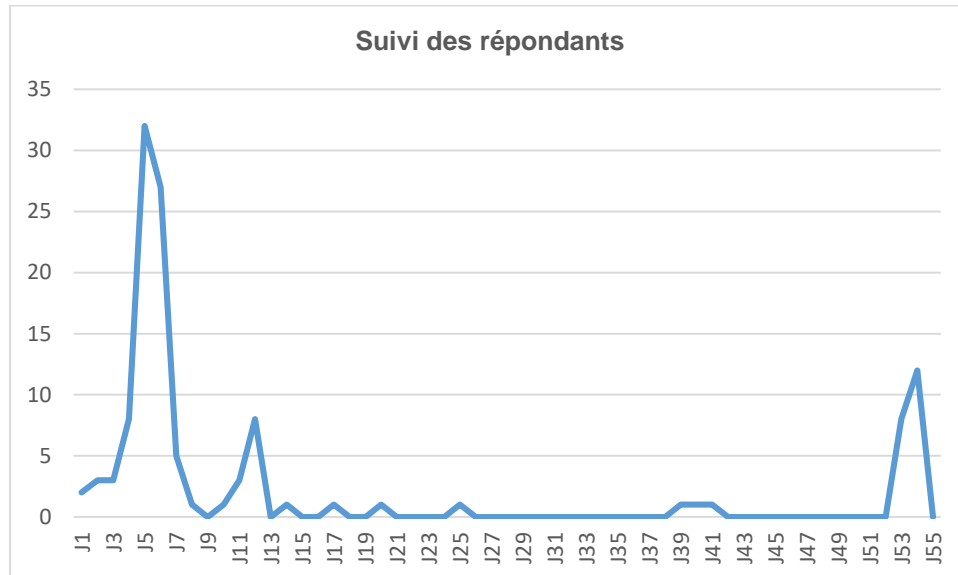
2.3.1 Le choix d'un outil en ligne

Le premier point de cette parenthèse critique repose donc sur le peu de retour des questionnaires évoqué ci-dessus et le rendement très rapidement décroissant des réponses, et ce malgré les incitations fortes à répondre avec précision aux questions posées (Ganassali & Moscarola, 2004), la forme peu contraignante du questionnaire (possibilité de reprise a posteriori, réponses aux questions non obligatoires), et la relance effectuée une semaine après l'envoi du mail aux secrétariats pédagogiques.

Le graphique ci-dessous donne à voir le nombre de réponses au questionnaire sur 55 jours. Je précise que l'ensemble des répondants n'y figure pas ; en effet, pour une raison inconnue, la date de connexion n'apparaît pas pour plusieurs des étudiants ayant répondu au questionnaire. Toutefois, cette tendance reflète ce que j'avais observé lors de l'étude exploratoire menée à l'ULCO. En outre le pic d'activité constatable à J53 s'explique par le fait qu'un enseignant de l'ULCO a demandé à ses étudiants de compléter le questionnaire pendant un de ses cours, ce qui a eu un impact sur la forme prise par les réponses (je reviendrai sur ce point par la suite).

¹⁰⁶ Voir à ce sujet Butori et Parguel (2010).

Figure 1 : Suivi de l'activité sur LimeSurvey



N.B :

en abscisse : nombre de questionnaires retournés (complets/incomplets)

en ordonnée : Jour 1, Jour 2, Jour 3, etc. (relances effectuées à J4 et J50)

Parmi les raisons expliquant ce retour relativement modeste, je vois la possible absence de transmission du questionnaire par certains secrétariats (ce que j'avais constaté à l'ULCO), mais aussi d'autres facteurs que je livre ici pêle-mêle, en les illustrant occasionnellement avec quelques commentaires présents dans les réponses recueillies :

- tout d'abord, le peu d'adhésion ou d'intérêt manifesté par certains étudiants qui a pu se traduire par des réponses incompréhensibles ou humoristiques. Par exemple, dès le début du questionnaire¹⁰⁷ retrouve-t-on des réponses comme « hgj, » ; « bla bla », « je ne sais pas mais je sais » ; « Non ça ira, l'addition s'il vous plaît ! » ;
- la possible dilution ensuite du questionnaire, noyé dans la masse d'autres messages reçus lorsque l'invitation à le compléter a été envoyée sur la boîte personnelle des étudiants (effet « spamming ») ;

¹⁰⁷ Question : « Qu'est-ce qui caractérise ce(s) cours selon vous ? Autrement dit, qu'est-ce qui vous permet de savoir que c'est bien ce(s) cours et pas un autre ? »

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

- le temps « raisonnable » que souhaite consacrer l'étudiant à compléter le questionnaire (effectué majoritairement sur temps universitaire¹⁰⁸ ou parfois assez tard dans la soirée) ;
- conjointement la capacité du questionné à maintenir son attention sur le questionnaire, potentiellement sujette aux interférences commises par d'autres applications ouvertes, et/ou aux tâches sociales ou éducatives effectuées en parallèle (Butori & Parguel, 2010);
- les difficultés à comprendre certaines questions pouvant expliquer des abandons précoces, qu'on retrouve dans les propos de deux étudiants dès la question 6 (« La question est mal tournée, je ne la comprends pas », « Il ne peut avoir de réponse sans question si la question n'est pas claire ») ;
- la possible transmission du lien, enfin, vers le via le mail universitaire des étudiants, dont on sait qu'il est pour la plupart du temps peu consulté par ces derniers (Fluckiger, 2011, p. 7).

2.3.2 Les outils utilisés par les étudiants et le contexte de saisie : quels impacts sur les formes de réponses ?

Le deuxième point critique que je soulèverai repose sur les possibles incidences des outils utilisés par les étudiants pour compléter le questionnaire et la situation quand s'est effectuée cette saisie sur les formes de réponses obtenues. Cette problématique est commune à tout chercheur ayant recours à des outils d'enquête tels que celui-ci, dans cette recherche j'y vois un impact dans l'analyse effectuée des différentes dimensions explorées dans le questionnaire.

Par outils de réponse, j'entends les supports techniques utilisés par les étudiants pour répondre au questionnaire (tablette, smartphone, ordinateur de l'IUT, ordinateur personnel) et les modalités d'usages de ces supports, traduits ici en termes de moment et de temps.

¹⁰⁸ Par « temps universitaire », j'entends arbitrairement les horaires compris entre 9h et 18h, où l'étudiant se trouve probablement sur le campus. Peut se poser alors la question des moments et circonstances dans lesquelles l'étudiant a répondu aux questions (en cours, sur temps libre en pause).

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

La plupart des étudiants interrogés déclarent avoir utilisé les ordinateurs de leur structure pour répondre au questionnaire¹⁰⁹.

Tableau 25 : Les outils utilisés par les étudiants pour répondre au questionnaire

Les outils utilisés pour répondre au questionnaire	%
Ordinateur de l'IUT ou de l'université	52,7
Ordinateur personnel	31,7
Tablette	1,8
Téléphone/smartphone	13,2
Non renseigné	0,6

On retrouve parmi ces répondants une forte proportion d'étudiants inscrits en DUT Génie Biologique (GB) à l'ULCO qui ont complété en cours d'EEC le questionnaire à la demande de leur enseignant. Deux d'entre eux indiquent par exemple :

DUT_GB1_ULCO_38¹¹⁰ : « J'ai répondu à ce questionnaire pendant le cours de communication, à la demande du professeur. »

DUT_GB1_ULCO_39 : « En cours de communication avec M.T. »

Que ce soit en utilisant un ordinateur de la structure ou un outil personnel, la majorité des réponses a été produite en temps universitaire, c'est-à-dire, de façon peut-être artificielle, le temps de présence d'un étudiant sur le campus que j'ai estimé se situer entre 9 heures et 18 heures.

¹⁰⁹ Les données chiffrées qui suivent reposent sur une analyse quantitative de trois questions et qui ont fait l'objet d'un tri à plat : « A quel moment de la journée avez-vous répondu à ce questionnaire ? », « Par quels moyens ? », « Combien de temps à peu près avez-vous consacré à répondre à ce questionnaire ? »

¹¹⁰ Dans les questionnaires, j'ai désigné chaque étudiant par la spécialité de sa formation (GB), sa situation dans le cursus (1 pour première année), son université de rattachement (ULCO). Le numéro attaché à cet identifiant permet de différencier les étudiants appartenant à une même formation.

Tableau 26 : Le moment de la journée auquel ont répondu les étudiants au questionnaire

Moment de la journée	%
Temps universitaire	61,7
Temps non-universitaire	27,5
Temps de travail/stage	1,2
Non renseigné	9,6

Les étudiants ayant passé le plus de temps à répondre au questionnaire (soit plus de 10 minutes) l'ont fait en temps universitaire et en utilisant les ordinateurs de l'IUT (100%). A l'autre bout de l'échelle, les étudiants ayant utilisé un smartphone ont complété le questionnaire principalement en temps non universitaire et déclarent avoir passé entre 2 à 10 minutes pour répondre aux questions posées (pour 72,7% des étudiants déclarant avoir utilisé ce type d'outil).

Les formes prises par les réponses des étudiants dépendent des outils utilisés et des situations dans lesquelles le questionnaire a été complété. Par exemple, ont été constatées des différences assez conséquentes tant dans la longueur des réponses apportées que dans leur degré de précision. Ceci est explicable non seulement en fonction de facteurs didactiques (la plus ou moins grande clarté des contenus, finalités et activités en EEC pour les étudiants interrogés) mais aussi en fonction de ces facteurs contextuels. Dans ce carrefour méthodologique, théorique et empirique, je donne à voir les résultats d'une pré-analyse dans la perspective future de préciser ou nuancer – comme indiqué en introduction de ce point - certaines des conclusions sur les représentations des EEC et les pratiques numériques du point de vue des étudiants.

A cet effet, j'ai effectué un croisement entre les questions invitant les étudiants à préciser dans quelles circonstances ils avaient répondu au questionnaire, le temps qu'ils y avaient consacré et le moyen utilisé pour y répondre (smartphone, ordinateur, tablette, etc.) et la question portant sur les apprentissages perçus en EEC (question 8 : « Qu'apprenez-vous dans ce(s) cours ? »)¹¹¹. Ce croisement a fait l'objet d'une analyse quantitative réalisée à partir du

¹¹¹ Cette question a été choisie en raison de sa situation dans le questionnaire (au début) et en raison de son importance pour la recherche (les contenus que les étudiants pensent apprendre dans les EEC).

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

comptage du nombre de mots par réponse. L'objectif de ce comptage est de voir si les réponses courtes étaient plus particulièrement présentes dans les réponses des étudiants qui auraient utilisé un smartphone pour compléter le questionnaire hors temps universitaire et a contrario si les étudiants ayant utilisé un ordinateur de l'IUT en temps scolaire proposaient des réponses plus longues et plus explicites.

En effet, les formes les réponses les plus longues sur les contenus (25 mots) ont été composées en temps universitaire (100%), principalement à partir des ordinateurs de l'IUT (60,6%) et occasionnellement avec un ordinateur personnel (39,4%). Ces réponses sont plus longues que la moyenne générale des réponses apportées à cette question (14 mots). On ne s'étonnera donc guère du fait que les étudiants indiquent avoir passé plus de 10 minutes à répondre au questionnaire. Comme le montrent les deux exemples ci-dessous, et notamment les passages en italiques, les réponses de ces étudiants font apparaître certains éléments assez précis comme les visées des contenus appris et les contextes dans lesquels ces contenus ont fait l'objet d'apprentissages.

DUT_GB1_175_ULCO : « Des connaissances : J'ai appris des outils de communication qui m'ont permis d'avoir plus d'assurance *lors de mes quelques entretiens d'embauche*. Des méthodes/ Techniques : j'ai appris une technique de synthèse qui m'a permis d'être plus brève *dans mes communiqués*. Des comportements des attitudes : J'ai appris aussi à bien me comporter *lors des entretiens d'embauche* et surtout dans les mots employés. » **(62 mots)**

DUT_GB1_249_ULCO : « En communication, nous apprenons à manipuler différents outils de la langue française *afin de rendre un discours mieux structuré, agréable à lire*, avec l'essentiel de ce qui nous intéresse. De plus, nous apprenons à faire de nombreux débats, exprimer notre point de vue à l'oral et à connaître celui de nos camarades. En s'appuyant sur leur façon de penser, nous cherchons des arguments en faveur ou non de l'idée qu'ils proposent. » **(71 mots)**

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Les formes plus courtes de réponses sur les contenus (< 14 mots) se partagent, quant à elles, majoritairement entre temps universitaire(57,9%) et temps non universitaire (34,2%)¹¹². Les étudiants ont utilisé à part égale des ordinateurs de l'IUT, leur ordinateur personnel (39,5%), et leur téléphone dans des proportions sensiblement moins importantes (23,7%) pour répondre aux questions. Le temps non universitaire se situe principalement en début ou fin de soirée (Cf. ci-dessous) et c'est à ce niveau qu'on observe les formes les plus courtes de réponses.

Tableau 27 : Réponses courtes dans les questionnaires, outils utilisés et moment de la journée

	Outil utilisé	Heure
DUT_Info1_25_Val : « Enrichissement de l'attitude et des manières »	téléphone portable	21h28
DUT_Info1_39_Val : « cela m'apporte énormément »	ordinateur personnel	2h59
DUT_TC1_378_Val : « beaucoup de diversités pour nous faire évoluer »	ordinateur personnel	21h42

Les circonstances dans lesquelles se sont exprimés les étudiants sur les EEC ont été intégrées dans l'analyse des réponses apportées sur les EEC et les usages numériques pour ces enseignements. L'indicateur que constitue la longueur des réponses peut illustrer le degré d'intérêt sur l'objet de l'enquête et la disponibilité des étudiants sollicités, mais il peut aussi montrer que tel ou tel étudiant a plus ou moins de choses à dire sur ce qu'il apprend et fait dans les EEC.

2.4 Présentation des répondants et modalités d'analyse des questionnaires

Les 167 questionnaires ont été recueillis à la fin du premier semestre de l'année universitaire 2015/2016 et proposent des renseignements assez précis sur l'identité des étudiants (sexe, âge, filière, situation dans le cursus).

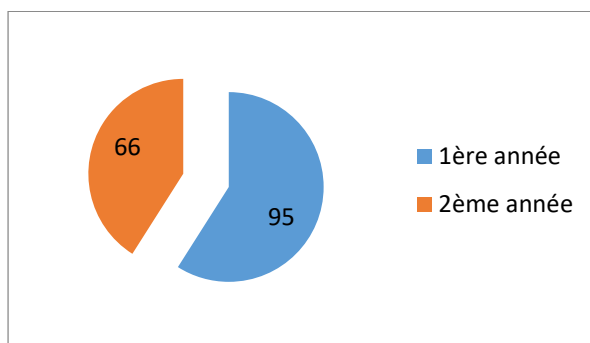
2.4.1 Les répondants

¹¹² Les 7,9% restants n'ont pas renseigné ce champ.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Les étudiants ayant répondu au questionnaire se répartissent de façon équilibrée par sexe (84 hommes, 83 femmes), par tranche d'âge (moyenne 19,3 ans) et se situent principalement en deuxième année de DUT.

Figure 2 : Répartition des répondants par niveau de cursus¹¹³



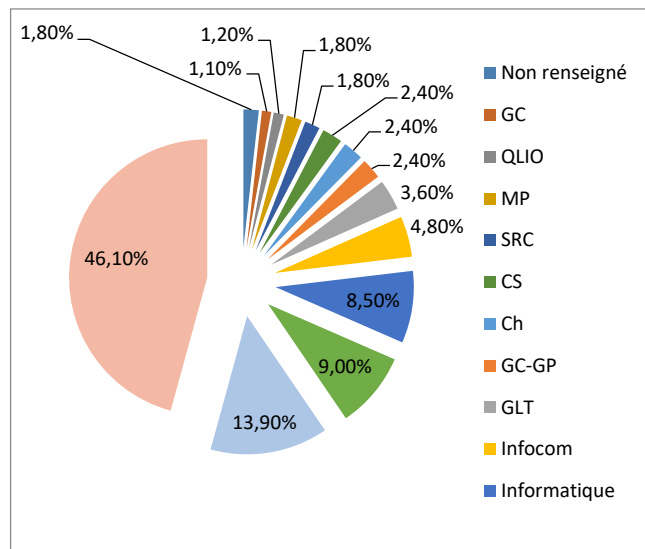
13 des 24 spécialités de DUT sont représentées dans ce questionnaire, la majeure partie des répondants étant inscrite en DUT GB.

¹¹³ 6 étudiants n'ont pas renseigné ce champ.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Figure 3 : Répartition des répondants selon leur spécialité

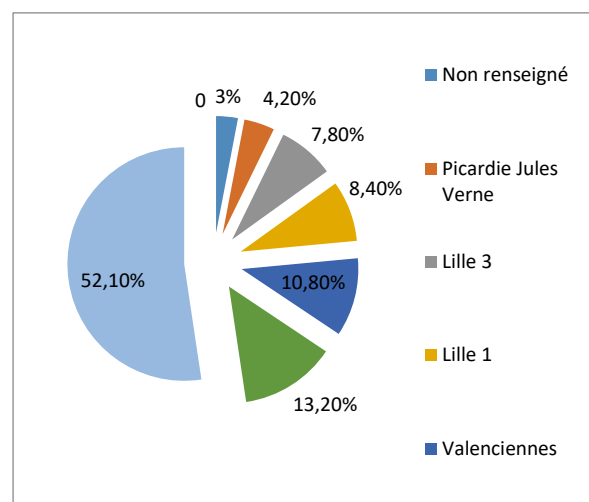
Spécialité		
Non renseigné	1,80%	3
GC	1,10%	4
QLIO	1,20%	4
MP	1,80%	77
SRC	1,80%	4
CS	2,40%	1
Ch	2,40%	23
GC-GP	2,40%	6
GLT	3,60%	8
Infocom	4,80%	14
Informatique	8,50%	3
TC	9,00%	2
GEII	13,90%	3
GB	46,10%	15
Total	100,00%	167



Enfin, l'université du Littoral Côte d'Opale est la plus largement représentée parmi les répondants (52,1%).

Figure 4 : Répartition des répondants selon leur université

Université		
Lille 2	0,60%	1
Non renseigné	3%	6
Picardie Jules Verne	4,20%	7
Lille 3	7,80%	13
Lille 1	8,40%	14
Valenciennes	10,80%	18
Reims Champagne-Ardennes	13,20%	22
Littoral Côte d'Opale	52,10%	87
Total	100%	167



2.4.2 Les modalités d'analyse des réponses des étudiants au questionnaire

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Les réponses apportées au questionnaire ont été découpées thématiquement (Cf. annexes 6 à 11). L'analyse de chaque thème a été conduite en fonction des catégories de réponses proposées dans le questionnaire¹¹⁴, soit dans une logique quantitative (ici les réponses aux questions fermées), d'une approche qualitative et d'une analyse quantitative de données qualitatives (ici les commentaires des étudiants) (Paillé, 2009/2014). Le tableau ci-dessous montre la correspondance entre les thèmes et les catégories de réponses possibles aux questions fermées.

¹¹⁴ Cf. tableau 23 p.109.

Tableau 28 : Le découpage thématique des questionnaires

Thèmes	Catégories
La façon dont les étudiants identifient les EEC	Les dénominations des enseignements Lieu Temps Enseignant Activités Contenus Evaluations Outils Supports Façons de travailler
Les finalités des EEC et leur intérêt pour les étudiants	Techniques transférables en entreprise Techniques pour s'intégrer en entreprise Méthodes de travail pour d'autres cours Améliorer l'expression écrite et orale Culture générale Connaissances professionnelles
Les activités réalisées	Recherches documentaires Exposés Orthographe, vocabulaire, grammaire Techniques de recherche d'emploi Méthode de rédaction du rapport de stage Ecrits argumentatifs Ecrits de synthèse, résumé, compte rendu Ecrits professionnels Documents de présentation Techniques de mise en page de documents Simulations d'oraux professionnels Débats Soutenances d'exposé, de rapport de stage Lecture scientifiques, techniques Sorties
Les contenus appris	Connaissances Méthodes, techniques Façons de penser Comportements, attitudes
Les outils utilisés dans les apprentissages	Outils de production Outils d'interaction Outils de recherche Outils de stockage, de partage

L'analyse de chaque thème s'est structurée en deux temps. Primo, en procédant à une analyse indifférenciée de l'ensemble des réponses ; secundo, en introduisant dans l'analyse de ces réponses deux variables avec pour objectif de proposer un grain plus fin dans l'analyse des représentations collectives : les formations représentées et la situation des étudiants dans le

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

cursus. L'idée, exposée dans la présentation de la notion de contenu et d'outil, est que des variations existent dans la façon dont les étudiants se représentent ce qu'ils apprennent dans les EEC et leurs usages du numérique, selon qu'ils se situent en première ou en deuxième année de formation et selon qu'ils se situent dans telle ou telle spécialité de DUT. Sur ce second point particulièrement, des différences importantes entre les formations représentées dans le questionnaire sont présentes : 3 étudiants en DUT SRC et 77 étudiants en DUT GB. Une comparaison par pourcentages étant difficilement concevable compte tenu de ces écarts, j'ai choisi de classer « par quarts » les indicateurs résultant des réponses des étudiants de manière à en déterminer l'importance dans telle ou telle formation. J'ai pour cela utilisé une échelle de 1 à 4 : 1 signifiant l'absence de l'indicateur dans les réponses, 2 sa présence dans quelques réponses, 3 sa présence dans la moitié voire plus des réponses, 4 signifiant que l'indicateur est présent dans la totalité des réponses.

3. Approche des EEC et des pratiques numériques par les entretiens : les discours des étudiants et des enseignants

Dans cette recherche, les entretiens visent à compléter l'analyse des données recueillies par le questionnaire. Leur mise à l'étude a donc cherché à poursuivre le travail comparatif engagé dans les questionnaires (Cf. supra) et de revenir par récursivité sur les représentations collectives identifiées (Imbert, 2010, p. 25).

En outre, et plus particulièrement sur la question du numérique, les entretiens ont eu pour objectif de proposer un regard croisé sur les pratiques. Ainsi, les treize étudiants interrogés se sont exprimés non seulement sur leurs propres usages mais aussi sur les usages et les compétences de leurs enseignants, et les cinq enseignants interrogés – outre la description de leur rapport au numérique - ont donné leur point de vue sur la façon dont leurs étudiants avaient recours aux technologies numériques dans leurs cours et dans leur scolarité en général.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

3.1 Quelques considérations générales sur les visées des entretiens menés, leur mise en œuvre et l'interprétation des discours recueillis

Les entretiens menés ont constitué des espaces de parole relativement plus ouverts que le questionnaire en ligne dont j'ai pu montrer un certain nombre de limites dans le précédent point.

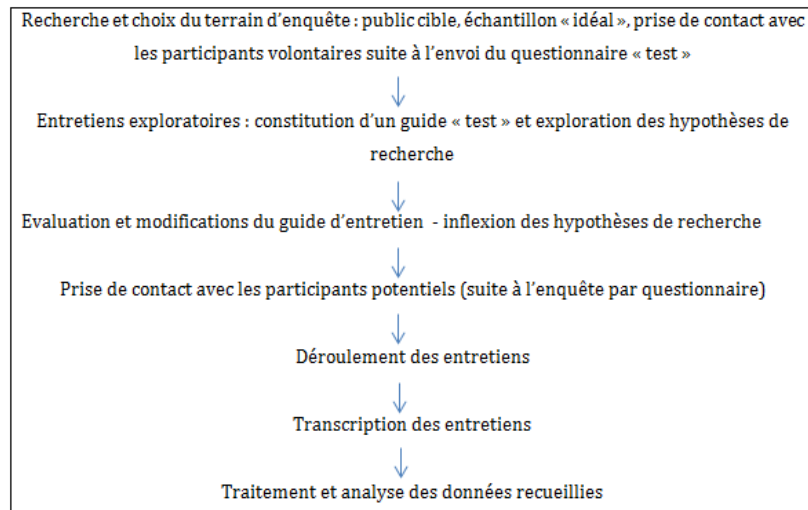
Cette ouverture est toutefois fonction des conditions dans lesquelles ces entretiens ont été conduits. Celles-ci ont été diverses, conséquences des contraintes géographiques et des disponibilités des étudiants et enseignants sollicités : face à face, à distance (par téléphone, par visioconférence), individuellement ou parfois en dyades pour quelques étudiants. La question du recueil des discours des sujets sollicités et des modalités de leur recueil n'est pas nouvelle et constitue pour tout chercheur une donnée de l'analyse. Je montrerai d'ailleurs par la suite que les « structures discursives » recueillies dans le cadre des entretiens de groupe avec les étudiants (Blanchet, 1985, p. 1) ont impacté les modalités de l'analyse des discours sur les contenus et l'importance du numérique dans les EEC.

3.2 Présentation du protocole

Les entretiens réalisés reposent sur un processus déjà éprouvé dans des recherches qualitatives mobilisant l'entretien comme outil d'enquête¹¹⁵.

¹¹⁵ Le schéma ci-dessous s'appuie sur l'approche des entretiens semi-directifs proposée par Combessie (1996/2007).

Figure 5 : Schéma de mise en œuvre des entretiens complémentaires avec les étudiants



Ce protocole est sensiblement différent pour les enseignants. En effet, je n'ai pas eu la possibilité de mettre en œuvre une pré-enquête avec un échantillon test d'enseignants¹¹⁶. Le guide a donc été construit en fonction des hypothèses de recherche (les rapports entretenus pas les contenus et usages du numérique) et des thèmes présents dans le questionnaire proposé aux étudiants.

La conduite de ces entretiens s'est appuyée sur deux guides de facture « classique »¹¹⁷, c'est-à-dire correspondant aux « canons » d'un guide d'entretien semi-directif : raison de l'entretien, « questions tremplins » visant à créer la dynamique de discussion, thèmes abordés, stratégies de relance et d'exploration plus fine de certaines réponses¹¹⁸, possibilité d'un entretien supplémentaire, contacts potentiels (Combessie, 1996/2007, pp. 24-26). Ces guides ne constituent en rien une structure rigide, mais « une logique probable des enchaînements », laissant à l'entretien « sa dynamique propre » (*Ibid.*). Les thèmes présentés dans les deux tableaux ci-dessous – qui reprennent en grande partie les thèmes du questionnaire - n'ont donc

¹¹⁶ Les enseignants contactés avaient tous évoqué la difficulté de libérer du temps en début d'année universitaire 2015-2016.

¹¹⁷ Cf. annexes 12 et 13

¹¹⁸ Certaines questions présentes dans le guide d'entretien peuvent s'avérer redondantes, l'enjeu étant d'évaluer la solidité des « réponses » par la reprise de thèmes assez proches.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

pas valeur contractuelle mais donnent à voir les directions qui avaient été prévues lors de la passation des entretiens.

Tableau 29 : Thèmes abordés avec les étudiants dans les entretiens

Éléments de présentation	Particularités de la spécialité dans laquelle l'étudiant est inscrit (ses représentations de la formation en termes de visées, d'activités, contenus) Situation dans le cursus (1 ^{ère} /2 ^{ème} année)
Représentations des EEC	L'organisation des EEC Les contenus Les finalités La place des EEC dans le cursus
Les pratiques numériques dans les EEC	Les activités réalisées en EEC Les outils utilisés et les motifs de leur utilisation
Bilan de l'entretien	Représentation globale des EEC pour l'étudiant (synthèse de l'entretien)

Tableau 30 : Thèmes abordés avec les enseignants dans les entretiens

Éléments de présentation	Spécialité(s) de DUT dans laquelle/lesquelles enseigne l'enseignant Particularités de cette/ces spécialités (représentations de la formation en termes de visées, d'activités, contenus) Parcours de l'enseignant (sa formation, son parcours professionnel, ses missions)
Les représentations des EEC	L'organisation des EEC Les contenus enseignés Les finalités perçues La place des EEC dans le cursus
Les pratiques numériques dans les EEC	Les activités réalisées en EEC Les outils utilisés et les motifs de leur utilisation (les outils de l'enseignant, le point de vue de l'enseignant sur les usages numériques des étudiants)
Bilan de l'entretien	Représentation globale des EEC pour l'enseignant (synthèse de l'entretien)

3.3 Mode de transcription et de codification des entretiens : incidences sur l'analyse des discours

Le choix a été fait de transcrire les entretiens en fonction des conventions orthographiques d'usage afin de satisfaire à une des visées de ce travail, c'est-à-dire la recherche d'unités sémantiques significatives pouvant constituer des constantes et des variations de représentations des EEC et d'usages déclarés du numérique. En effet, pour faciliter l'identification automatique de ces unités et leur référencement, j'ai utilisé occasionnellement un logiciel d'acquisition

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

automatique de termes (TermoStat¹¹⁹), outil qui nécessite de transcrire les entretiens à partir d'un système de codification « cohérent et spécifique » (Mondada, 2002, p. 59). Ces visées sont donc pragmatiques et pratiques, et je ne pose pas nécessairement ici de débat sur le caractère plus ou moins scientifique des « retouches » effectuées lors de l'écriture des propos recueillis (Combessie, 1996/2007, p. 27), que ce soit en termes de « trucages orthographiques » (Blanche-Benveniste & Jeanjean, 1987) ou d'usage aléatoire du système de ponctuation de l'écrit dans un travail de transcription (Dister & Simon, 2007, p. 6).

L'unité méthodologique de transcription qui a été retenue est le « tour de parole » qu'on définira sommairement comme « l'occupation matérielle du canal de parole par un locuteur ; le tour de parole s'achève lorsqu'un nouveau locuteur prend la parole à son tour. » (*Ibid.* : p.7). Toutefois, on n'occultera pas les problèmes que ce choix pose, notamment sur la pertinence de certaines unités qui ne constituent pas au sens propre du terme des « tours de parole » par exemple lorsque les propos commencés par un locuteur (étudiant, enseignant ou chercheur) sont poursuivis par un autre (chercheur, étudiant ou enseignant) (Mondada, 2000, p. 4), ce qui s'est avéré fréquent lors des entretiens de groupe.

Je ne m'attarderai guère sur la codification des « tours de parole » de l'interviewer qui comprend simplement ses initiales auquel est attachée la situation du tour de parole dans l'entretien par un système de numérotation (FA1 ; FA2, etc.). Dans la transcription, la codification des « tours de parole » des étudiants et des enseignants, quant à elle, respecte le principe d'anonymat en usage en assignant pour chacun d'entre eux un pseudonyme. J'y ai ajouté deux marques complémentaires qui correspondent à deux variables importantes citées dans le précédent chapitre : leur formation et la situation dans le cursus. J'ai ainsi précisé la formation dans laquelle ils interviennent pour les enseignants, dans laquelle ils sont inscrits pour les étudiants, ainsi que la situation dans le cursus pour ces derniers.

¹¹⁹ <http://termostat.ling.umontreal.ca/>

Tableau 31 : Codification des tours de parole

Etudiant	Pseudonyme_Spécialité de DUT_Situation dans le cursus(1 ^{ère} /2 ^{ème} année)_Université dans laquelle l'étudiant suit sa formation_Tour de parole
Enseignant	Pseudonyme_Fonction_Formation dans laquelle intervient l'enseignant_Tour de parole

Ainsi Margaux est une étudiante inscrite en première année de DUT GTE (Génie thermique et énergie) à l'ULCO (Université du Littoral Côte d'Opale) pour laquelle ont été comptabilisés 171 tours de parole (Margaux_GTE1_ULCO1 >...> Margaux_GTE1_ULCO171). Daniel_ENS_GB quant à lui est un enseignant exerçant en DUT GB (Génie Biologique) pour lequel ont été comptabilisés 197 tours de parole (Daniel_ENS_GB1>...> Daniel_ENS_GB197)¹²⁰.

Le travail de transcription effectué est résumé dans le tableau ci-dessous. Les deux premières colonnes nomment et indiquent la place du processus dans le travail de transcription, la dernière colonne décrit le travail effectué.

Tableau 32 : Processus de transcription des entretiens

1	Première écoute et « étiquetage »	Ecoute visant à « identifier des phénomènes qu'on suppose intéressants » (Dister, Simon, 2007 : p.18), c'est-à-dire relatifs aux hypothèses posées.
2	Transcription du flux des échanges	Ecriture des entretiens en fonction de la codification adoptée.
3	Relecture ajustements et	Réécriture partielle du premier jet à partir d'une seconde écoute : ajustements de l'écrit en fonction d'erreurs potentiellement présentes.

Lors de cette phase chronophage du travail (écoute, transcription, (re)lecture et ajustements), certains problèmes ont été rencontrés relatifs aux modalités de mise en œuvre des entretiens et de leurs conditions de passation. Si ces difficultés sont un épiphénomène en regard de l'ensemble des entretiens menés et transcrits, ils ont néanmoins constitué après coup des

¹²⁰ Ces indicateurs figurent dans les extraits des entretiens cités. Par contre, par commodité d'écriture, ne figurent dans le corps de texte que les pseudonymes attribués aux enseignants et étudiants.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

écueils dans l'interprétation des données. Je distinguerai deux types de problèmes rencontrés que j'énonce ici brièvement mais sur lesquels je reviendrai dans le point suivant :

- le premier est socio-linguistique et renvoie au cas unique d'un étudiant (Eric) dont le français ne constitue pas la langue première ;
- le second est contextuel : la mauvaise acoustique des lieux (effets d'écho lors de l'écoute de l'enregistrement), les interruptions de l'entretien lors de l'apparition d'un tiers (chevauchement de conversations), les controverses entre étudiants dans le cas des entretiens collectifs, les problèmes techniques lors des entretiens à distance (réseau parfois défaillant).

Par conséquent, il n'est pas exclu que figurent un certain nombre d'erreurs dans la transcription des entretiens¹²¹ notamment dans les amorces et frontières des mots et que certains d'entre eux aient été substitués à d'autres lors de la transcription¹²². En cas de problème aigu de transcription, le choix a donc été fait d'indiquer que les propos tenus étaient inaudibles et impossibles à transcrire.

Le choix a été fait ici d'utiliser en grande partie les conventions de transcription proposées par Vion (1992/2000). Toutefois, la grille ci-dessous ne reprend pas l'ensemble de la codification pour les raisons suivantes :

- tout d'abord les contraintes exercées par cette codification riche et complexe sur les habitudes de lecture ordinaires ;
- parallèlement la distance entre les cadres théorico-méthodologiques, celui proposé par Vion et celui proposé dans cette recherche ;
- enfin le peu d'utilité apparente de l'ensemble des codes proposés par Vion pour les visées de cette recherche.

¹²¹ La transcription de ces entretiens figure en annexe 14.

¹²² Voir par exemple (Mondada, 2002) pour une typologie des erreurs possibles de transcription.

Tableau 33 : Grille de codification des entretiens

Code	Signification
+, ++, +++	Pause jugée brève, moyenne ou longue
!	Intonation implicative
?	Intonation interrogative
(rire)	Interprétation d'aspects du comportement verbal et non verbal (didascalie)
<... ?>	Séquence ou mot inaudible ou incompréhensible
FA65 : C'est-à-dire que vous avez fait ça et euh... Margaux_GTE1_ULCO38 : <u>en fait</u> ça nous sert pas à grand-chose + non	Chevauchement de paroles Peut aussi désigner des interruptions de paroles
(en)fin	La partie du mot entre parenthèses n'est pas prononcée. Ici seul « fin » est prononcé.
elle a dit « non c'est pas du tout ça »	Propos rapportés

3.4 Incidences des interactions dans les entretiens de groupe dans l'analyse des discours des étudiants

La plupart des étudiants questionnés l'ont été via des entretiens menés en dyades (8 sur les 13¹²³) qui ont certes permis de lever « certaines inhibitions et certains blocages » (Baudrit, 1994, p. 220) induits par une situation d'entretien peu commune pour ces étudiants¹²⁴, mais dont la forme avait pu influencer les discours et les positions des participants. Telle est un autre versant de l'idée précédemment formulée et empruntée à Delcambre (2015) selon laquelle l'expression des discours sur les contenus pouvait varier en fonction des contextes et des modalités dans lesquels ces derniers se sont exprimés et été saisis par le chercheur (Cf. p.101).

En effet, dans cette forme que constitue l'entretien collectif, une partie des interactions est déléguée aux participants eux-mêmes (Giami, 1985, p. 230), ce qui à priori permet de fournir « plus d'informations qu'un ensemble d'entretiens individuels sur le même thème », mais aussi par effet contraire d'en limiter la diversité thématique (Trognon, 1982, p. 58) par la

¹²³ Margaux, Vicent, Victoria, Antoine, Gaëlle, Pauline, Lucie et Téa.

¹²⁴ Par exemple, Margaux avait émis le souhait de participer à l'entretien à la seule condition de ne pas être seule. Dans les autres cas, les étudiants ont souhaité participer aux entretiens à deux afin de ne pas trop empiéter sur leur temps de cours.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

contamination des discours respectifs des participants. Je citerai à titre d'exemple deux séquences de l'entretien, la première - assez longue - lors de laquelle deux étudiants (Margaux et Vincent) échangent à propos de la certification Voltaire¹²⁵ :

FA109 : c'est quoi ça le projet Voltaire ?

Margaux_GTE1_ULCO53 : c'est en fait euh + c'est un truc de français

Vincent_GIM2_ULCO60 : c'est de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison

Margaux_GTE1_ULCO54 : ouai voilà

Vincent_GIM2_ULCO61 : pour savoir qu'est-ce qu'on a encore de nos années précédentes

Margaux_GTE1_ULCO55 : c'est pour nous améliorer en fait, justement pour combler nos lacunes

FA110 : en orthographe en

Vincent_GIM2_ULCO62 : en conjugaison et en grammaire

FA111 : en conjugaison et en grammaire

Vincent_GIM2_ULCO63 : en français en général

FA112 : d'accord

Vincent_GIM2_ULCO64 : et en fait c'est des exercices qu'on doit faire donc on aura par exemple euh + un pourcentage euh + au hasard 40% et après ils vont nous redonner des exercices avec des explications pour qu'on arrive aux 100%

FA113 : d'accord

Vincent_GIM2_ULCO65 : et en fait ils comptent le nombre d'heures qu'on fait

Une lecture attentive de cette séquence donne l'impression que Vincent a participé à ce point de la formation, primo parce qu'il occupe majoritairement l'espace de dialogue, secundo parce qu'il commente et complète les propos de Margaux sur la certification :

Margaux_GTE1_ULCO53 : c'est en fait ... c'est un truc de français

Vincent_GIM2_ULCO60 : c'est de l'orthographe, de la grammaire et de la conjugaison

¹²⁵ La certification Voltaire est une attestation de maîtrise des difficultés écrites en français développée par la société Woonoz. Cette certification est assez fréquente dans la formation des étudiants de DUT.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Or, Vincent n'a pas du tout passé la certification Voltaire ni même suivi la formation. « Moi je l'ai pas fait » déclarera-t-il d'ailleurs peu de temps après cet échange.

La deuxième séquence – extraite du même entretien - montre que les propos de ces deux étudiants suivent la même ligne thématique, en témoignent les marques simultanées d'acquiescement dans la séquence ci-dessous par exemple, malgré les différences de situation dans le cursus (première année pour Margaux/deuxième année pour Vincent) et leur formation différente (GTE pour Margaux/GIM pour Vincent) :

FA114 : alors en fait vous avez fait du français c'est ce que vous m'avez dit ?

(Simultanément)

Margaux_GTE1_ULCO56 : ouai

Vincent_GIM2_ULCO66 : oui

FA115 : je reprends ce terme là parce que vous l'avez utilisé

(Simultanément)

Margaux_GTE1_ULCO57 : ouai ouai c'est ça c'est du français !

Vincent_GIM2_ULCO67 : c'est ça c'est du français pur et dur !

Margaux_GTE1_ULCO58 : ouai

Dans cet entretien, le seul point de discussion entre ces deux étudiants a porté sur la pertinence ou non de ce que Margaux nomme « le langage corporel » en cours de « communication » :

Margaux_GTE1_ULCO65 : en fait c'est par rapport à la position des mains, position du corps lors d'un entretien, etc. ça sert pas à grand-chose au final je pense

FA125 : ouai

Vincent_GIM2_ULCO71 : bah si quand même

Margaux_GTE1_ULCO66 : bah un peu mais eah

Ces deux exemples sont représentatifs d'un phénomène présent dans l'ensemble des entretiens menés en dyades : le consensus sur les représentations des EEC et la place accordée au numérique. On peut donc penser qu'une partie du « script » de l'entretien (Schanck & Abelson, 1977) s'est structuré pour partie en fonction des interactions entre les étudiants, et que les discours sur les EEC se sont respectivement nourris de ces interactions. Par conséquent, et

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

comme on le verra dans la partie suivante, l'analyse des entretiens menés en dyades ne montre guère de singularités dans la manière dont les étudiants se sont exprimés sur les EEC, l'expression individuelle s'efface au profit d'un consensus collectif.

3.5 Présentation des enseignants et des étudiants interrogés

Dans les entretiens, enseignants et étudiants ont développé plusieurs aspects liés à leur formation, leur parcours, leurs projets, leurs façons de travailler, autant d'éléments qui permettent d'étayer l'analyse des représentations des EEC et du numérique.

3.5.1 Les enseignants d'EEC¹²⁶

De manière relativement spontanée, les cinq enseignants interrogés ont parlé non seulement de leurs fonctions dans l'université, des formations dans lesquelles ils interviennent et des types d'enseignement qu'ils assurent, mais ont aussi abordé des sujets périphériques comme leur formation d'origine ou leur parcours professionnel.

Ces enseignants exercent dans trois universités : Littoral Côte d'Opale (Céline et Daniel), Valenciennes (Élisabeth et Laurence) et Reims Champagne-Ardenne (Virginie¹²⁷). Certifiés ou agrégés de lettres, à l'exception de Laurence (certifiée en éco-gestion), ces enseignants exercent depuis plusieurs années en DUT et sont en charge – outre leurs enseignements d'expression-communication – de l'animation de dispositifs (PPP, PEC¹²⁸, gestion de projet, projet tutoré, connaissance de l'entreprise) ou de responsabilités administratives et pédagogiques (responsable de filière, responsable pédagogique, référente projet Voltaire, responsable des projets tutorés).

Dans les entretiens, ces enseignants ont évoqué ce qu'ils avaient réalisé avec leurs étudiants durant le premier semestre, mais aussi ce qu'ils prévoyaient de faire dans les semestres suivants.

¹²⁶ Cf. annexe 14 pour une présentation plus détaillée des enseignants interrogés.

¹²⁷ Dans un souci de confidentialité, les enseignants et les étudiants sont ici désignés par des pseudonymes.

¹²⁸ **PPP** : Projet Personnel et Professionnel ; **PEC** : Portefeuille Électronique de compétences.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Compte-tenu de la diversité des tâches et missions qui leur étaient confiées, leurs propos ne se sont pas limités aux EEC mais ont aussi tourné autour des dispositifs pédagogiques qu'ils animaient. Cette proximité dans les discours a rendu parfois complexe l'identification des contenus spécifiques de ces enseignements mais a permis aussi de comprendre les logiques qui sous-tendent les représentations de ce que ces cinq enseignants déclarent enseigner. Sur ce dernier point particulièrement, nous verrons dans la partie suivante que certains traits caractéristiques, notamment la formation et le parcours professionnel des enseignants, constituent des variables importantes pour comprendre les choix des contenus enseignés et les visées assignées aux enseignements et dispositifs dont ils ont la charge.

3.5.2 Les étudiants de DUT¹²⁹

Les treize étudiants interrogés sont essentiellement inscrits en première année (n=10) et sont scolarisés dans trois universités (Université du Littoral Côte d'Opale, Valenciennes et Reims Champagne-Ardennes). Ces étudiants poursuivent leurs études dans cinq spécialités de DUT (Informatique, Génie électrique et informatique industrielle, Génie Biologique, Génie thermique et énergie, Génie industriel et maintenance), la spécialité Génie Biologique étant la plus représentée (6 étudiants sur les 13).

Hormis un étudiant (Rémi) inscrit en formation continue, les douze autres étudiants relèvent de la formation initiale. Nombre d'entre eux ont une idée assez précise de ce qu'ils envisagent de faire après leur DUT. Quentin, Rémi, Mathieu, Téa, Gaëlle, Antoine, Victoria, Eric, Margaux et Victor envisagent de poursuivre leurs études en licence générale (en biologie), en licence professionnelle (en informatique, en codage), ou d'intégrer dans un futur proche une école d'ingénieur ou une classe préparatoire. Certains d'entre eux ont évoqué leur parcours scolaire avant d'intégrer le DUT. Quentin a fait un bac S ainsi que Gaëlle et Victoria. D'autres étudiants se sont orientés vers le DUT après une première expérience plus ou moins réussie dans le supérieur. Ainsi, Pierre indique avoir fait un an d'école d'ingénieur, Rémi deux ans de classe

¹²⁹ Cf. annexe 14 pour une présentation plus détaillée des étudiants interrogés.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

préparatoire, Vincent, quant à lui, a obtenu un BTS avant d'intégrer une deuxième année de DUT.

Enfin, quelques étudiants ont fait part de leur rapport au numérique, Quentin ainsi que Margaux et Vincent sont des joueurs de jeux vidéo invétérés : Quentin utilise un serveur spécialisé pour les joueurs (Mumble) pour communiquer avec d'autres étudiants de son groupe, Margaux et Vincent jouent à des jeux en ligne en cours parce qu'ils s'y ennuiant. Victoria, Lucie et Pauline sont littéralement accrochées à leur téléphone portable, à tel point que ces deux dernières s'envoient régulièrement des SMS en cours. Ce n'est pas le cas d'Antoine qui déclare utiliser son téléphone uniquement comme réveil matin ; Téa quant à elle ne savait même pas où elle l'avait rangé depuis plusieurs jours. Au-delà de la dimension anecdotique de ces exemples, il faut voir dans ce rapport aux technologies et à leurs usages sociaux des facteurs explicatifs à la façon dont ces étudiants conçoivent la place du numérique dans les EEC, ce que je montrerai dans la cinquième partie.

3.6 Les thèmes retenus pour l'analyse des entretiens

Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse thématique qui reprend en grande partie les thèmes identifiés dans les réponses apportés au questionnaire en ligne : représentations des EEC (contenus, finalités, importance), place prise par le numérique dans les enseignements et dans les apprentissages (outils utilisés, activités réalisées) constituent les principales dimensions explorées détaillées dans les deux tableaux ci-dessous¹³⁰.

¹³⁰ Cf. annexes 15 et 16 pour un aperçu complet des thèmes identifiés dans les discours des enseignants et étudiants.

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

Tableau 34 : Grille thématique des entretiens menés avec les enseignants

Thème 1 Les pratiques numériques des étudiants (point de vue sur)	Thème 2 Point de vue sur les apprentissages en EEC	Thème 3 Les représentations des EEC
Les formes prises par les usages du numérique dans les EEC	Point de vue sur l'importance/l'intérêt des EEC pour les étudiants	Désignation de la matière
		Description des enseignements
		Les finalités des EEC
Les types d'outils utilisés par les étudiants dans les EEC (numériques/analogiques)	Point de vue sur la qualité des apprentissages des étudiants	Importance des EEC
		Les modes de travail pédagogiques
Regard critique de l'enseignant sur les usages du numérique de leurs étudiants	Point de vue sur l'identification des apprentissages par les étudiants	Les contenus et activités dans les EEC
		Les outils d'enseignement utilisés dans les EEC/les outils de l'enseignant
		Le rapport de l'enseignant au numérique (et les usages)

Tableau 35 : Grille thématique des entretiens menés avec les étudiants

Thème 1 L'identification des EEC	Thème 2 Le numérique dans les EEC (pôle des apprentissages)	Thème 3 Le numérique dans les EEC (pôle des enseignements)
Ce qui caractérise les EEC	Types d'outils numériques dans les EEC	Place des outils numériques dans les EEC
Les finalités des EEC	Types d'outils numériques dans les apprentissages	Maîtrise des outils numériques par l'enseignant
L'intérêt et l'importance des EEC	Importance des outils numériques dans les EEC	Types d'outils numériques d'enseignement
	Importance des outils numériques dans les apprentissages	Types d'usages d'outils numériques dans les enseignements
Les activités en EEC	Les usages d'outils numériques dans les EEC	Les outils non numériques de l'enseignant
	Les outils non numériques dans les EEC	

Le découpage des entretiens a été réalisé en fonction des dimensions explorées dans cette recherche. Pour les enseignants, il s'agit d'analyser leurs représentations des EEC sous deux

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

angles principalement (ce qu'ils enseignent, ce que les étudiants apprennent) et des pratiques numériques de leurs étudiants. Pour résumer le tableau 33, les enseignants ont exprimé leur point de vue sur les finalités des EEC, leur intérêt et leur importance ainsi que les contenus qu'ils abordaient en cours et les activités qu'ils proposaient à leurs étudiants. En outre, j'ai recherché dans leurs discours leur opinion sur les usages du numérique dans les apprentissages et cherché à identifier les outils que les étudiants utilisaient dans leurs cours. L'analyse des entretiens menés avec les étudiants s'articule quant à eux autour des mêmes thèmes relatifs aux représentations des EEC (leurs finalités, leur intérêt, leur importance et les activités réalisées) mais se focalise davantage sur la place et les usages du numérique dans ces enseignements. Ainsi, j'ai identifié et répertorié les outils que les étudiants déclarent utiliser, leur importance et leurs usages ainsi que leur point de vue sur les pratiques numériques de leurs enseignants (Cf. tableau 34 ci-dessus).

Sur ce dernier point, étudiants et enseignants interrogés ont joué le rôle d' « informateur clé » (Collerette, 2009/2014), capables ou en capacité de fournir un point de vue sur leurs représentations respectives des EEC et leurs usages du numérique. A ma demande, dans une optique explicative et compréhensive, les étudiants et enseignants ont commenté certains résultats issus de l'analyse « brute » des réponses au questionnaire (degré d'importance des outils numériques dans les EEC, visées de ces enseignements, etc.).

Enfin, les corpus constitués à partir de ces thèmes ont fait l'objet d'étude quantitative de données qualitatives (Paillé, 2009/2014). J'ai pour cela effectué un relevé de la récurrence de certains termes dans les discours des enseignants et étudiants notamment sur l'importance des EEC, les types d'outils présents dans les discours et les activités prescrites et réalisées dans ces enseignements. Afin de limiter l'effet de lissage induit par une approche à dominante quantitative, ce relevé a été accompagné d'une analyse qualitative des discours des enseignants et étudiants afin de mettre au jour des singularités dans les représentations des EEC et les usages du numérique relevant de ces enseignements. Ainsi, chez les enseignants, nous verrons par exemple que Daniel et Céline ont globalement la même progression pédagogique, qu'ils

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

abordent les mêmes contenus et qu'ils mentionnent un nombre assez conséquent d'outils numériques dans la description de leurs pratiques d'enseignement, mais ont des conceptions très différentes sur la pertinence des pratiques numériques de leurs étudiants.

4. Les textes issus de l'association des enseignants d'IUT d'expression communication (AECiut)

Le quatrième et dernier corpus est composé de trois textes (avant-propos ou article introducteur) issus des travaux de l'AECiut¹³¹ (Dalle, 2013 ; Dalle, 2014 ; Nouailler & Dalle, 2016). Ces textes se situent au carrefour de la recherche et de positions militantes, qu'on retrouvait par exemple dans les premiers temps des didactiques (Daunay, Reuter, & Schneuwly, 2011, pp. 12-14), posture qui se traduit ici par la volonté de légitimer la place des EEC par rapport aux matières dites de spécialité des formations de DUT.

Le premier texte propose une réflexion sur les enjeux éducatifs et sociaux des enseignements d'expression-communication et expose l'objectif de l'ouvrage : « ouvrir aux enseignants d'expression-communication des pistes de travail » (Dalle, 2013, p. 10). Le deuxième texte, du même auteur (Dalle, 2014), a quant à lui un titre évocateur¹³², et à partir d'un bref rappel de la genèse de ces enseignements, en défend la légitimité « en regard des besoins socio-professionnels et des impératifs socio-économiques ». Enfin, le dernier texte est l'article liminaire du second ouvrage du collectif visant à établir les bases d'une didactique des EEC (Nouailler & Dalle, 2016). Les auteurs y abordent la genèse des programmes de DUT de 2013 et le rôle de l'AECiut dans leur élaboration.

Dans ce corpus, on retrouve les échos de certains discours sociaux et éducatifs actuels sur la fonction et la place des EEC tenus par ce que j'ai nommé des acteurs périphériques au début de cette partie. J'ai par conséquent effectué une lecture thématique de ces trois textes pour faire

¹³¹ Cf. <http://www.aeciut.fr> (présentation et actualités de l'association des enseignants en communication en IUT).

¹³² « Légitimation de l'enseignement de l'expression-communication en regard des besoins socio-professionnels et des impératifs socio-économiques » (Dalle, 2014).

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

apparaître deux indicateurs qui caractérisent principalement les discours tenus sur ces enseignements :

- La critique des EEC : celle-ci se traduit par l'absence de contenus, l'aspect « utilitaire » de ces enseignements restreints à la rhétorique et à la maîtrise du français, leur peu d'importance par rapport aux autres matières.
- La fonction de ces enseignements dans le cursus des étudiants de DUT résumable à deux finalités : construire les compétences communicationnelles du futur cadre intermédiaire, s'insérer et évoluer professionnellement dans les meilleures conditions en maîtrisant les codes de la communication professionnelle.

Les indicateurs qui ont été extraits de la lecture de ces textes constituent des points de repère sur les finalités des EEC et leurs limites. Ils permettent de contextualiser les propos des enseignants et étudiants sur ces enseignements en faisant entrer les discours recueillis dans un ensemble plus large de discours sur les EEC et de voir en quoi ils s'en rapprochent ou s'en démarquent. L'objectif est de donner une dimension un peu moins « indigène » aux discours recueillis et analysés, tout en occultant pas la spécificité du contexte exploré.

Conclusion de la troisième partie : bilan et discussion au sujet de l'approche méthodologique des contenus

Au terme de cette partie, j'aimerais rappeler succinctement en quoi l'appareillage méthodologique proposé ici spécifie, argumente et questionne l'approche didactique des contenus.

Méthodologiquement, cette recherche n'est guère différente de la tradition des recherches menées en didactiques (Reuter, 2006, p. 21) par les documents sélectionnés (instructions officielles, déclarations sollicitées d'enseignants et d'étudiants), les dimensions explorées (les enseignements et les apprentissages relevant des EEC et les pratiques numériques), les objets visés (les représentations de ces enseignements/apprentissages et des pratiques numériques en situation ordinaire de travail).

La particularité de ce travail est toutefois d'avoir construit une démarche méthodologique qui fait des contenus le point de référence par lequel sont approchées les représentations des EEC et les pratiques numériques des enseignants et des étudiants, en d'autres termes, et reprenant Fluckiger et Bart (2015), l'unité d'analyse de cette recherche. La réflexion et la construction de cette méthodologie ont répondu à plusieurs questions : comment interroger ce qui fait l'objet d'enseignements/apprentissages ? Comment « débusquer » les contenus dans les discours recueillis ? Quels sont les effets des modalités de l'énonciation sur les formes prises par les discours des étudiants et enseignants ? Sur ce dernier point particulièrement, j'ai attaché un soin particulier à ce que Reuter nomme « les micro-décisions de recueil et de traitement des données qui souvent pèsent d'un poids essentiel dans les résultats obtenus » (Reuter, 2006, p. 23). En l'occurrence, je me suis particulièrement attardé dans cette partie sur l'impact des interactions dans les entretiens collectifs menés avec les étudiants, sur les conditions de passation du questionnaire en ligne et les outils de réponse utilisés par les étudiants dans la

Troisième partie : Approche méthodologiques des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements

façon dont se sont exprimées les représentations de ces derniers sur les EEC et leurs usages du numérique, rejoignant en cela les positions de Delcambre (2015) sur la prise en compte des modalités de l'énonciation des contenus dans le traitement qui en est fait et que je développerai dans la partie suivante.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Quatrième partie : Les contenus et les
visées des EEC, analyse croisée des
programmes, des plaquettes et des discours
d'étudiants et d'enseignants

Introduction de la quatrième partie

Cette partie vise à rendre compte de la façon dont les différents acteurs qui constituent le corpus de cette recherche perçoivent les finalités des EEC et particulièrement les contenus qui y sont à apprendre et à enseigner, enseignés et appris. Sont mis à l'étude ici les prescriptions d'enseignement présentes dans les programmes de DUT éclairées par les textes sélectionnés de l'AECiut, les éléments de présentation de différentes formations de DUT dans les plaquettes récupérées sur les sites des différentes universités et les discours d'enseignants et d'étudiants présentés dans la précédente partie.

Les finalités de cette partie sont de deux ordres : tout d'abord montrer des points de convergence et de divergence dans la façon dont les différents acteurs impliqués dans cette recherche se figurent les EEC. Ensuite, à partir de ce travail d'identification de ce qui est enseigné/appris dans ces enseignements par le prisme de la notion de contenu, il s'agit de comprendre la place prise par le numérique dans les discours de ces acteurs sur les EEC, ce qui fera l'objet de la cinquième partie de ce travail. L'objectif poursuivi dans cette recherche est, je le rappelle, de montrer différentes formes ou niveaux d'interactions entre les contenus enseignés et appris en EEC et les pratiques numériques des étudiants et des enseignants.

Dans cette partie je fais dialoguer les différents corpus autour de trois dimensions : la manière dont les étudiants et enseignants interrogés identifient les EEC, les discours sur les contenus qui sont enseignés, à enseigner, à apprendre et appris, et les finalités assignées à ces enseignements par les différents acteurs.

Cette partie assez longue de l'étude est composée de cinq chapitres. Dans le premier chapitre, je montrerai la manière les EEC sont désignés (dans les programmes, dans les discours des étudiants et des enseignants) et comment les manières de les désigner permettent de circonscrire des contenus. Cette entrée par les dénominations donne lieu dans le deuxième chapitre à une analyse plus fine de la façon dont enseignants et étudiants identifient les EEC :

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

les premiers mobilisent essentiellement ce que j'appelle des indicateurs *fonctionnels* pour décrire ces enseignements, les seconds des indicateurs *institutionnels*. Le troisième chapitre s'intéresse particulièrement aux contenus enseignés, appris et à apprendre à partir de leurs intitulés, de leur organisation dans la formation, et en soulignera la diversité voire l'éparpillement pour paraphraser les termes de Simonet (1994). Dans un quatrième chapitre, j'interroge les visées assignées aux EEC par les enseignants, les étudiants, par les programmes et discute de leur importance variable selon les points de vue convoqués (d'un enseignant à un autre, d'un étudiant à un autre, entre étudiants et enseignants, d'une formation à une autre, etc.). Le dernier chapitre propose enfin un premier état des représentations des EEC qui sera discuté dans la partie suivante à partir de l'analyse de la place prise par le numérique dans ces enseignements.

Chapitre 9 : Les façons de nommer les EEC et les contours des contenus enseignés, appris et à apprendre

La manière dont les enseignants, étudiants, les plaquettes de présentation des formations de DUT et les programmes désignent les EEC permet de déterminer les contours des contenus qui font l'objet d'enseignement/apprentissages. Cette piste de travail s'appuie en partie sur ce que Lebeaume, Follain et Diaz (2000) ont montré de la désignation et l'identification d'enseignements par les élèves à partir d'un ensemble d'activités.

1. Enseignants et étudiants : des enseignements aux (dé)nominations variées...

Le premier constat est celui de l'apparente diversité des dénominations des EEC chez l'ensemble des acteurs impliqués dans cette recherche ce qui a d'ailleurs posé la question dans la première partie de ce qui pouvait être considéré comme des enseignements d'expression-communication (je reprends ici la désignation complète)¹³³. La présence des deux termes (« expression » et « communication ») dans les intitulés de ces enseignements, ainsi que la présence d'objets à enseigner historiquement présents depuis l'apparition des techniques d'expression dans l'enseignement supérieur constituaient les indicateurs ont permis d'identifier comme tels des enseignements réunis dans cette recherche sous l'acronyme d'EEC.

Les étudiants et les enseignants interrogés désignent les EEC d'une manière qui ne correspond pas toujours à la désignation officielle de ces enseignements (dans les programmes, dans les emplois du temps, dans les plaquettes de formation). Ainsi dans les entretiens menés avec les étudiants et les enseignants, il n'est pas rare que les uns et les autres utilisent le diminutif « com ». Lucie, étudiante en première année de DUT GB, indique la désignation

¹³³ Et corolairement des enseignements qui ne relèvent pas de l'expression-communication

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

courante des EEC entre étudiants : « on dit com », Céline se présente comme « prof de com » ou Laurence déclare être « devenue prof de com alors qu'[elle était] prof d'éco-gestion ». Patrick, qui enseigne en DUT GB, lui se présente quant à lui comme « professeur d'expression-communication » et le justifie de la manière suivante :

Patrick_ENS_ULCO20 : « je suis enseignant d'expression-communication je tiens beaucoup à ce tiret [...] parce que j'estime et les étudiants estiment aussi qu'ils doivent avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite et orale à visée professionnelle et puis pour leur culture générale »

A contrario du mode de désignation des EEC par les étudiants dans les entretiens qui laisse peu de prise à l'interprétation, il y a dans la manière dont Patrick présente la matière qu'il enseigne des indicateurs qui permettent de dégager des contenus importants pour lui et aussi - de son point de vue - pour ses étudiants : la maîtrise de l'oral, de l'écrit et la culture générale. Ces deux indicateurs renvoient à des choses assez diverses présentes aussi dans les propos des autres enseignants interrogés sur lesquelles je reviendrai comme l'orthographe, l'étymologie, la poésie ou la publicité.

Dans le questionnaire en ligne, les étudiants ont été amenés à répondre à la question semi-ouverte suivante : « Parmi les propositions suivantes, quels sont les cours que vous suivez ou avez suivis cette année ou l'année précédente (si vous êtes en deuxième année) ? »¹³⁴ Le tableau ci-dessous reprend l'ensemble des dénominations proposées et les réponses apportées par les 167 étudiants interrogés (soit la totalité d'entre eux) montrent des désignations diverses dont trois reviennent plus fréquemment que d'autres : « Expression, communication et projet professionnel » (42,5%), « Communication » (53,3%) et « Expression-communication » (56,9%).

¹³⁴ Plusieurs choix étaient possibles. Je renvoie aussi le lecteur à la troisième partie (Cf. p.103) dans laquelle je rappelle à partir de quels critères j'ai identifié des enseignements comme relevant de l'EEC.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 36 : Les désignations des EEC selon les étudiants (approche par les questionnaires)

Désignation	%
Expression-communication	56,9%
Communication	53,3%
Expression, communication et projet professionnel	42,5%
Langues, expression, communication	31,1%
Techniques d'expression écrite et orale	24,00%
Outils d'information et de communication	22,1%
Principes de la communication écrite et orale	20,4%
Culture communication : s'exprimer, s'informer, se documenter	18,6%
Technologie de l'information et de la communication	18%
Techniques d'expression et communication	13,8%
Techniques d'expression écrite	12,6%
Développement personnel et communication orale	12%
Techniques d'expression orale et audiovisuelle	12%
Culture communication : s'insérer, communiquer en milieu professionnel	10,8%
Gestion de l'information et technologie de l'information et de la communication	8,4%
Communication, ouverture culturelle	7,2%
Module complémentaire : complément communication	4,8%

D'autres dénominations ont aussi été proposées par sept étudiants en sus de celles proposées et certaines d'entre elles sont interrogantes. S'il s'avère difficile de comprendre pourquoi un étudiant écrit « Travail » et un autre « Génie de l'environnement », en revanche on peut comprendre pourquoi quatre d'entre eux reprennent des dénominations proches voire quasi-identiques à celles proposées (« Expression », « Culture communication expression », « Théorie de l'information et de la communication », « Communication professionnelle, Gestion de conflit, Affirmation de soi »). Peut-être peut-on y voir une reformulation personnelle des intitulés proposés dans la question ou on peut aussi se demander si d'autres dénominations existent et auraient échappé à l'identification opérée à partir des programmes et plaquettes. Sur ce dernier exemple particulièrement, on peut identifier une finalité assignée aux EEC (communiquer en situation professionnelle) et des contenus appris transférables à la programmation neuro-linguistique (PNL) pour « l'affirmation de soi » et à la communication interpersonnelle pour la « gestion de conflit »¹³⁵. Enfin, significatives sont les dénominations

¹³⁵ Je renvoie à ce que j'ai écrit dans la deuxième partie sur les domaines de référence (Cf. p.54-55) qui permettent

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

attribuées par deux étudiants (« Projet Professionnel Personnel », « PPP ») qui témoignent de l'identification voire de l'assimilation des EEC à un dispositif qui fonctionne en étroite liaison avec ces enseignements ainsi que le prescrivent les programmes de DUT. A cet effet, nous verrons que les finalités professionnelles des EEC et leur intrication avec ce dispositif de formation concourent à ce qu'un étudiant dans un entretien (Vincent) assimile les EEC avec le PPP.

Au-delà des tendances exposées ci-dessus et des cas particuliers relevant des modes de désignation personnels, le panorama des dénominations attribuées montre que les EEC sont un champ vaste qui pose la question de la diversité de ce qui y est enseigné et appris :

- certains intitulés montrent des finalités assez explicites (« Culture communication : s'insérer, communiquer en milieu professionnel », « Culture communication : s'exprimer, s'informer, se documenter ») qui donnent une idée globale des contenus enseignés,
- d'autres témoignent de la fonction essentiellement utilitaire des EEC (« Outils d'information et de communication », « Techniques d'expression écrite et orale », « Techniques d'expression orale et audiovisuelle », etc.) et sous-entendent la présence de ce que j'appellerai des contenus fonctionnels ainsi que des instruments pour l'apprentissage de ces contenus,
- d'autres enfin n'offrent en apparence que peu de prise quant à l'interprétation de ce qui peut faire l'objet d'enseignement (« Module complémentaire : communication », « Communication : ouverture culturelle », « Communication », etc.).

Certes, on peut trouver des raisons qui expliquent de la part des étudiants des différences dans la façon dont ils désignent les EEC, à l'heure de l'uniformisation de la désignation de ces enseignements sous l'étiquette d'« expression-communication ». Ce lissage est consécutif au travail engagé par l'AECiut lors de la réfection des programmes de DUT (Nouailler & Dalle,

de catégoriser les contenus enseignés/appris/prescrits dans les EEC.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

2016), avec pour perspective d'uniformiser le champ quelque peu épart de l'expression-communication en DUT en proposant une progression et une désignation communes. En effet, le choix avait été fait de « l'expression-communication » pour établir « un consensus avec les disciplines de spécialités des Sciences de l'information et de la communication enseignées dans certaines filières de DUT (Information-Communication notamment) » (*Ibid.* : p. 22).

Ces différences relèvent essentiellement du contexte et de la dynamique dans lesquels ont été saisis les désignations des EEC : les hiatus entre désignations administratives (dans les plaquettes, les guides des études, les emplois du temps) et celles utilisées couramment par les étudiants dans leur ordinaire à l'université, la difficulté pour certains d'entre eux qui se trouvent en fin de cursus à se remémorer des enseignements ayant eu lieu en première année ou au début du semestre, constituant autant d'exemples de l'impossible uniformisation des modes de nomination de ces enseignements. Néanmoins, ce que je veux montrer ici et que je continuerai dans le point suivant, c'est qu'au-delà de ces limites l'analyse des dénominations constitue une entrée pour approcher les contenus enseignés et appris dans les EEC.

2. « Expression » et « communication » : deux termes usuels dans les programmes et plaquettes de présentation

Dans les plaquettes, les programmes, et comme je l'ai montré dans le point précédent, dans les discours des étudiants et enseignants interrogés, deux termes reviennent fréquemment pour désigner les EEC : « expression » et/ou « communication » (Cf. annexes 17 et 18).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 37 : La présence de l'« expression » et de la « communication » dans les intitulés des EEC (programmes et plaquettes)

	« expression »	« communication »
Occurrences dans les programmes	71	113
Occurrences dans les plaquettes	29	58
Total	100	171

Dans les deux corpus, on peut noter la présence plus importante de la « communication » que de l'« expression » dans les intitulés des EEC, indicateur du déplacement progressif des techniques d'expression vers la communication des années 1970/80¹³⁶ à l'institution des programmes nationaux de 2005. Ces deux termes sont souvent associés soit par simple juxtaposition (« Expression communication »), soit coordonnée par la conjonction « et » (« Expression et communication ») ou par un simple trait d'union (« Expression – Communication »). Si la construction grammaticale de ces intitulés suppose l'enrichissement des contenus des techniques d'expression¹³⁷ par les apports des sciences de l'information et de la communication, elle invite aussi à considérer au sein des EEC la possibilité d'un assemblage hétéroclite, dans un même enseignement ou « module », de contenus relevant de champs bien distincts, ce que je discuterai dans le chapitre 3.

« Expression » et « communication » sont parfois associés dans les intitulés à d'autres termes, ce que montre le tableau ci-dessous réalisé à partir d'une analyse lexicale des dénominations des EEC dans les programmes et plaquettes.

¹³⁶ Voir la genèse des EEC présentée dans la première partie (Cf. p19).

¹³⁷ Cette ancienne désignation est encore présente dans certaines plaquettes du corpus.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 38 : Termes associés à l'expression et à la communication dans les programmes et plaquettes

	Professionnel(le)	Technique(s)	Information	Culture	Oral	Ecriture	Argumentation	entreprise	Outils
Programmes	19	10	12	10	7	7	12	0	1
Plaquettes	4	9	6	8	8	7	1	6	5
Total	23	19	18	18	15	14	13	6	6

Il ne s'agit pas ici de proposer une vue comparative entre programmes et plaquettes, entre « expression » et « communication » mais d'essayer de cerner des tendances générales comme dans l'analyse des discours des étudiants et des enseignants. Il ressort de cette brève étude que « communication » et « expression » sont associées :

- principalement à des ensembles de connaissances et/ou des pratiques (« culture », « l'oral », « l'écriture », « l'argumentation ») ;
- à des domaines professionnels (le monde « professionnel », « l'entreprise ») ;
- ou à des choses relatives à l'instrumentation (« outils », « techniques »).

D'une manière assez proche de l'analyse des façons dont enseignants et étudiants désignent les EEC, ce point de l'étude consacré à la dénomination de ces enseignements dans les programmes et plaquettes permet de pointer des choses en rapport avec les visées des contenus prescrits dans ces enseignements et recommandés par les chercheurs du domaine, de Simonet (1994) à Dalle (2014) : situer les EEC au carrefour des demandes universitaires et professionnelles en développant des compétences argumentatives à l'écrit et à l'oral, en construisant des outils et des techniques pour communiquer, dans le but de préparer l'insertion professionnelle des étudiants.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

3. Enseignements d'expression-communication (EEC) et Projet Professionnel Personnalisé (PPP) : les effets de brouillage dans les discours des étudiants et des enseignants

L'articulation des EEC avec la professionnalisation des étudiants figure explicitement dans les intitulés de ces enseignements dans les plaquettes de présentation des formations et dans les fiches descriptives des EEC présentes dans les programmes de DUT (Cf. supra).

Il en va de même pour les enseignants et étudiants interrogés. Ainsi, trois des enseignants interrogés (Daniel, Céline et Laurence) assurent ainsi l'animation du dispositif PPP en plus de leurs enseignements d'expression communication :

Céline_ENS_ULCO288 : je fais de la communication + projet professionnel aux semestres 3 et 4 [...]

Daniel_ENS_ULCO104 : monsieur C. PPP comme il voulait plus le faire je l'ai récupéré avec beaucoup d'envie

Laurence_ENS_Val27 : j'ai fait du PPP forcément parce que j'ai fait bilan de compétences.

Ceci n'est pas sans interroger les frontières entre les contenus enseignés et appris dans les EEC et en PPP mais aussi les porosités de contenus entre ces enseignements et ce dispositif dans l'esprit de ces trois enseignants et de plusieurs étudiants. Dans les entretiens, c'est l'impression que donne Victoria, étudiante en première année de DUT GB, pour qui ces deux matières « vont ensemble » lorsqu'elle évoque ce qu'elle fait en EEC et en PPP :

Victoria_GB1_ULCO15 : surtout que le PPP au final c'est projet personnel et professionnel donc c'est très lié avec notre vie + (en)fin personnelle et ce qu'on veut faire aussi donc comme on fait la communication aussi avec le même prof et qu'on parle régulièrement des choses de la vie courante du coup on acquiert un peu de culture et tout ça et c'est plus facile de le reconstruire dans l'autre matière qui finalement qui vont ensemble

Comme on l'a vu dans les questionnaires, deux étudiants désignent les EEC sous l'étiquette Pour Vincent, étudiant en deuxième année de DUT GIM, cette porosité va jusqu'à amalgamer

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

EEC, PPP comme deux répondants au questionnaire dans leur désignation des EEC (« PPP », « Projet Professionnel Personnel »), et un autre enseignement de la formation, l'« UE 4.1 : Outils généraux appliqués à l'entreprise, module M4103. Approche Economique des Entreprises et Législation » :

Vincent_GIM2_ULCO3 : ils ont tout [les enseignements de DUT GIM] des termes un peu spécial + je m'en souviens plus vraiment ++ tout ce qui est communication on l'a fait avec un prof mais très vite +

[...]

FA12 : donc [...] ça s'appelait « communication » + c'est ça euh ?

Vincent_GIM2_ULCO9 : enfin non tout ce qui est là c'était PPP donc après chaque P¹³⁸ <... ?>

[...]

Vincent_GIM2_ULCO171 : non + de toute façon au niveau de la com on a eu que ça [PPP] + il y a ++ après je sais pas si le cours de droit en fait ça peut rentrer dans le cadre de la communication [...] parce qu'en fait c'est pas vraiment un cours de droit qu'on a eu c'est en fait dans le sens où on va devenir + en fait qu'on va travailler donc du coup ils nous ont prévenu de ce qui pouvait arriver par rapport au(x) patron(s) sur les lois etc. ça c'était instructif

Cet étudiant considère ainsi que la « com », le « PPP » et le « droit » ont pour dénominateur commun de connaître et de comprendre ce qui se passe dans l'entreprise. En soi, ce qui prime, pour cet étudiant et pour d'autres, comme on le verra dans le chapitre 4 consacré aux visées des EEC, c'est davantage de savoir en quoi ce qu'ils font et apprennent en DUT permet de préparer leur devenir professionnel plutôt que d'assigner à chaque matière ou dispositif des visées ou des fonctions spécifiques. En cela, on peut dire que les contenus sont davantage étiquetés à des visées plutôt qu'à des enseignements et dispositifs.

¹³⁸ Il faut comprendre que Vincent ne sait pas à quoi correspond chaque lettre de l'acronyme PPP.

Chapitre 10 : Ce qui caractérise les EEC : point de vue des étudiants et des enseignants

Que ce soit dans les questionnaires ou les entretiens, les étudiants mobilisent essentiellement des indicateurs *fonctionnels* pour décrire les EEC, c'est-à-dire des choses qui relèvent de leur ordinaire d'étudiant (l'enseignant qu'ils ont en cours, ce qu'ils apprennent dans ces cours et les activités qu'ils réalisent). Les enseignants - quant à eux - mobilisent davantage des indicateurs *institutionnels*, en d'autres termes leurs discours sur les EEC sont essentiellement orientés en fonction des prescriptions des programmes auxquels ils font largement référence dans les entretiens.

Les indicateurs sont ici les éléments observés dans les discours recueillis qui permettent d'identifier les repères ou marqueurs utilisés par les étudiants et enseignants pour caractériser les EEC. Dans les questionnaires, ont été considérés comme indicateurs les éléments présents dans plus de la moitié des réponses données par les répondants, dans les entretiens quand le nombre de tours de parole dans lequel figure un élément est le double de la moyenne des autres éléments repérés.

1. Les principaux repères mobilisés par les étudiants pour identifier les EEC : l'« enseignant », les « contenus » et les « activités » réalisées

Dans les questionnaires, les étudiants s'appuient principalement sur trois repères pour identifier les EEC, et ce dans des proportions très proches. A la question « Qu'est-ce qui caractérise ces cours [les EEC] selon vous ? », les étudiants pouvaient choisir plusieurs réponses parmi lesquelles figuraient :

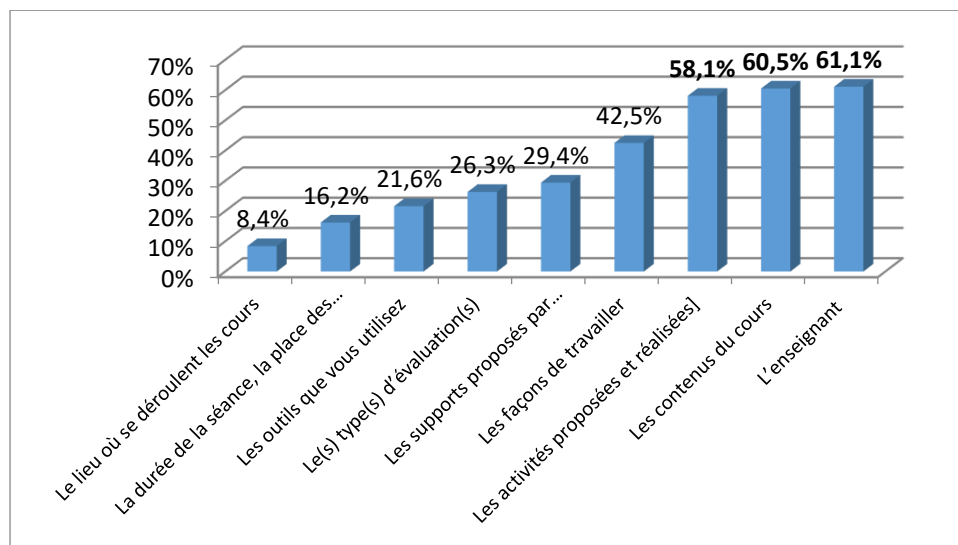
- le lieu où se déroulent les cours ;
- le temps (la durée de la séance, la place des cours dans l'emploi du temps) ;

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

- l'enseignant en charge des cours ;
- les activités proposées et réalisées ;
- les contenus du cours ;
- le(s) type(s) d'évaluation(s) ;
- es outils utilisés ;
- les supports proposés par l'enseignant ;
- les façons de travailler.

Parmi les choix proposés, de manière assez nette, les étudiants ont répondu principalement : « l'enseignant en charge des cours » (61,1%), les « contenus » (60,5%) et les « activités réalisées » (58,1%).

Figure 6 : Ce qui caractérise les EEC pour les étudiants dans les questionnaires (aperçu global)



Ce premier aperçu ne subit pas de modifications majeures lorsque sont introduites d'autres variables comme la situation dans le cursus (première ou deuxième année) ou la spécialité de la formation suivie par l'étudiant. A noter que d'autres marqueurs comme le lieu où se déroulent les cours, leur place dans l'emploi du temps, les outils qui y sont utilisés, les supports proposés

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

par l'enseignant et les façons de travailler, ne constituent pas, dans les déclarations des étudiants, des marqueurs de premier plan pour identifier ces enseignements.

« L'enseignant » en charge des EEC est aussi le principal indicateur identifiable dans les entretiens menés avec les étudiants. D'autres indicateurs fonctionnels comme l'enseignant d'EEC apparaissent aussi, compte-tenu de la liberté laissée aux interrogés de développer tel ou tel aspect¹³⁹ : l'organisation des cours (dans la semaine, le semestre), l'allusion à une autre matière ou un niveau antérieur de cursus. A noter toutefois, que les étudiants ne s'attardent guère dans les entretiens sur ce qu'ils apprennent ou effectuent dans les EEC, mais s'attachent en partie à décrire les évaluations proposées (le type d'épreuve, les coefficients affectés à ces épreuves) qui peuvent constituer en soi des contenus d'apprentissages (Bart & Fluckiger, 2015).

Tableau 39 : Ce qui caractérise les EEC pour les étudiants dans les entretiens (calcul du nombre de tours de parole)

Indicateurs	Tours de parole (nombre)
L'enseignant (sa fonction, son importance)	81
Horaires des cours/répartition des cours dans le semestre/organisation du cours	63
Référence à une matière/un niveau du cursus antérieur	46
Référence à un dispositif de la formation	27
Evaluations (épreuves, coefficients)	25
Référence à une matière/des matières du cursus actuel ou au cursus actuel	20
Dénomination du cours	9
Salle de cours	4
Référence à une expérience sociale	1
Moyenne du nombre de tours de parole	±30

Le tableau ci-dessus, établi d'après une lecture thématique des entretiens, reporte le nombre de tours de parole dans lesquels ces indicateurs ont été identifiés et en dernière ligne la moyenne

¹³⁹ Voir les pages 127 à 130, dans lesquelles j'ai présenté la stratégie de construction et de conduite des entretiens avec les étudiants et enseignants.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

du nombre de tours de parole dans lesquels figuraient ces différents indicateurs. A la lecture de la première ligne du tableau, on pourrait considérer que le nombre de tours de parole consacré à l'enseignant d'EEC (n=81) vient confirmer les résultats obtenus dans les questionnaires : l'enseignant d'EEC constitue pour les étudiants interrogés le principal repère qui leur permet d'identifier ces enseignements. Ce résultat en soi n'est guère étonnant, si on considère par exemple les travaux menés sur la motivation des apprenants qui ont déjà montré depuis longtemps l'importance de l'enseignant pour les apprenants dans la réalisation des apprentissages (voir (Sarrazin, Tessier, & Trouilloud, 2006) pour une revue de la question).

Pourtant, c'est à ce niveau que se situe l'écart le plus important entre les étudiants (écart-type = 17,7). En effet, les propos sur l'enseignant d'EEC se concentrent essentiellement sur deux étudiantes de DUT Génie Biologique à l'ULCO (n=76), les autres étudiants interrogés s'attachant davantage à décrire d'autres aspects fonctionnels comme les « horaires des cours /répartition des cours dans le semestre/organisation du cours » (écart-type = 6,4) ou en décrivant les EEC par analogie à « une matière/des matières du cursus actuel ou au cursus actuel » (écart-type = 1,1) ou « à une matière/un niveau du cursus antérieur » (écart-type = 2,6), analogies que je tenterai d'ailleurs d'expliquer dans le chapitre suivant consacré aux contenus enseignés et appris.

1.1 L'enseignant : un marqueur de premier plan des EEC aux connotations diverses

Nonobstant ces nuances qui invitent à tenir compte des manières singulières qu'ont les étudiants d'identifier les EEC dans les entretiens et dans les questionnaires, l'« enseignant » constitue toutefois pour les étudiants une référence qu'ils utilisent dans leur description des EEC et qu'ils associent souvent à la matière et aux contenus qu'il enseigne ainsi qu'à sa manière de les enseigner.

L'enseignant d'EEC renvoie à des réalités diverses selon les étudiants qui y font référence. Je m'appuie pour cela sur 46 extraits des commentaires laissés par les étudiants à la

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

question « Qu'est-ce qui caractérise ces cours [les EEC] selon vous ? »¹⁴⁰. Sous une forme ou une autre¹⁴¹, « l'enseignant » peut désigner de façon plus ou moins claire l'enseignant spécifiquement responsable de ces cours ou d'autres enseignants de la formation. : « les professeurs font leurs cours de façon explicite pour faciliter notre compréhension », « les cours sont différents selon les différents professeurs » indiquent respectivement une étudiante de première année en DUT TC et un étudiant de deuxième année de DUT GEII, « plusieurs modes de fonctionnement selon les professeurs » souligne quant à lui un étudiant de première année en DUT TC. Sans que cela soit spécifique aux EEC, ces deux derniers exemples montrent que l'identité d'un cours ou d'un enseignement relève pour les étudiants particulièrement de l'enseignant.

Pour les étudiants qui identifient les EEC en fonction de leur enseignant, celui-ci est reconnu comme un spécialiste de son domaine. Ainsi, dans les questionnaires, deux étudiants de 1^{ère} année de DUT GB déclarent : « nous avons un professeur spécifique et un contenu et des activités propres au professeur et à la matière », « l'enseignant est propre à cette matière et est donc notre référence en communication ». Il est d'ailleurs intéressant de constater dans le premier commentaire l'association entre enseignant d'EEC et contenu par l'usage d'une marque de coordination (« un professeur spécifique *et* un contenu »). Aussi lui sont associés des contenus spécifiques à enseigner comme la prise de notes par exemple, ce qu'indiquent Téa et Victoria :

Téa_GB1_ULCO20 : [...] c'est rébarbatif la prise de notes ben toutes ces petites choses qu'on pense pas forcément ben qu'on trouve un peu idiot au début ben

Victoria_GB1_ULCO18 : ouai

[...]

Téa_GB1_ULCO21 : en fait finalement ça se révèle intéressant

Victoria_GB1_ULCO19 : en fait super utile

Téa_GB1_ULCO22 : la méthodologie

Victoria_GB1_ULCO20 : ce qu'on fait en ce moment

¹⁴⁰ L'intégralité des commentaires laissés par les étudiants à cette question figurent en annexe 19.

¹⁴¹ « le prof », « les profs », « des professeurs », « ma professeure », des formes pronominales diverses (il/elle/ils/elles/on) constituent autant de variations dans cet entretien de l'indicateur « enseignant ».

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

[...]

Victoria_GB1_ULCO21 : parce que les profs en ce moment ils vont assez vite quand ils font leur cours donc du coup ben monsieur T. il nous a fait un cours sur la prise de notes des topos méthodologiques et tout ça du coup quand on a fait ce cours là ça va beaucoup plus vite on est plus en retard

Une exception toutefois apparaît dans l'entretien mené avec Vincent. Celui-ci explique en effet que dans sa formation les EEC sont assurés par « des professeurs différents » mais qui n'étaient pas, selon lui, « des professeurs de com », certains contenus comme le « CV et la lettre de motivation » étant pris en charge d'après ses souvenirs par un « professeur d'électrotech[nique] ». Des contenus relevant des EEC apparaissent donc dans les propos de cet étudiant mais pris en charge par un enseignant d'une autre spécialité, ce qui n'est pas sans interroger le fonctionnement de la formation dans laquelle Vincent est inscrit ainsi que la place accordée aux EEC peut-être reléguée au rang de discipline accessoire comme le fait remarquer Dalle dans son article au titre évocateur *D'un enseignement sans contenu à une discipline en manque de reconnaissance* (Dalle, 2013).

En outre, assez fréquents sont les discours sur les enseignants qui reflètent ce que j'ai nommé dans la deuxième partie des dimensions psychoaffectives (Bourgeois, 1996) et qui entrent en jeu dans la construction des représentations des EEC. « J'ai eu une super prof qui nous a appris beaucoup de choses sur le monde qui nous entoure et sur le relationnel » indique un étudiant de deuxième année en GEI, « Nous n'avons pas eu beaucoup de cours de Communication du fait de professeurs incompetents et démissionnaires » écrit par contre un étudiant de 1^{ère} année en GB). Les adjectifs présents dans les propos de ces deux étudiants montrent des points de vue contrastés et on peut dire que c'est la personnalité de l'enseignant qui semble jouer pour certains étudiants un rôle capital dans l'intérêt qu'ils portent pour les EEC et particulièrement sur ce qu'ils font et apprennent. Ainsi, quatre étudiantes de première année de DUT GB à l'ULCO (Victoria, Téa, Pauline et Lucie) reconnaissent l'investissement, le dynamisme de leur enseignant et sa capacité à capter leur attention comme l'indiquent ces deux extraits d'entretiens :

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Victoria_GB1_ULCO133 : je pense que dans ces cours-là [les EEC] c'est surtout + que c'est surtout le prof qu'on a en face de nous [...] qui fait vraiment tout

Téa_GB1_ULCO122 : je pense qu'on aurait quelqu'un de beaucoup plus ennuyant [en EEC] ou quelqu'un de plus mou pas assez dynamique ou quoi que ce soit je pense pas que qu'il pourrait capter notre attention

Pauline_GB1_ULCO120 : je pense que c'est le prof [d'EEC] qui fait en sorte que +

Lucie_GB1_ULCO129 : ouai

FA105 : c'est important la personnalité du prof ?

Pauline_GB1_ULCO121 : moi je trouve

Du point de vue de quelques étudiants, la personnalité de l'enseignant d'EEC est étroitement liée à sa façon de travailler et les modalités de travail qu'ils propose. Cette dimension est d'ailleurs soulignée dans les questionnaires par un étudiant de première année en DUT GB et une étudiante de première année en DUT Infocom qui déclarent : « *Les cours de communication sont caractérisés par le mode de travail, les supports utilisés et proposés par le professeur, ainsi que le professeur lui-même* », « *Ce qui définit un cours est son contenu, l'enseignant et le moyen de nous faire travailler qu'il utilise* », ce qui est déterminant pour un étudiant de première année de DUT GC-GP (« Pour moi c'est l'enseignant qui caractérise ce cours car sa manière d'enseigner *compte beaucoup* pour toutes (les) autres séances ») et une étudiante de première année de DUT GB (« Les cours dispensés dans ces matières *dépendent beaucoup* du professeur et de sa manière d'aborder les sujets »). Un exemple de cette manière d'enseigner à laquelle les étudiants sont sensibles repose sur le lien entre ce qui est appris avec la vie sociale, universitaire et professionnelle telle que se la représentent les étudiants¹⁴², comme l'explique Téa, étudiante de première année de DUT GB, lors de l'entretien :

Téa_GB1_ULCO14 : même déjà dans tous nos cours de communication en fait monsieur T. il **l'illustre avec [...]** **la vie courante** dans notre façon de nous exprimer [...] pareil pour écrire un compte-rendu ou quoi que ce soit tout ça **il y**

¹⁴² J'aborderai dans le dernier chapitre de cette partie la question des visées que les étudiants (et les enseignants assignent aux EEC).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

**a un lien avec la vie professionnelle avec la vie privée avec la vie courante
quoi**

C'est d'ailleurs chez les étudiants de première et de deuxième année en DUT GB à l'ULCO qu'on retrouve des commentaires dans les questionnaires évoquant la relation pédagogique entre enseignant et apprenant (« Durant les cours de communication, le professeur *nous explique* par exemple comment rédiger une lettre de motivation ou un CV », « notre prof de comm[unication] *nous apprend* de quelles manières il faut présenter un cv, ce qui est bien ou non. », « le prof *nous donne* des explications et des aides », « le prof *nous donne* des exemples, de façons de les faire », « L'enseignant *nous propose* sa façon de voir les choses et d'apprendre »), ce qui peut-être spécifie davantage ces enseignements par rapport à d'autres enseignements ou dispositifs de la formation, et que pourrait connoter l'usage du comparatif pour deux étudiants de GB (« Il y a *une plus grande interaction* entre l'enseignant et nous » [sous-entendu que dans d'autres enseignements], « la manière de travailler y est selon *beaucoup plus détendue, plus ouverte* [que dans d'autres enseignements] ». Ce point de vue n'est pas partagé par un étudiant de première année de DUT GC regrette en effet que « *ces cours n'[aient] rien de pédagogique [...] on n'y apprend rien, si ce n'est à se taire* pour ne pas contredire le professeur dans ses pensées géopolitiques sur les conflits mondiaux actuels si on ne veut pas être viré de cours (une vraie dictature) il faut absolument penser comme le professeur pour avoir une bonne note peu importe la pertinence des arguments ». Pour cet étudiant, la relation difficile avec son enseignant détermine en grande partie le peu d'intérêt qu'il porte aux contenus enseignés en EEC qui ont peu à voir avec la spécialité de sa formation. En effet, dans le même commentaire, il regrette que ce qu'il aborde dans les EEC « n'[ait] aucun lien avec le domaine du génie civil » au profit de réflexions sur des questions de culture générale.

Ainsi, si on synthétise les propos de ces étudiants, on voit bien que ce qui détermine l'intérêt pour le cours et à fortiori pour les contenus, c'est la qualité de la relation pédagogique et humaine, basée sur une forme de transmission de la part de l'enseignant, dans un cadre propice à la discussion et non contraignant. On peut donc dire, en conclusion de ce point, que si

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

l'enseignant constitue un repère relativement important dans les propos des étudiants, c'est essentiellement en lien avec sa personnalité et la manière dont il enseigne

1.2 Les contenus : analyse de leurs modes d'expression dans les questionnaires et les entretiens

Les contenus¹⁴³, c'est-à-dire ce que les étudiants pensent être enseignés dans les EEC et appris/à apprendre, constituent aussi un marqueur important de ces enseignements. Dans les questionnaires et entretiens, les contenus ont été identifiés essentiellement à partir des réponses apportées à deux questions : « Q9 : Qu'est-ce que vous apprenez dans ces cours ? » / « Qu'est-ce que vous avez appris ? » et « Q12 : Quelles activités réalisez-vous dans ces cours ? » / « Qu'est-ce que vous avez fait en EEC ? ». Dans les questionnaires, les étudiants ont pu s'appuyer sur des précatégories élaborées à partir des travaux de Reuter sur la conscience disciplinaire (Reuter, 2007), de Delcambre dans sa définition des contenus d'enseignement/apprentissages (Delcambre, 2007/2013) et d'une synthèse des « contenus »¹⁴⁴ présents dans les fiches descriptives des EEC des programmes de DUT.

¹⁴³ Cf. pages 47 à 56 pour comprendre comment la notion de contenu a été construite dans et pour cette recherche.

¹⁴⁴ L'usage des guillemets renvoie ici à la désignation institutionnelle de ce qui doit être enseigné dans les EEC telle que présente dans les programmes.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 40 : Les questions portant sur les contenus dans le questionnaire en ligne

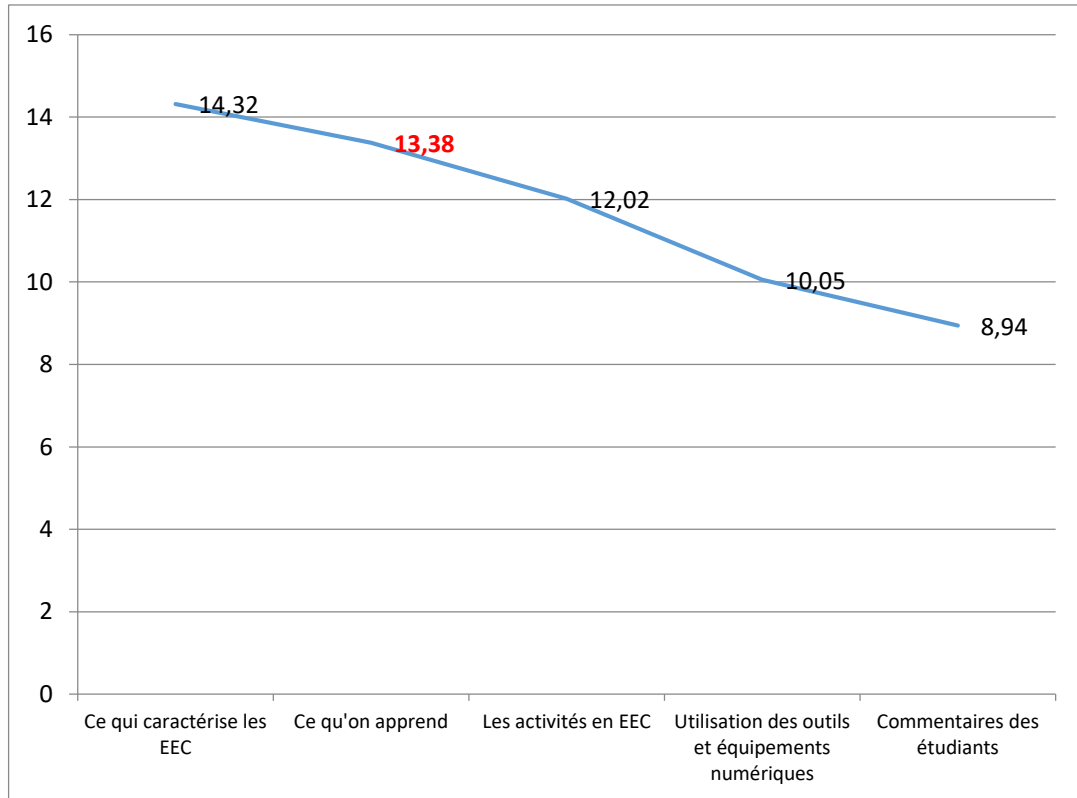
Qu'apprenez-vous dans ce(s) cours ? Plusieurs choix sont possibles.	Quelles activités réalisez-vous dans ce(s) cours ? Plusieurs choix sont possibles.
<input type="checkbox"/> Des connaissances <input type="checkbox"/> Des méthodes/des techniques <input type="checkbox"/> Des façons de penser <input type="checkbox"/> Des comportements, des attitudes <input type="checkbox"/> Autre(s)	<input type="checkbox"/> Des recherches documentaires, des exposés <input type="checkbox"/> De l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire <input type="checkbox"/> Des techniques de recherche d'emploi (CV, lettres de motivation, réseaux sociaux professionnels, ...) <input type="checkbox"/> La méthode et/ou la rédaction du rapport de stage <input type="checkbox"/> Des écrits argumentatifs (essai, dissertation, ...) <input type="checkbox"/> Des écrits de synthèse, des résumés, des comptes rendus de lecture <input type="checkbox"/> Des écrits professionnels (CV, lettre de motivation, compte-rendu de réunion, courriers, mails, ...) <input type="checkbox"/> Des documents de présentation (diaporamas, affiches, posters, plaquettes, ...) <input type="checkbox"/> Des techniques de mise en page de documents, de création de bibliographies, de sitographies <input type="checkbox"/> Des simulations d'oraux professionnels (entretien, conduite de réunion, ...) <input type="checkbox"/> Des débats <input type="checkbox"/> Des soutenances d'exposé, de rapport de stage <input type="checkbox"/> Des lectures scientifiques, techniques <input type="checkbox"/> Des sorties (visites d'entreprise, musées, cinémas, ...) <input type="checkbox"/> Autres activités que celles proposées

En effet, toutes formations et tous niveaux de cursus confondus, les contenus sont présents à 60,5% dans les questionnaires et font l'objet, dans les entretiens, de 203 tours de parole¹⁴⁵, lesquels s'avèrent en moyenne plus longs (13,4 mots) que la moyenne des discours tenus sur d'autres thèmes (11,7 mots).

¹⁴⁵ Sur les 2256 que totalisent les entretiens menés avec les étudiants.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Figure 7 : Moyenne du nombre de mots par thème abordé (entretiens avec les étudiants)



Les dires sur les contenus figurent la plupart du temps dans les entretiens et dans les questionnaires essentiellement sous deux formes.

Primo des listes d'activités réalisées et qui ont fait l'objet d'un apprentissage, si on se souvient comme je l'ai indiqué dans la construction théorique de la notion de contenu que des activités peuvent faire l'objet d'enseignement/apprentissages (Denizot, 2015). Ces énumérations d'activités se retrouvent par exemple dans les commentaires de cet étudiant de deuxième année de DUT GEII et de cet étudiant de deuxième année de DUT GB sur ce qu'ils déclarent apprendre dans les EEC : « Rédaction d'une lettre de motivation, CV, compte rendu de réunion ». Ce phénomène est aussi présent dans les entretiens comme en témoignent ces deux séquences :

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Quentin_GEIII1_Reims_CP23 : après donc il y a eu les différentes lettres donc euh pour le côté professionnel donc lettre de motivation CV et puis il y avait quelque chose d'autre mais je me rappelle plus du tout et actuellement on attaque la documentation technique et je crois une partie de ce qu'elle nous a dit de l'image pour la publicité comment mettre en valeur certains éléments

Mathieu_GEIII1_Reims_CP28 : ça peut être des lettres des études d'images etc. [...] on a un peu tout fait là on est en train de faire une fiche technique [...] avant on a fait l'étude d'images on a fait une lettre de motivation CV etc.

Secundo, sous forme de descriptions plus ou moins circonstanciées dans lesquelles figurent des verbes signifiant une impression d'apprentissage : « On *apprend* à communiquer, et à *apprendre* à bien se comporter lors d'un entretien par exemple », « Nous *apprenons* comment utiliser des supports (PowerPoint), et comment s'exprimer devant du monde ou bien pour les soutenances de stage par exemple » comme le déclarent dans les questionnaires une étudiante de première année de DUT QLIO et un étudiant de deuxième année de DUT Info, ou des verbes indiquant une tâche prescrite par l'enseignant comme on le peut le voir dans cet échange entre Pauline et Lucie :

Pauline_GB1_ULCO60 : ouai c'est un peu des deux + <... ?> après on **avait** des textes euh + c'était un peu du français

Lucie_GB1_ULCO68 : ouai tu sais avec des fautes d'orthographe et tout

Pauline_GB1_ULCO61 : ouai on **devait** trouver les fautes d'orthographe + il y avait ça après qu'est-ce qu'on a fait +

Lucie_GB1_ULCO69 : on **devait** retrouver les ++ il y avait des morceaux de texte dans le désordre on **devait** les remettre dans le désordre pour avoir une cohérence

Pauline_GB1_ULCO62 : dans l'ordre

Lucie_GB1_ULCO70 : ouai dans l'ordre (*rires*)

Certes, tout ceci peut être expliqué par l'analyse des modalités d'énonciation des contenus. Dans les questionnaires, cela répond aux principes d'une écriture « économique », consensuelle entre la bonne volonté des étudiants pour répondre aux questions posées et le temps qu'ils souhaitaient y consacrer. En effet, j'ai indiqué dans la précédente partie que les étudiants avaient

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

répondu au questionnaire soit en temps universitaire, soit sur leur temps personnel, en utilisant des outils différents (ordinateurs de l'IUT, smartphone, ordinateur personnel ou tablette). Dans les entretiens, ces descriptions ou évocations de contenus peuvent résulter des interactions entre participants lors des entretiens de groupe qui se traduisent la plupart du temps par la reprise et la précision des propos de chaque étudiant par l'autre participant. Toutefois, je pose aussi l'hypothèse que ces différentes formes de réponses constituent un écho des principales représentations des EEC liées à l'idée de « praxis », idée que je préciserai dans le dernier chapitre de cette partie.

2. Les principaux repères mobilisés par les enseignants pour identifier les EEC : programmes et progression pédagogique, références aux disciplines de spécialité

A contrario des étudiants de DUT, les enseignants d'EEC interrogés n'identifient pas leurs enseignements en fonction des étudiants dont ils ont la charge, mais essentiellement en fonction de ce que je nomme des indicateurs institutionnels. Cette description, parfois très organisée (notamment chez Daniel), s'appuie sur la présentation de la progression pédagogique sur un semestre, une année ou l'ensemble du cursus, la plupart du temps en fonction des prescriptions des programmes, et entrecoupée de rapprochements ou d'analogies avec d'autres matières ou d'autres niveaux de cursus.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 41 : Ce qui caractérise les EEC pour les enseignants dans les entretiens (calcul du nombre de tours de parole)

Description des enseignements	Tours de parole
En décrivant la progression pédagogique	57
En effectuant des rapports avec d'autres matières, dispositifs, niveaux ou cursus	42
En faisant référence aux programmes	28
En expliquant l'organisation des cours	19
En faisant référence à des acteurs périphériques (association, métiers)	14
En expliquant la collaboration avec d'autres enseignants	9
En revendiquant un ancrage disciplinaire (lettres classiques, psychologie, sociologie)	2
Moyenne	± 24

Je présenterai ici quatre de ces repères qui entrent en compte dans la façon dont les enseignants interrogés ont décrit les EEC et qui ont été choisis en raison de leur fréquence d'apparition dans les entretiens (proche ou supérieure à la moyenne du nombre de tours de parole) : la progression pédagogique, les rapports avec d'autres matières, dispositifs et cursus, les références aux programmes et dans une moindre mesure l'organisation des cours. Je pose en outre l'hypothèse que ces repères ou marqueurs permettent de mettre au jour, dans les discours des enseignants, un certain nombre de contenus qui font ou ont fait l'objet d'enseignements.

2.1 Le premier marqueur des EEC : les références aux programmes de DUT

Les programmes constituent un premier point de référence dans les discours des enseignants interrogés, c'est-à-dire qu'ils déterminent la façon dont certains d'entre eux nomment leurs enseignements, envisagent leur progression pédagogique ou les contenus qu'ils doivent enseigner.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Ainsi Virginie déclare au début de l'entretien « moi très objectivement j'essaie de suivre les programmes » et nomme ses enseignements en fonction des intitulés officiels « alors moi sur le programme c'est expression communication culture depuis les nouveaux programmes de S1 à S4¹⁴⁶ ». Laurence, quant à elle, indique l'intérêt des programmes dans la construction des orientations pédagogiques de ses enseignements « oui c'est assez ambitieux mais c'est très progressif [...] on a travaillé sur le programme national dans l'optique compétences c'est pour ça que je me suis vite intéressée au portefeuille de compétences ». Daniel, lui, voit dans les programmes « une continuité » entre première et deuxième année, mais sans que celle-ci ne soit un cadre exagérément directif à sa pratique pédagogique : « En première année j'ai plutôt l'impression d'être totalement libre dans ce que je vais leur [aux étudiants] proposer ».

C'est d'ailleurs ce qui amène trois de ces enseignants (Virginie, Daniel et Elisabeth) à décrire leur progression pédagogique comme une reconfiguration des programmes que Daniel compare d'ailleurs à « une sorte de puzzle ». Il s'agit donc de faire des choix lorsque se présentent dans les programmes des contenus jugés redondants, comme l'indique Virginie : « Quand je vois que des éléments du programme sont repris d'une année ou d'un semestre sur l'autre je l'étale quoi je j'insiste pas » ou qui ne se situent pas au bon moment pédagogique selon Virginie : « donc le cours sur le compte rendu de réunion je vais le faire en S2 [...] mais le vrai cours les vrais exercices notés seront en S4 mais au moins ils pourront faire ce qu'on leur demande dans le cadre des projets tutorés ».

Ces reconfigurations sont étroitement liées aux besoins estimés des étudiants, souci particulièrement présent dans les propos d'Elisabeth, Daniel et Virginie et qu'on retrouve dans ces trois extraits : « C'est adapté à leurs besoins en fait ça fait 8 ans que je suis en TC et c'est vrai que voilà il y a des choses que j'ai approfondies en m'adaptant vraiment à ce dont les étudiants avaient besoin » (Elisabeth), « Oui c'est sûr [...] j'adapte toujours mon enseignement

¹⁴⁶ C'est-à-dire du premier semestre (S1) au quatrième et dernier semestre de la formation (S4).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

en fonction de des besoins des étudiants » (Daniel), « « Donc voilà au bout du compte j'essaie de tout voir mais j'essaie de le voir en fonction des besoins » (Virginie).

Enfin, les références aux programmes déterminent dans les discours des enseignants la présence de tel ou tel contenu (j'y reviendrai particulièrement dans le chapitre suivant) comme l'entretien, le courrier d'entreprise, l'interculturalité, les oraux de stage ou la synthèse de documents et qu'on retrouve dans les extraits suivants :

Laurence_ENS_Val81 : ils réintègrent des écoles d'ingénieur ils se préparent à des entretiens ils n'ont plus peur de prendre la parole en public (en)fin je trouve que le programme il est quand même bien pensé

Elisabeth_ENS_Val45 : au niveau de l'insertion professionnelle [...] et donc au niveau du programme il y a beaucoup de courriers d'entreprise par exemple

Céline_ENS_ULCO10 : [...] en 2^{ème} année même dans l'entreprise il y a au programme l'interculturalité + l'interculturalité en entreprise [...] ils ont un programme mais effectivement les oraux tombent souvent en fin d'année par exemple les oraux de stage

Daniel_ENS_ULCO21 : c'est dans le PPN [le programme] il faut travailler sur la synthèse

2.2 Le deuxième marqueur des EEC : la progression pédagogique et l'organisation des cours

Autant les discours sur les programmes permettent de mettre au jour un certain nombre de constantes dans la façon dont ces cinq enseignants identifient leurs enseignements, autant la description que ces derniers proposent de leur progression pédagogique laisse apparaître certaines singularités dans ce processus d'identification et de caractérisation des EEC.

La première est en rapport avec la reconfiguration des programmes en fonction des besoins pressentis des étudiants et que j'ai mentionnée ci-dessus. La progression décrite par les enseignants ne tient pas nécessairement compte de la progression affichée dans les programmes

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

de leur spécialité, ce qui peut parfois donner lieu à des choix ou des va-et-vient dans l'apprentissage de certains contenus, comme les « méthodes de travail universitaires » que Daniel aborde en première et deuxième année ou « l'analyse de l'image » que Virginie développe particulièrement au deuxième semestre. Daniel organise ses deux heures de cours hebdomadaires avec chaque groupe « en fonction du travail que font [ses] collègues » ; c'est le cas par exemple de la « soutenance » ou de l'« exposé » que Daniel travaille avec ses étudiants « quand ils ont un stage à faire ».

La deuxième singularité, présente spécifiquement chez Céline, consiste à décrire la progression pédagogique essentiellement en fonction de l'organisation de ses cours et de deux domaines (l'écrit et l'oral) qui déterminent pour partie les contenus en jeu dans les discours de cette enseignante sur ses enseignements. Le cadre que constituent les programmes s'efface donc quelque peu chez Céline au profit d'une description des enseignements et apprentissages centrée sur ces deux dimensions :

- Primo, l'organisation décrite par cette enseignante se caractérise par un découpage semestriel et hebdomadaire précis (nombre d'heures et distribution de ces heures) sur lequel elle revient fréquemment dans l'entretien et qu'on retrouve aussi dans les propos d'Elisabeth et Virginie :

Elisabeth_ENS_Val26 : ça c'est régulier [les cours] chaque semaine sur 24 semaines la 1^{ère} année et la seconde année avec les changements de programmes c'est pareil

Virginie_ENS_Reims_CP49 à 51 : normalement l'emploi du temps [...] j'ai deux heures par semaine qui sont à peu près fixes par exemple si je prends les deuxième année [...] les première année on va faire simple je les ai deux heures par semaine jusqu'à fin mai voilà c'était pareil en S1 c'était deux heures et c'était toujours les mêmes deux heures sauf si il faut remplacer un cours mais sinon c'est toujours les mêmes deux heures

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Céline_ENS_ULCO130 : alors en deuxième année ils ont [...] 30h ils ont 45h avec les TP au semestre 1 au semestre 3 et ils ont 15h au semestre 4

Céline_ENS_ULCO153 : [...] ils me voient 4 heures et demie par semaine [les étudiants de 1^{ère} année]

- Secundo, l'écrit et l'oral, dont la maîtrise en matière d'expression est étroitement associée dans les propos de Céline à l'idée de manques ou de lacunes constitue, comme je l'ai montré dans la première partie, un des paradigmes autour duquel les EEC se sont structurés petit à petit (Simonet, 1994)¹⁴⁷. Il s'agit donc pour cette enseignante de travailler ces « points faibles » dès le début de la formation. Céline indique qu'au « premier semestre il y a plus d'écrit et progressivement on les amène à l'oral en deuxième semestre il commence à y avoir pas mal d'oraux avec des oraux [...] de présentation » ou encore que les étudiants « ont un rapport à rendre en projet professionnel un rapport à rendre en projet tutoré [...] et puis après tous les exercices d'écrit que l'on fait puisque qu'on leur redonne les bases qui sont aussi valables à l'oral ».

La troisième, singularité est présente dans les propos de Laurence qui propose un découpage de la progression centrée sur le développement des compétences de l'étudiant de façon à le « rendre progressivement opérationnel ». Cette progression comprend tout d'abord un travail introspectif en début de formation (« on travaille sur soi tout le semestre 1 », « le S1 je le connais moi face à moi-même c'est vraiment introspection »), puis en amenant l'étudiant à savoir communiquer dans le cadre de sa formation, ce que Laurence, désigne par communication « intra IUT » (« on se frotte aux autres et on continue à avancer sur soi, semestre 2 [...] tant qu'on l'a chez nous on le forme à communiquer intra à l'IUT », « deuxième semestre c'est on se confronte aux autres »). Les deux derniers semestres de la formation sont pour cette enseignante consacrés à « la communication professionnelle indus(trielle) » dans la perspective

¹⁴⁷ Je reviendrai sur ce point dans la dernière partie de cette recherche en montrant notamment que chez cette enseignante les apprentissages des étudiants sont souvent pensés en termes de lacunes à combler.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

du stage de fin de cursus (« on va se retrouver à devoir animer des réunions sur le S4 en stage + on a tout ce qui est animation de réunion gestion de conflit »).

Ce point de l'étude consacré à la façon dont les enseignants décrivent l'organisation de leur progression pédagogique permet de mettre en évidence quelques contenus travaillés en cours (l'entretien, le courrier d'entreprise, l'oral de stage, la synthèse de documents). En outre, si la description de cette organisation (qu'elle suive les programmes ou qu'elle soit le résultat d'une reconfiguration de ces derniers) explique la présence de tel ou tel contenu, elle permet conjointement de comprendre quels sont les outils mis en œuvre dans leur réalisation. Dans la cinquième partie de ce travail, l'étude de l'instrumentation dans les EEC telle que les enseignants interrogés la conçoivent tiendra donc compte de la manière dont ils conçoivent leur progression pédagogique.

2.3 Le troisième marqueur des EEC : les rapports dans la description des enseignements avec d'autres matières, dispositifs, ou niveaux de cursus

Etudiants et enseignants interrogés ont ceci de commun qu'ils établissent des rapports avec certaines matières, dispositifs ou niveaux de cursus lorsqu'ils décrivent les EEC. J'ai relevé ce phénomène chez les cinq enseignants (42 tours de parole) que j'ai traduit en termes de proximité, d'analogie, de complémentarité ou de différence. Nous verrons d'ailleurs dans le chapitre suivant que les rapports établis entre les enseignants avec ces autres enseignements, dispositifs ou niveaux – à l'instar des références faites aux programmes de DUT - sont aussi illustratifs des représentations des contenus enseignés et à enseigner.

De façon marginale, certains enseignants ont tout d'abord comparé leurs enseignements à d'autres niveaux de cursus. Virginie indique par exemple qu'en début d'année elle a « présenté le programme et puis il [un étudiant lui a] dit “ah c'est du français”». Elisabeth quant à elle indique que dans son cours : « on revoit comment faire une introduction ça c'est dans les cours de français ». Daniel, lui, souligne la proximité entre EEC et le cours de culture générale et d'expression en BTS qu'il avait en charge lorsqu'il exerçait encore dans le secondaire sous

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

l'angle d'un contenu commun : « [...] il faut travailler sur la synthèse donc là il y a un lien qui est fait avec les BTS ».

Daniel ainsi que Céline, Laurence et Virginie positionnent leurs enseignements d'EEC et par rapport à d'autres enseignements ou dispositifs dans lesquels ils interviennent (PPP, interculturalité, projets tutorés, PEC, projet Voltaire, « Junior entreprise »), illustrant la polyvalence des enseignants d'expression-communication déjà soulignée par Costa et Fintz (1998) et Bordry, Dalle et Parizot (2013) :

Céline_ENS_ULCO138 à 140 : oui il y a le PPP et les com c'est moi qui fais les deux [...] je les [les étudiants] ai sur trois matières différentes au semestre 4 + je les ai en CDE4 connaissance de l'entreprise donc là on fait la culture d'entreprise et la législation du travail basique pour intégrer le stage + je les ai en EC4 on fait l'interculturalité + je les ai en PPP là où on fait le rapport de stage et la soutenance de stage

Laurence_ENS_Val29 : je suis référente Voltaire et PPP alors et en PPP je m'occupe aussi du PEC

Laurence_ENS_Val51 : mais moi je veux faire du CUP le projet créateur d'unité de production

Virginie_ENS_Reims_CP91 : dans le cadre des projets tutorés on leur demande des comptes rendus de pratiquer les comptes rendus de réunion

A noter que si pour Laurence les EEC sont à différencier de ces autres enseignements ou dispositifs (« le travail je le fais en com et en PPP [...] par contre il y a deux matières différentes c'est bien séparé »), les frontières didactiques sont parfois difficilement perceptibles, comme elle le souligne elle-même : « Qu'est-ce qu'il y a dans la part de projet qu'est-ce qu'il y a dans la part de PPP qu'est-ce qu'il y a dans la part de com j'ai du mal à dissocier je pense que c'est l'ensemble ». D'ailleurs cette enseignante et Daniel voient entre PPP et EEC un ensemble de dénominateurs communs : « Ça va bien avec le PPP parce qu'on travaille sur soi tout le semestre 1 [en EEC] » (Laurence), « Ce sont deux choses différentes [PPP et EEC] mais en même temps

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

le vecteur c'est la langue c'est-à-dire leur petit rapport d'une quinzaine de pages [...] qu'ils doivent faire pour la fin du premier semestre ils utilisent l'expression la communication la présentation orale ils vont faire la même chose quoi » (Daniel).

Ce positionnement peut s'accompagner enfin de discours sur la responsabilité des EEC vis-à-vis d'autres enseignements ou de la formation en général, ce que soulignait Dalle dans son article sur la légitimité des EEC « en regard des besoins socioprofessionnels et des impératifs économiques » (Dalle, 2014, p. 19). Ainsi Daniel indique que « l'enseignant d'expression-communication [...] a la responsabilité la plus importante dans l'aide à la rédaction [des rapports scientifiques] même si l'enseignant de biologie ou de microbiologie évidemment va répondre à toutes les questions à toutes les interrogations » et Elisabeth souligne qu'elle aborde « à l'oral avec ce qui est communication expression gérer son corps dans l'espace » qui n'est pas prise en compte dans les autres matières de spécialité.

Dans l'esprit de ces cinq enseignants, les EEC constituent donc une matière d'enseignement étroitement corrélée aux autres matières de la formation. Ce lien va jusqu'à envisager la présence de contenus communs ou partagés qui entrent en jeu dans la mise en œuvre d'activités proposées dans d'autres matières, ce qui fait dire à Daniel que les contenus abordés en expression-communication sont déterminants dans la réussite universitaire des étudiants.

3. Bilan : les indicateurs des EEC et l'approche des contenus

Ce chapitre a montré comment étudiants et enseignants interrogés décrivent les enseignements et apprentissages relevant des EEC et comment ils s'y repèrent. Dans ce travail d'identification, on a pu constater la présence dans les discours des enseignants de « porosités » entre les EEC et d'autres matières ou dispositifs de la formation, ce qui peut faire dire que les frontières de ces enseignements sont peut-être difficiles à établir (Simonet, 1994) ou que ces derniers sont envisagés - du point de vue des acteurs concernés - en fonction de leurs liens avec d'autres enseignements et dispositifs de la formation par les contenus qui y sont enseignés. En outre, ces enseignements sont décrits en fonction d'un cadre de référence, les programmes de

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

DUT qui ne constituent pas un carcan pour ces enseignants qui adaptent les contenus en fonction des besoins de leurs étudiants.

Les étudiants eux s'attachent essentiellement aux « façons de faire » de leur enseignant pour décrire les EEC et associent parfois dans les entretiens la personnalité de l'enseignant aux contenus qu'il aborde avec eux. Ces derniers figurent pour la plupart du temps sous la forme de tâches ou d'activités à réaliser qui doivent du point de vue des étudiants avoir une fonction universitaire et/ou professionnelle. Pédagogie de l'enseignant et activités sont ici des repères importants dans la manière dont les étudiants identifient et se représentent les EEC, sans qu'on puisse prétendre, à l'exception des activités à visée professionnalisante, que cela soit spécifique à ces enseignements. En effet, mais cela est une idée à construire, on peut penser que ces repères puissent être des constantes identifiables dans les descriptions faites par les apprenants d'un enseignement. J'illustrerai cette idée à partir des travaux de Lahanier-Reuter sur les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire et qui avait montré dans un contexte bien différent de celui-ci que les discours des enseignants, les activités proposées figuraient parmi les principaux repères mobilisés par les élèves pour caractériser un enseignement de mathématiques (Lahanier-Reuter, 2013, p. 66).

Enfin, un point important est que les outils numériques et leurs usages ne viennent pas spontanément dans les propos des étudiants et enseignants pour décrire les EEC. On peut donc penser - mais je reviendrai sur ce point dans la partie suivante - qu'ils ne constituent pas des marqueurs importants de ces enseignements, ou en d'autres termes que les EEC ne sont pas du point de vue de ces acteurs des enseignements dans lesquels le numérique et ses usages occupent une place importante dans les enseignements apprentissages.

Chapitre 11 : Qu'apprend-on dans les EEC ? Analyse des contenus à apprendre, appris, et à enseigner

Dans ce chapitre, je souhaite montrer comment les différents acteurs de cette recherche se représentent les contenus des EEC. L'analyse des plaquettes de présentation des formations, des programmes, des étudiants et des enseignants proposera un aperçu global des contenus et une tentative de classification de ces contenus, notamment en m'appuyant sur ce que j'ai nommé des domaines de référence dans la seconde partie

Cette étude des contenus est conduite en fonction variables spécifiques aux corpus constitués. Pour les programmes et plaquettes, sont analysées l'organisation des contenus et leur distribution selon les quatre semestres que comptent les formations de DUT. Pour les enseignants et les étudiants, sont pris en compte le moment auquel le questionnaire a été proposé et les entretiens réalisés, les niveaux de cursus (première et deuxième année) et les formations dans lesquelles exercent les enseignants et dans lesquelles sont inscrits les étudiants.

1. Les contenus à enseigner et à apprendre : analyse des programmes et des plaquettes de présentation des formations de DUT

La plupart des programmes des 24 spécialités présente pour les quatre semestres que compte toute formation de DUT les enseignements à dispenser¹⁴⁸ et les contenus à enseigner figurent, comme je l'ai indiqué dans la présentation des corpus de cette recherche¹⁴⁹, dans les fiches descriptives des modules de formation de tronc commun. Les plaquettes recueillies sur les sites des différentes universités présentent, quant à elles, les grands axes de la formation et n'ont

¹⁴⁸ 2 spécialités sur les 24 proposent des EEC groupés sur les 3 premiers semestres : le « DUT Métiers du multimédia et de l'internet », et le « DUT Gestion administrative et commerciale des organisations ».

¹⁴⁹ Cf. troisième partie (p.101 à 143) où sont présentés les corpus de cette recherche.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

guère vocation à décrire les contenus à enseigner, cette fonction relevant, pour ces institutions de formation, plutôt des guides des études (non accessibles via les sites consultés).

En regard de l'approche de la notion de contenu retenue dans cette recherche, ont été considérés comme contenus à enseigner dans les programmes les énumérations d'activités, de savoirs, de compétences, etc. présentes à trois niveaux de chaque fiche descriptive de module d'EEC : « Compétences visées », « Contenus », « Modalités de mise en œuvre ». A titre d'exemple la fiche descriptive du module « Expression et communication : éléments fondamentaux » du DUT Carrières sociales présente ci-dessous ces différentes formes de contenus : des savoirs comme les « concepts de la communication », des compétences (« s'exprimer clairement ») ou des activités (production de posters ou de tracts »).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 42 : Présentation des « contenus » à enseigner dans le module « Expression et communication : éléments fondamentaux » (extrait du PPN du DUT « Carrières sociales », p.48)

Compétences visées :

- Connaître et maîtriser les fondements et les codes de la communication.
- S'exprimer clairement.
- Rechercher et sélectionner les informations et savoir en rendre compte.
- S'adapter à la situation de communication dans différents contextes (universitaire, professionnel, autre...)
- Avoir confiance en soi et s'affirmer dans un groupe.
- Identifier et qualifier des sources d'information dans le cadre d'une activité.
- Organiser des informations dans une perspective argumentative.
- Produire des écrits, des oraux et des supports adaptés au contexte de communication.
- Etablir des relations de qualité dans le respect des publics, individus et/ou groupes accueillis et rencontrés, par un accompagnement qui suscite leur participation.

Contenus :

Concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage)

Communication interpersonnelle : la communication verbale et non verbale ;

Outils et techniques de recherche documentaire ;

Renforcement des compétences linguistiques ;

Sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel ;

Utilisation des sources d'informations : savoir distinguer les différentes sources, les hiérarchiser, proscrire le plagiat.

Modalités de mise en œuvre :

Exercice de communication écrite et orale : lecture rapide, reformulation, prise de notes, rédaction, courriers, courriels, compte rendu, prises de parole (improvisées, exposés, présentation de soi, téléphoniques...)

Supports visuels : production (posters, tracts ...), et exposé oral avec un logiciel de présentation.

Travail d'équipe. Etudes de cas.

Ateliers d'écriture, soutien orthographique et grammatical.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

L'approche des contenus dans les programmes a été qualitative (la dénomination des contenus) et quantitative (la récurrence de ces dénominations dans les PPN). Dans un premier temps, ont été mises en évidence des formes morphosyntaxiques présentes dans les différents niveaux des fiches descriptives des EEC, formes construites à partir de substantifs, d'adjectifs, et de prépositions, ainsi que la fréquence de leur apparition dans le corpus¹⁵⁰. Ces formes, construites par identification automatique d'unités clés, ont fait l'objet dans un second temps d'un traitement visant à regrouper des unités référables à des contenus proches voire identiques (« Ecrits professionnels/rédaction d'écrits professionnels » par exemple). Avant l'exposé des résultats, je préciserai les points suivants :

- l'analyse que je propose ici est globale, c'est-à-dire qu'elle ne tient pas compte des éventuelles spécificités des filières et de leur éventuelle incidence sur la ou les façons dont les contenus identifiés doivent être abordés ;
- ont été considérés comme contenus signifiants ou principaux, les contenus apparaissant dans la moitié des 24 spécialités de DUT, c'est-à-dire au moins 12 fois ;
- les contenus décrits et analysés sont le résultat d'une reconstruction effectuée à priori par des rapprochements de contenus dont les intitulés semblaient syntaxiquement et sémantiquement proches.

Dans les 108 plaquettes de présentation des formations téléchargées sur les sites des 8 universités, 40 intitulés d'EEC ont été identifiés (Cf. annexe 19). Toutefois, les contenus ne se donnent pas à « voir » de manière aussi explicite que dans les programmes. Certains de ces intitulés ont néanmoins été jugés référables à des contenus voire des domaines de contenus¹⁵¹. Par exemple, les « théories de l'information et de la communication » peuvent référer à des savoirs issus de la transposition didactique en EEC des sciences de l'information et de la communication, le « développement personnel » à des apports de la programmation neuro-

¹⁵⁰ A partir de l'outil d'acquisition automatique de termes, « Termostat » (Cf. p.131).

¹⁵¹ Cf. pages 54-55 pour un rappel de ce que j'entends par « domaines de référence de contenus ».

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

linguistique (PNL), « l'expression/préparation au mémoire de stage » à des exercices emblématiques des formations techniques de l'enseignement supérieur.

Cette analyse, sous l'angle des contenus, voire des domaines auxquels ces contenus peuvent référer, permet de mettre en évidence les deux pôles (l'expression et la communication) sur lesquels s'appuient les indications dans les plaquettes de présentation des formations et les prescriptions dans les programmes d'EEC mais aussi de montrer la grande diversité de ce qui doit y être enseigné.

1.1 Analyse macroscopique des contenus prescrits en EEC

L'inventaire des contenus dans les programmes permet d'affiner certaines conclusions tirées de l'étude des intitulés proposée au début de cette partie, en montrant assez nettement que les contenus à enseigner s'organisent autour des deux pôles constitutifs des EEC, l'expression et la communication, et de la professionnalisation de l'étudiant.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 43 : Les principaux contenus des EEC dans les 96 fiches descriptives des programmes de DUT

Contenus	Occurrences
Recherche documentaire	41
Renforcement des compétences linguistiques	40
Techniques de recherche d'emploi	35
Réseaux sociaux/réseaux sociaux professionnels/réseau de connaissances	32
Lettre de motivation/de candidature	28
Méthodologie du rapport de stage	26
Compte rendu de réunion/de lecture	26
Communication verbale/prise de parole/règles de prise de parole	20
Argumentation écrite	19
Normes de présentation	18
Communication interpersonnelle/analyse de situations de communication interpersonnelle/relations interpersonnelles	18
Normes typographiques	17
Fiche bibliographique et références bibliographiques/sources d'information	17
Ecrits professionnels/rédaction d'écrits professionnels	17
Sensibilisation à l'environnement culturel et socio culturel /différences socio culturelles/sensibilisation à l'environnement social	17
Communication interne	16
Conduite de réunion/animation de réunions	15

En effet, si on s'attarde par exemple sur les cinq premiers contenus répertoriés on peut penser, en référence aux travaux de Simonet (1994), de Costa et Fintz (Costa & Fintz, 1998) et des textes de l'AECiut mobilisés dans cette recherche, que la « recherche documentaire » et « le renforcement des compétences linguistiques » relèvent des contenus dévolus traditionnellement aux enseignements d'expression¹⁵², dont l'objectif premier était - dès l'institution de ces enseignements en DUT à la fin des années 1960 - de remédier aux difficultés des étudiants en matière d'expression écrite et orale et de les initier aux méthodes de travail universitaire. « Les réseaux sociaux/réseaux sociaux professionnels/réseaux de connaissances » et les « techniques

¹⁵² Cf. la première partie dans laquelle est proposée une genèse des enseignements d'expression-communication dans l'enseignement supérieur.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

de recherche d'emploi » ont pour dénominateur commun de faciliter l'insertion professionnelle de l'étudiant et relèvent pour le premier de la transposition didactique de domaines relevant des sciences de l'information et de la communication, et pour le second des dispositifs présents dans la formation professionnelle d'adultes et des formations technologiques de l'enseignant supérieur.

Toutefois, cet inventaire peut s'avérer discutable à plusieurs titres. En effet, ce qui se donne à voir dans ce tableau est une reconstruction opérée à partir d'une approche linguistique et statistique basée sur des données au caractère parfois peu explicite (Cf. supra). Par exemple, on peut penser que les « techniques de recherche d'emploi » comprennent l'apprentissage de la « lettre de motivation/de candidature », mais peuvent intégrer aussi des objets d'enseignement et d'apprentissages plus précis comme l'utilisation des réseaux sociaux en démarche active de recherche d'emploi ou la préparation d'un entretien de motivation par exemple. Ainsi en l'absence d'indications sur l'espace investi par les « techniques de recherche d'emploi », j'ai choisi de les distinguer de certains contenus peut-être proches, mais aux intitulés davantage spécifiés comme la « lettre de motivation/de candidature ».

Dans la continuité de l'analyse des intitulés des EEC proposée dans le chapitre introducteur de cette partie, il faut voir dans cet inventaire des contenus un indicateur supplémentaire du déplacement de l'expression vers la communication qui a largement contribué à façonner la configuration actuelle des EEC que j'ai signalée plusieurs fois, en intégrant dans les contenus à enseigner les problématiques liées aux relations humaines notamment dans un cadre professionnel. On retrouve en effet quelques traces de cette intégration dans les contenus répertoriés ci-dessus, par la présence dans les programmes de contenus représentatifs des techniques d'expression (« Compétences linguistiques, soutien orthographique, registres de langue, consolidation de l'expression française », « Argumentation écrite ») et de contenus relevant plus spécifiquement des problématiques de la communication en situation de formation ou professionnelle (« Communication interne », « Communication verbale/prise de

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

parole/règles de prise de parole », « Communication interpersonnelle/analyse de situations de communication interpersonnelle/relations interpersonnelles »).

Toutefois, ne concluons pas de façon hâtive sur la présence distincte au sein d'un même « module » de contenus spécifiques à l'expression ou à la communication. A titre d'exemple, on ne peut exclure des problématiques de la communication la question assez ancienne des « registres de langue » et de leurs usages dans des contextes professionnels comme l'entretien d'embauche ou la conduite de réunion par exemple.

Concluons cette entrée dans les contenus des programmes en soulignant l'importance de l'écrit dans les EEC¹⁵³. En effet, sans nier la présence de l'oral dans les contenus d'enseignement ni à en discuter l'importance ou les finalités, on constatera que ce domaine n'apparaît dans la hiérarchie des contenus explicitement qu'en huitième position dans les programmes, (« Communication verbale/prise de parole/règles de prise de parole ») alors que l'écrit et les normes de l'écrit occupent massivement les premières places. Il s'agit là du noyau « historique » des contenus des EEC constitué des écrits professionnels et du travail technique sur la langue (Costa & Fintz, 1998, p. 30), présent dès les origines des techniques d'expression et qu'on retrouve sous une forme ou une autre dans les contenus répertoriés à l'heure du LMD. Il ne faut guère alors s'étonner, comme on le verra dans la suite de cette partie et dans la partie suivante, de certains discours d'étudiants, qui font des EEC des espaces où on écrit et où l'on apprend essentiellement à « bien écrire » tant d'un point de vue universitaire que professionnel.

1.2 La distribution et l'organisation des contenus dans les programmes

J'aimerais dans ce dernier point revenir par rebond sur certains discours critiques sur les EEC et notamment au sujet de leur structuration (Dalle, 2014) en montrant à partir de quelques exemples qu'il peut s'avérer parfois difficile de comprendre le choix et l'organisation des contenus dans les « modules » d'EEC présents dans les programmes. Toutefois, comme on le

¹⁵³ Cette distinction n'est pas si nette dans les plaquettes puisque l'écrit est mentionné par 6 fois et l'oral par 7 fois dans les intitulés des EEC identifiés (Cf. annexe 19).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

verra dans le chapitre suivant, organisation et choix sont perceptibles si on considère les différents ordres de visées qui sont assignés à ces enseignements.

Dans un premier temps, je pointerai quelques hiatus entre l'intitulé d'un « module » et les contenus qui y sont proposés. Ainsi, l'objectif affiché par le module « Expression et communication : techniques de l'expression orale » en DUT GACO¹⁵⁴ semble peu s'accorder avec les contenus « exploiter la documentation »; « développer la culture générale », à moins de considérer que ces derniers fonctionnent en étroite articulation avec les autres contenus du module (« Connaître les éléments de base de la communication; utiliser différents supports et outils de la communication ; renforcer les compétences linguistiques et extralinguistiques; entraînements à la prise de parole en situations interactives : face à face, appel téléphonique, conduite de réunion... »). Toujours est-il que l'absence de précisions sur les rapports entre ces contenus dans la fiche de présentation du module ainsi que la dénomination parfois assez vague de certains contenus dans les programmes concourt à maintenir l'image encore bien présente d'enseignements aux contours peu déterminés. Ainsi, on peut se demander ce que comprend la « communication interne et externe » dans le module « Expression et communication » du DUT Génie électrique et informatique industrielle. Quelle est l'étendue du champ à investir par l'« étude de textes divers » et avec quelles visées dans le module « Expression écrite et orale » du DUT Information-Communication ? Comment comprendre ce que signifie la « pratique de différents types de messages » dans ce même module ? Comment ne pas considérer parfois que la présentation de certains contenus peut s'apparenter à un « fourre-tout » pour reprendre une des expressions disqualifiantes utilisée pour qualifier les techniques d'expression à leurs origines ? (Simonet, 1994, p. 15). Ainsi dans le module « Expression - communication : éléments fondamentaux de la communication » en DUT Génie Chimique - Génie des procédés, l'énumération des contenus (« Les concepts et les outils de la communication (situation, type, fonctions du langage, bureautique, internet...); une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel ») ne différencie guère ce qui relèverait à première vue des « concepts » de ce qui

¹⁵⁴ GACO : Gestion administrative et commerciale des organisations

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

appartiendrait plutôt à la catégorie des « outils », sans que ces derniers soient d'ailleurs réellement spécifiés.

Ces quelques exemples attirent l'attention sur un mode de présentation des contenus très fréquent dans les programmes de DUT, reposant, comme je l'ai indiqué au début de ce point du chapitre, sur de l'accumulation indifférenciée de notions, d'activités, de genres textuels, de techniques, sans liens coordonnants et qui rend la compréhension du principe organisateur des contenus difficile à saisir au sein d'un même module, d'autant plus lorsque l'intitulé de celui-ci s'avère peu explicite. Le tableau ci-dessous donne deux exemples parmi d'autres de l'organisation accumulative des contenus dans les programmes. A ceci, j'ajouterai qu'il faut aussi s'étonner de la différence nette de volume horaire entre ces deux modules proposant un noyau de contenus très proches voire identiques, et de l'inflation des contenus dans le cas du DUT « Gestion des entreprises et des administrations » devant être abordés en moins de temps qu'il n'en est alloué en DUT « Métiers du multimédia et de l'internet ».

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 44 : Contenus et volume horaire des EEC en DUT MMI et DUT GEA

Spécialité	Intitulé de l'EEC	Contenus à aborder	Volume horaire
DUT Métiers du multimédia et de l'internet	Expression, communication écrite et orale S1	Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage); la communication verbale et non verbale; techniques de prise de parole, techniques de communication en public; initiation aux outils et techniques de recherche documentaire; renforcement des compétences linguistiques; initiation à la présentation de soi, à l'autoscopie, aux CV et lettres de motivation (notamment lorsqu'un stage est prévu dès la première année de DUT).	40h
DUT Gestion des entreprises et des administrations	Expression - Communication, éléments fondamentaux	Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire; un renforcement des compétences linguistiques; sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; approche des différences socio culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites; optimisation de la communication par intégration des différences culturelles; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiche bibliographique et sitographique.	26h

2. Les contenus enseignés, à enseigner et à apprendre : analyse des discours des enseignants

Les contenus d'enseignement en EEC, c'est-à-dire les contenus enseignés et à enseigner, ont été identifiés dans les entretiens menés avec les cinq enseignants en fonction de ce que ces derniers indiquent explicitement comme étant des objets et des objectifs d'apprentissages ou des activités réalisées, qu'une visée de ces apprentissages ou activités soit ou non clairement exposée.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Comme je l'indiquais dans l'introduction de ce chapitre, l'analyse des contenus proposée est ici discutée en fonction de plusieurs variables pouvant expliquer les variations de discours d'un enseignant à un autre :

- le moment auquel ont eu lieu les entretiens (fin du premier semestre et début du deuxième semestre de l'année universitaire 2014 – 2015) ;
- les formes de description qui peuvent aller de ce que l'enseignant a fait pendant le premier semestre de l'année en cours et/ou prévoit de faire dans les prochains semestres, voire tout au long de la formation ;
- l'épistémologie de l'enseignant (sa formation, son parcours) ;
- les formations et les niveaux de cursus dans lesquels il intervient¹⁵⁵.

Sur ces deux derniers points particulièrement, on peut comprendre par exemple pourquoi Céline, professeure de lettres classiques en lycée avant d'intégrer l'enseignement supérieur, aborde l'étymologie dans ses cours : « la seule chose qui me manque c'est le latin et le grec mais j'en fais un petit peu indirectement [...] parce que je trouve que et ils le disent ils retiennent plus facilement certains mots ». Laurence, quant à elle, substitue au classique rapport de stage de fin de cursus « deux fiches de synthèse un document de qualité un document de logistique », écrits caractéristiques de la formation en DUT Qualité Logistique Industrielle et Organisation.

2.1 La « mosaïque » des contenus d'enseignement en EEC

La métaphore de la mosaïque prend tout son sens en regard de l'inventaire global des contenus abordés par les enseignants dans les EEC (n=43). En effet, l'impression est donnée à première vue d'un assemblage plus ou moins homogène d'éléments en apparence disparates. Quels dénominateurs communs par exemple entre « l'écriture créative (poème, nouvelle) » et le « rapport de stage », contenus aux origines et aux finalités bien distinctes en apparence ? La distance entre ces deux exemples est réduite si on considère qu'il s'agit là de contenus, ou pour

¹⁵⁵ Sur ces deux derniers points, je renvoie à la présentation de ces enseignants proposée dans la troisième partie (Cf. p.137).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

reprendre l'approche proposée dans la deuxième partie de ce travail en référence aux travaux de Delcambre (2013, 2015), Denizot (2015), Fluckiger et Bart (2015) et Daunay (2015), tout ce qui relève d'un apprentissage ou d'un enseignement dans les EEC, référables à des savoirs, des savoir-faire, des exercices, des évaluations, etc., en lien avec des finalités pouvant être d'ordre universitaires, extrauniversitaires ou sociales, ou propres aux enseignements/apprentissages en EEC.

Pour donner à voir (au sens propre du terme) l'étendue du champ didactique couvert par les enseignants d'EEC, le choix a été fait ici de reprendre volontairement dans le tableau ci-dessous la totalité des contenus identifiés comme tels dans les discours et le nombre de fois où ces contenus sont cités par les enseignants.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 44 : Les contenus que les enseignants déclarent enseigner en EEC (aperçu global)

Contenus enseignés	Occurrences dans les discours
le rapport de stage	5
la synthèse de documents	5
orthographe, syntaxe, vocabulaire	5
l'entretien (d'embauche/stage)	4
le CV (papier, numérique)	4
la lettre de motivation	4
les outils de communication numérique en situation éducative et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion)	4
méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes)	4
l'exposé	4
les supports de présentation (diaporama, poster)	4
<i>l'oral</i>	3
<i>le débat</i>	3
<i>la soutenance de stage/PPP</i>	3
<i>les écrits argumentatifs</i>	3
<i>le compte rendu</i>	3
<i>analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles)</i>	3
l'entretien, la communication téléphonique/visio	2
la conduite de réunion	2
les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi	2
les registres (ou niveaux de langue)	2
les situations de communication (Jakobson)	2
les médias (découverte et analyse)	2
sorties (visites, expositions culturelles, salons)	2
la création d'un projet	2
l'écriture "créative" (poème, nouvelle)	2
la présentation personnelle	1
le non-verbal	1
le plagiat	1
réaliser un site, un blog professionnel	1
le courrier d'entreprise	1
la note de service	1
le cahier des charges	1
document de qualité/document de logistique	1
l'animation d'équipe/de formation	1
la gestion de conflit	1
la recherche et la préparation du stage	1
les formes d'argumentation	1
le résumé	1
l'introduction, la conclusion, le plan	1
la revue de presse	1
l'interculturel	1
préparation à des épreuves de concours (épreuves, culture générale)	1
les écrits de la vie courante	1

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

On peut certes considérer que cet inventaire constitue une nouvelle illustration des constats critiques sur les EEC rappelés dans le précédent point, et particulièrement l'illustration d'une vision opérationnaliste et utilitariste de ces enseignements sans contenus spécifiques qui empruntent de façon hasardeuse à différents espaces de savoirs afin de construire leur horizon didactique (Dalle, 2013 ; Dalle, 2014) . L'« orthographe, la syntaxe, le vocabulaire » (en d'autres termes les « compétences linguistiques » mentionnées dans les programmes) sont - du point de vue de Chervel (1988) - des contenus d'enseignement construits par l'institution éducative ; les « situations de communication » qui s'apparentent aux « concepts de la communication » présents dans les programmes relèvent de la transposition didactique de savoirs savants (modèle de Jakobson, théorie de l'information de Shannon et Wiener, critiques des schémas de Kerbrat-Orecchioni) ; la « présentation orale », le « non verbal » qui renvoient à ce que les programmes nomment « communication interpersonnelle : la communication verbale et non verbale » réfèrent à des domaines de savoirs savants comme la rhétorique classique, l'interactionnisme symbolique, l'école de Palo Alto, la proxémique et/ou des contenus relevant de pratiques présentes dans différents contextes socioprofessionnels comme la programmation neuro-linguistique.

2.2 Proposition d'une classification des contenus déclarés enseignés

Les exemples ci-dessus invitent à réfléchir à la classification des contenus que les cinq enseignants interrogés déclarent enseigner en fonction des domaines auxquels ils peuvent référer. J'écarte ici une tentative de répartition des contenus en fonction des pôles « écrit » et « oral », cette bimodalité s'avérant difficilement opérante. En effet, si l'« exposé » peut être considéré assez aisément comme un contenu relevant de l'institution éducative (son domaine de référence), il peut selon l'enseignant interrogé renvoyer plus ou moins conjointement à l'écrit réalisé et/ou au support de présentation et/ou à la performance orale de l'étudiant. En outre, l'objectif de cette modalité de classification est de comprendre comment se construisent les visées ou finalités des EEC en fonction de l'origine possible des contenus cités par les différents acteurs ce que je montrerai dans le prochain chapitre.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 45 : Répartition des contenus d'enseignement en fonction de domaines de référence

Domaines de référence	Contenus identifiés
Contenus issus de savoirs créés par et pour l'institution éducative	le rapport de stage, la synthèse de documents, orthographe, syntaxe, vocabulaire, l'exposé, méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes), l'introduction, la conclusion, le plan, les écrits argumentatifs, l'interculturel, la soutenance de stage, le résumé
Contenus relevant d'une transposition didactique des savoirs savants ou contenus scientifiques	les situations de communication (Jakobson), les registres ou niveaux de langue (lexicographie, sociolinguistique)
Contenus issus de pratiques socioprofessionnelles	la présentation personnelle, le non-verbal, le plagiat, réaliser un site, un blog professionnel, le courrier d'entreprise, la note de service, le cahier des charges, document de qualité/document de logistique, l'animation d'équipe/de formation, la gestion de conflit, la recherche et la préparation du stage, la revue de presse, les écrits de la vie courante, l'entretien, la communication téléphonique/visio, les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi, la conduite de réunion, les médias (découverte et analyse), sorties (visites, expositions culturelles, salons), la création d'un projet, le débat, le compte rendu, analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles), l'entretien (d'embauche/stage), le CV (papier, numérique), la lettre de motivation, les outils de communication numérique en situation scolaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion), les supports de présentation (diaporama, poster), l'oral

La répartition des contenus par domaine que je propose dans le tableau ci-dessus illustre sous un autre jour la présence dans les discours des enseignants des pôles constitutifs des EEC (expression et communication) que j'avais évoquée dès la première partie et dans l'analyse des programmes, ainsi que l'importance des contenus relevant de l'écrit par rapport à l'oral, sans que cette proportion ait été établie quantitativement compte tenu des difficultés évoquées ci-dessus. En effet, les contenus issus de savoirs créés par et pour l'institution éducative sont référables essentiellement au pôle expression (« écrits argumentatifs », « introduction », « conclusion », « orthographe, syntaxe, vocabulaire », etc.), les contenus relevant de pratiques socioprofessionnelles mettant davantage en exergue le pôle « communication » de ces

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

enseignements (« réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi », « note de service », « conduite de réunion », etc.).

Par contre, plus que dans les programmes, ce qui apparaît dans ce tableau, c'est la part prise par des contenus référables à des pratiques socioprofessionnelles, importées dans les EEC via les apports de disciplines comme les sciences de l'information et de la communication et des objets de savoirs présents en dehors des instances scientifiques d'élaboration des savoirs¹⁵⁶(la note de service, la conduite de réunion, l'entretien d'embauche ou de stage, la gestion de conflit par exemple). On peut voir dans cette diversité des contenus abordés par les enseignants des choses en rapport avec la diversité de leur domaine de compétences (Costa & Fintz, 1998) mais aussi le souci de ces derniers d'outiller le plus efficacement possible les étudiants dont ils ont la charge dans et pour leur scolarité et leur devenir professionnel en leur proposant des objets d'apprentissages en phase avec les problématiques socioprofessionnelles actuelles (liens école/entreprises, insertion professionnelle des étudiants, acculturation aux questions socio-économiques).

Les contenus identifiés dans les discours des enseignants constituent donc le reflet de l'ouverture de l'espace didactique des EEC par les enseignants à ces problématiques. Céline indique par exemple avoir consulté des professionnels du secteur pour connaître leurs attentes dans la rédaction des lettres de motivation : « Les professionnels dans le coin c'est peut-être spécifique au littoral mais ils demandent des lettres de motivation manuelles [...] pour savoir comment ils écrivent [...] moi j'ai encore reçu un professionnel la semaine dernière pour une proposition de stage il leur a expliqué ce qu'il voulait [...] et il leur a demandé un dossier [...] écrit à la main ». Dans le cadre de l'apprentissage du CV et de la lettre de motivation, Daniel organise des simulations d'entretien d'embauche en faisant appel à « toute une équipe de chefs d'entreprise ou de responsables d'entreprise en retraite qui sont dans une association et qui viennent justement leur faire passer des entretiens ». Laurence, quant à elle, a créé une mico-

¹⁵⁶ J'ai cité par exemple le cas de la PNL et de l'analyse transactionnelle dans les pages précédentes.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

entreprise ou « une junior entreprise façon école de commerce » pour travailler des écrits comme le « compte rendu de réunion » la « prise de parole à l'oral [...] en amphithéâtre devant toute la communauté nationale QLIO pour présenter son projet ».

2.3 Les choix opérés par les enseignants des contenus à enseigner

Peu ou prou, les principaux contenus que les enseignants déclarent enseigner correspondent aux prescriptions des programmes : les « compétences linguistiques (orthographe, vocabulaire, syntaxe) », le « rapport de stage », le « CV » et la « lettre de motivation » constituant ce que je nomme ici le noyau dur des contenus des EEC, c'est-à-dire des contenus récurrents dans les programmes, les discours des étudiants et des enseignants.

Tableau 46 : Les principaux contenus identifiés dans les discours des enseignants (approche par les entretiens)

Contenus	Nombre d'enseignants
Le rapport de stage	5
La synthèse de documents	5
Orthographe, syntaxe, vocabulaire	5
L'entretien (d'embauche/stage)	4
Le CV (papier, numérique)	4
La lettre de motivation	4
Les outils de communication numérique en situation éducative et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion)	4
Les méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes)	4
L'exposé	4
Les supports de présentation (diaporama, poster)	4

Un autre angle de vue, qui considère plutôt le nombre et le type de contenus identifiés dans les discours de chaque enseignant fait apparaître un certain nombre de variations. Ainsi, dans le tableau ci-dessous, on peut constater que Céline mentionne des objets d'enseignement/apprentissages quantitativement plus conséquents et diversifiés que Virginie (26 vs 14).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 47 : Les contenus des EEC par enseignant interrogé : types et nombre (approche par les entretiens)

Céline	L'oral, l'entretien, la communication téléphonique/visio, l'entretien (d'embauche/stage), la soutenance de stage/PPP, le rapport de stage, le plagiat, le CV (papier, numérique), réaliser un site, un blog professionnel, la lettre de motivation, les outils de communication numérique en situation universitaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion), la recherche et la préparation du stage, les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi, méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes), les formes d'argumentation, les écrits argumentatifs, la synthèse de documents, le compte rendu, orthographe, syntaxe, vocabulaire, les registres (ou niveaux de langue), les situations de communication (Jakobson), l'exposé, les médias (découverte et analyse), l'analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles), les supports de présentation (diaporama, poster), sorties (visites, expositions culturelles, salons), l'interculturel	26
Daniel	Le débat, l'entretien, la communication téléphonique/visio, l'entretien (d'embauche/stage), la soutenance de stage/PPP, le rapport de stage, le CV (papier, numérique), la lettre de motivation, les outils de communication numérique en situation universitaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion), le cahier des charges, la conduite de réunion, les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi, méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes), la synthèse de documents, orthographe, syntaxe, vocabulaire, les registres (ou niveaux de langue), les situations de communication (Jakobson), l'exposé, l'analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles), les supports de présentation (diaporama, poster), la création d'un projet, l'écriture "créative", les écrits de la vie courante	22
Elisabeth	L'oral, le non-verbal, le rapport de stage, le CV (papier, numérique), la lettre de motivation, les outils de communication numérique en situation universitaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion), le courrier d'entreprise, la note de service, méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes), les écrits argumentatifs, le résumé, la synthèse de documents, l'introduction, la conclusion, le plan, orthographe, syntaxe, vocabulaire, la revue de presse, l'exposé, les supports de présentation (diaporama, poster), préparation à des épreuves de concours (épreuves, culture générale)	18
Laurence	Le débat, la présentation personnelle, l'entretien (d'embauche/stage), le rapport de stage, le CV (papier, numérique), la lettre de motivation, les outils de communication numérique en situation universitaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion), document de qualité/document de logistique, la conduite de réunion, l'animation d'équipe/de formation, la gestion de conflit, la synthèse de documents, le compte rendu, orthographe, syntaxe, vocabulaire, les supports de présentation (diaporama, poster), la création d'un projet, l'écriture "créative"	17
Virginie	L'oral, le débat, l'entretien (d'embauche/stage), la soutenance de stage/PPP, le rapport de stage, méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes), les écrits argumentatifs, la synthèse de documents, le compte rendu, orthographe, syntaxe, vocabulaire, l'exposé, les médias (découverte et analyse), analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles), sorties (visites, expositions culturelles, salons)	14

Je n'exclue pas que les différences dans le nombre de contenus identifiés d'un enseignant à un autre relèvent des modalités de mise en œuvre des entretiens, plus longs en face à face que

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

par téléphone ou par visioconférence, ou du caractère plus ou moins loquace des enseignants sur leurs enseignements. Toutefois, ce qui m'intéresse ici, ce n'est pas tant le nombre de contenus par enseignant que de comprendre les visées que les enseignants assignent aux contenus enseignés dans les EEC.

Tableau 48 : Classification des enseignants en fonction de la présence des pôles « expression » et « communication » dans leurs discours (approche par les entretiens)

	Pôle « expression » (contenus universitaires)		Pôle « communication » (contenus issus de pratiques socioprofessionnelles)		
	Virginie	Elisabeth	Daniel	Céline	Laurence
Contenus universitaires	94%	68%	61%	58%	24%
Contenus issus de pratiques socioprofessionnelles	6%	32%	39%	42%	76%

Le tableau ci-dessus synthétise le précédent tableau de répartition des contenus par enseignant et montre que les contenus cités témoignent de la présence plus ou moins marquée (exprimée en pourcentages) dans les discours des enseignants de l'expression et/ou de la communication. Les contenus du précédent tableau ont fait l'objet d'un tri et ont été répartis dans l'un ou l'autre pôle. Ainsi des contenus qui nécessitent l'usage d'instruments pour communiquer en situation universitaire ou professionnelle comme « les outils de communication numérique en situation universitaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion) », ou « les supports de présentation (diaporama, poster) » ont été jugés comme relevant du pôle communication. Par contre, des contenus comme « le rapport de stage » ou les « méthodes de travail universitaire » ont été jugés comme étant des contenus à finalité essentiellement universitaire et relevant des cours classiques de techniques d'expression.

Ainsi, chez Virginie, le pôle expression est davantage représenté que le pôle communication et ses propos montrent une plus forte présence de contenus universitaires que chez les autres enseignants interrogés. On peut donc dire de cette enseignante que les EEC visent

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

essentiellement pour elle à construire des contenus utiles pour leur formation et transférables dans d'autres matières ou dispositifs. De l'autre côté de l'échelle, les propos de Laurence font apparaître plus de contenus issus de pratiques socioprofessionnelles que chez les autres enseignants. On peut considérer cette enseignante comme une enseignante de communication plus que d'expression, davantage attachée à la professionnalisation de ses étudiants que les autres enseignants interrogés.

Dans ces deux cas de figure particulièrement sensibles chez ces deux enseignantes, il y va peut-être de choses relatives à l'épistémologie des enseignants qui expliquent ce positionnement implicite vers l'un ou l'autre pôle¹⁵⁷. Céline, de formation lettres classiques, mobilise fréquemment dans ces enseignements des savoirs issus de sa formation d'origine et de ses enseignements de lycée :

Céline_ENS_ULCO5 : « Mes exemples sont souvent culturels [...] c'est-à-dire que je prends des exemples cinématographiques des tableaux [...] un petit peu de littérature aussi parfois je leur cite régulièrement un de mes auteurs préférés Victor Hugo des choses comme ça et puis je suis helléniste et latiniste donc très souvent je fais des références aux racines latines et grecques ».

Laurence, enseignante d'éco-gestion avant d'enseigner les EEC par « accident » comme elle le dit, indique s'être formée aux « ressources humaines au CNAM¹⁵⁸ de Paris » et « à la gestion de projet informatique », compétences qu'elle a transposées dans « tous les projets QHSE¹⁵⁹ logistique ».

On peut voir enfin dans les contenus d'EEC identifiés par les enseignants des traces de la porosité de ces enseignements avec d'autres dispositifs de la formation, en d'autres termes les proximités didactiques entre les EEC et les dispositifs mentionnés évoquées dans les précédents

¹⁵⁷ Par épistémologie de l'enseignant, j'entends « la façon dont la connaissance se construit pour chaque individu » (Demaizière & Narcy-Combes, 2007, p. 4), c'est-à-dire la formation de l'enseignant et les connaissances construites dans l'exercice de sa profession.

¹⁵⁸ CNAM : Conservatoire National des Arts et Métiers.

¹⁵⁹ QHSE : Qualité Hygiène Sécurité Environnement.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

points de cette partie. En effet, trois des enseignants interrogés (Céline, Daniel et Laurence) interviennent dans des dispositifs comme le « PPP », le « projet tutoré », la « gestion de projet », le « portefeuille électronique de compétences » ou la « connaissance de l'entreprise » en sus de leurs enseignements d'expression communication. On peut donc expliquer la présence dans les propos de Daniel et de Laurence de contenus communs aux EEC et aux dispositifs dans lesquels ils interviennent comme la « soutenance », le « CV (papier, numérique) » ou la « lettre de motivation ». Cette polyvalence des enseignants d'EEC, déjà mentionnée dès les années 1990 par Fintz et Costa (1998) et plus récemment dans l'étude de l'AECiut (Bordy, Dalle, & Parizot, 2013), peut paraître assez inédite dans l'enseignement supérieur où la plupart du temps les enseignants enseignent des contenus qui sont en rapport avec leur domaine de spécialité. Toutefois, comme l'indiquent ces chercheurs et que les exemples précités illustrent, en l'absence de discipline universitaire pour former des enseignants d'EEC ni de concours spécifique de recrutement, les enseignants d'EEC sont amenés à couvrir des champs d'enseignement assez larges.

3. Les contenus à apprendre et appris : analyse des discours des étudiants

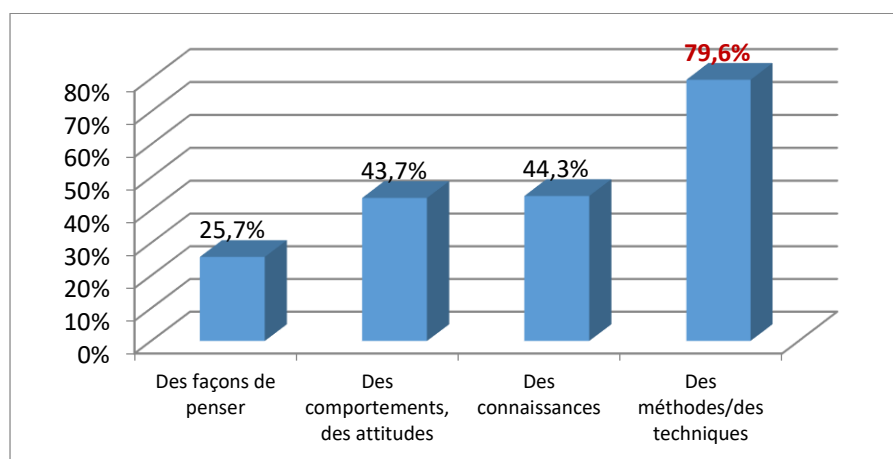
En dépit des quelques différences évoquées dans les deux précédents points, un consensus sur les contenus de ces enseignements ressort des discours tenus dans les programmes, par les enseignants et les étudiants de DUT. Ces points de convergence témoignent de la reconnaissance progressive de cette matière d'enseignement chez les acteurs éducatifs, amorcée depuis la circulaire de 2005 et les nouveaux programmes de 2013.

3.1 Les EEC : des espaces d'apprentissages techniques ?

Dans les réponses apportées à la question « Qu'apprenez-vous dans les EEC ? », les étudiants ayant répondu au questionnaire déclarent apprendre essentiellement « des méthodes, des techniques » et dans une moindre mesure « des connaissances », « des comportements, des attitudes ».

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Figure 8 : Ce que les étudiants déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)



L'importance accordée aux « méthodes et techniques » dans les réponses des étudiants se retrouve aussi dans 41 commentaires comprenant ces mêmes termes ou des termes sémantiquement proches¹⁶⁰ lorsque ces derniers ont été invités à expliquer leur réponse à la question : « Qu'apprenez-vous dans ces cours ? ». Ainsi, un étudiant de première année en DUT GEII déclare qu'« on [y] apprend les techniques pour attirer l'attention du public lors de diapos », tandis qu'une étudiante de deuxième année en DUT TC indique y apprendre « des techniques de calculs, Excel, .. ». En outre, l'ensemble de ces commentaires est traversé par des termes connotant soit une action d'apprentissage (le verbe « apprendre » revient par 25 fois) ou une manière dont les apprentissages s'effectuent (l'adverbe « comment » 25 fois aussi).

Les étudiants de première année ont été plus loquaces que les étudiants de deuxième année dans la description technique et méthodologique des EEC. On peut penser que ces réponses dépendent aussi en partie des moments auxquels le questionnaire a été proposé aux étudiants : à la fin du S1 pour les étudiants de première année et à la fin du S3 pour les étudiants de deuxième année. On peut donc penser que l'acculturation des étudiants de première année –

¹⁶⁰ « manière(s) », « façon(s) », « technique(s) », « méthode(s) »

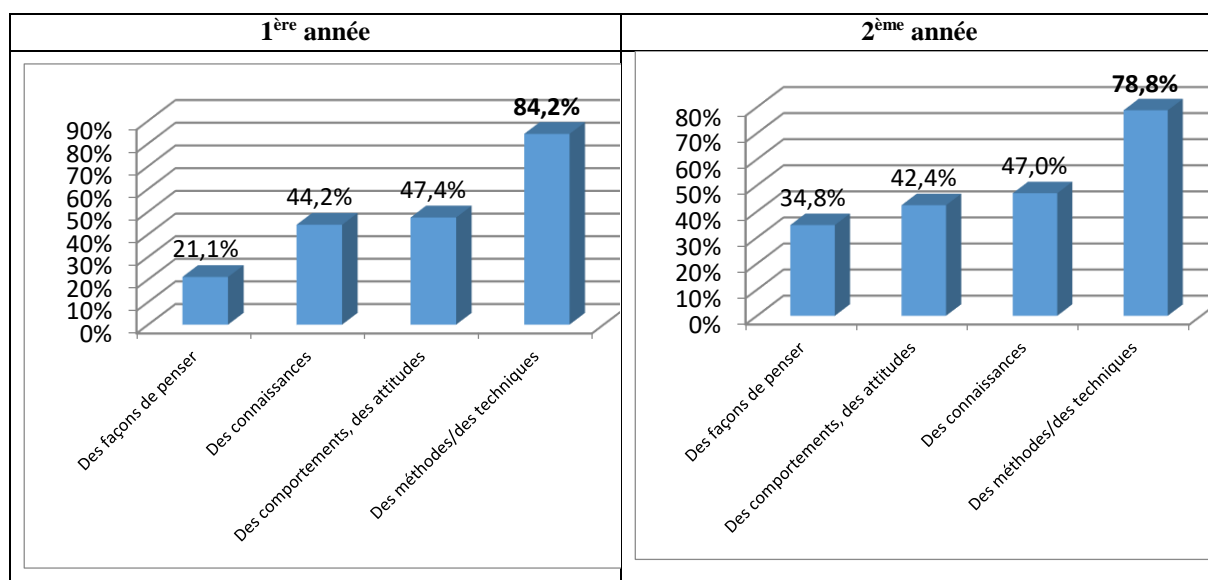
Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

qu'on retrouve d'ailleurs dans la description que proposent les enseignants de leur progression pédagogique - les conduit à décrire plus que les étudiants de deuxième année ce qui fait l'objet d'apprentissages techniques et méthodologiques.

Néanmoins, ce premier instantané n'offre rien d'étonnant, car il présente sous un autre jour les conclusions de travaux déjà cités dans cette recherche qui se sont intéressés aux contenus enseignés dans les enseignements d'expression-communication (Simonet, 1994 ; Costa & Fintz, 1998 ; Mognetti, 2005). A la différence de ces travaux, l'aperçu proposé ici est établi à partir du point de vue des étudiants, mais demeure l'idée que les EEC constituent des espaces d'apprentissages méthodologiques à la géographie variable, des « petites choses » à des « techniques » en général comme l'écrivent quelques-uns des étudiants questionnés.

L'introduction de variables complémentaires, comme la situation des étudiants dans le cursus et la formation dans laquelle ils sont inscrits, ne vient pas perturber en profondeur ce panorama. En effet, les écarts entre « connaissances », « comportements et attitudes » peuvent être jugés négligeables en regard de l'importance prise par les « méthodes/techniques » chez les étudiants de première année comme chez les étudiants de deuxième année.

Figure 9 : Ce que les étudiants de première année et deuxième année déclarent dans les questionnaires apprendre en EEC (approche par les questionnaires)



Le constat est sensiblement identique lorsqu'on interroge les différentes formations. Je préciserai toutefois la difficulté d'engager un travail comparatif compte-tenu des écarts en termes de nombre de répondants d'une formation à une autre. Aux deux extrémités de l'échelle, je citerai l'exemple des 3 étudiants en DUT SRC et des 77 étudiants de DUT GB. La comparaison entre les 13 formations recensées et que je donne à voir dans le tableau ci-dessous repose donc sur une comparaison par « quarts » présentée dans la partie consacrée à la méthodologie de cette recherche¹⁶¹.

¹⁶¹ Cf. p.127.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 49 : Ce que les étudiants des différentes formations déclarent apprendre en EEC (approche par les questionnaires)

Contenus	Formations												
	Ch	CS	Gb	GC	GC-GP	GEII	GLT	Info	Infocom	MP	QLIO	SRC	TC
Des méthodes/des techniques	1	4	4	1	3	4	3	4	4	4	2	3	4
Des comportements/des attitudes	2	4	3	1	3	3	4	2	3	1	1	3	3
Des connaissances	2	4	3	1	3	3	4	2	3	1	1	3	3
Des façons de penser	2	1	1	1	2	2	4	1	2	1	1	1	2
Total formations (/16)	7	13	11	4	11	12	15	9	12	7	5	10	12

1 signifie l'absence de l'indicateur dans les réponses, 2 sa présence dans quelques réponses, 3 sa présence dans la moitié voire plus des réponses, 4 signifie que l'indicateur est présent dans la totalité des réponses. La somme des quarts (/16) montre la plus ou moins grande importance de l'ensemble des indicateurs proposés selon les formations interrogées.

Ce marquage montre que presque tous les contenus proposés sont présents dans les réponses des étudiants de DUT GLT (15/16) et dans d'inégales proportions chez les étudiants de DUT CS (13/16), GEII (12/16), TC (12/16), Infocom (11/16), GB et GC-GP (11/16). De l'autre côté de l'échelle, les étudiants de DUT MP et Ch (7/16), DUT QLIO (5/16) et GC (4/16) identifient peu voire aucun des contenus proposés.

Du point de vue de chaque formation, on peut constater à nouveau que les « méthodes/techniques » constituent un type de contenu important voire le plus important dans dix formations sur les treize (DUT CS, GB, GEII, Info, Infocom, MP et TC ; DUT GC-GP, GLT et SRC) et peu important ou absent dans les trois autres formations (DUT Ch, GC et QLIO). Les « connaissances », les « comportements » et les « attitudes », sont quant à eux deux types de contenus jugés importants voire les plus importants dans huit formations (DUT CS, GLT, en DUT GB, GC-GP, GEII, Infocom, SRC et TC) et peu important voire absents dans les cinq formations restantes (DUT Ch, GC, Info, MP et QLIO). Enfin, les « façons de

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

penser » ne sont considérées comme un contenu important qu'en en DUT GLT, les douze autres formations ne les mentionnant qu'occasionnellement voire pas du tout.

J'affinerai ce premier aperçu dans le point suivant en interrogeant les formes prises par les activités dans les EEC et qui constituent une entrée pour saisir les contenus que les étudiants déclarent apprendre. On peut dans un premier temps signaler - et parallèlement annoncer ce qui sera développé dans le chapitre suivant - que les étudiants semblent particulièrement sensibles à des contenus qu'ils jugent « utiles » pour leur scolarité et leur devenir social et professionnel, comme le soulignent dans les questionnaires cet étudiant de deuxième année de DUT Info et cette étudiante de première année de DUT GB : « ces matières nous donnent des méthodes pour plus tard » et apprennent « la manière de s'exprimer dans la vie de tous les jours ou en situation professionnelle ».

3.2 Approche des contenus selon les activités que les étudiants déclarent réaliser

Les activités réalisées par les étudiants peuvent être considérées comme des contenus, c'est-à-dire selon Denizot (2015), des objets emblématiques des EEC faisant l'objet d'enseignements et d'apprentissages spécifiques. Cet aspect peut être traduit à partir de la récurrence de ces activités ainsi que la présence de formes signifiant une action, une intention d'apprentissage dans la description qu'en proposent les étudiants : « nous apprenons », « nous étudions », « nous faisons », « nous réalisons ». En accord avec les orientations théoriques présentées dans la deuxième partie de cette recherche relatives à la notion de contenu, j'utiliserai donc la désignation générique de contenu pour qualifier les activités que les étudiants déclarent effectuer dans les EEC.

Ce travail de catégorisation des contenus vient dialoguer avec les catégorisations proposées dans les précédents points, établies à partir des programmes et des discours des enseignants. Pour montrer les variations entre les points de vue de ces différents acteurs, je propose de rendre compte des représentations des contenus en fonction des domaines de référence des contenus, du niveau de cursus et des formations dans lesquelles les étudiants sont inscrits.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

3.2.1 Variété et diversité des contenus dans les discours des étudiants

Il faut poser dans un premier temps la diversité des contenus mentionnés par les étudiants, diversité qui fait écho aux énumérations présentes dans les fiches descriptives des programmes et aux constats critiques sur ces enseignements considérés parfois comme des « fourre-tout » pédagogiques.

J'illustrerai ce premier point essentiellement à partir de ce que les étudiants déclarent faire dans les EEC. Dans les entretiens, j'ai recensé 38 contenus différents allant de l'apprentissage du résumé, de l'écriture de rapports à la rédaction de haïkus dont on retrouvera le détail en annexe 26. Cette impression est particulièrement saisissante chez Quentin, étudiant en première année de DUT GEII, qui indique dans l'entretien étudiant « des œuvres [...] l'orthographe certains trucs de grammaire [...] les différentes lettres [...] pour le côté professionnel donc lettre de motivation CV et puis [...] on attaque la documentation technique et je crois une partie de ce qu'elle nous a dit de l'image pour la publicité comment mettre en valeur certains éléments ». Dans les questionnaires, 14 étudiants soulignent la « variété », la « diversité » des contenus abordés, qu'on retrouve explicitée dans les commentaires laissés par cette étudiante de deuxième année de DUT TC et cette étudiante de deuxième année de DUT Ch :

DUT_TC2_Val_32 : « Nous avons appris comment réaliser un CV et une lettre de motivation qui nous favorisera lors d'une candidature en entreprise ou pour un stage. Nous faisons moins de fautes grâce aux QCM en orthographe ainsi que la culture générale, nous apprenons des choses que nous ne savions pas »

DUT_Ch2_Lille1_407 : « On a étudié la façon de rédiger une lettre de motivation et un CV (convenable et capable de retenir l'attention des destinataires et ainsi éventuellement parvenir à obtenir un entretien pour notre future recherche d'emploi). Nous avons visité une entreprise (dans notre secteur, la chimie). Nous avons et également visité un musée d'art moderne ».

3.2.2 Quels sont les contenus appris dans les EEC ? Aperçu général

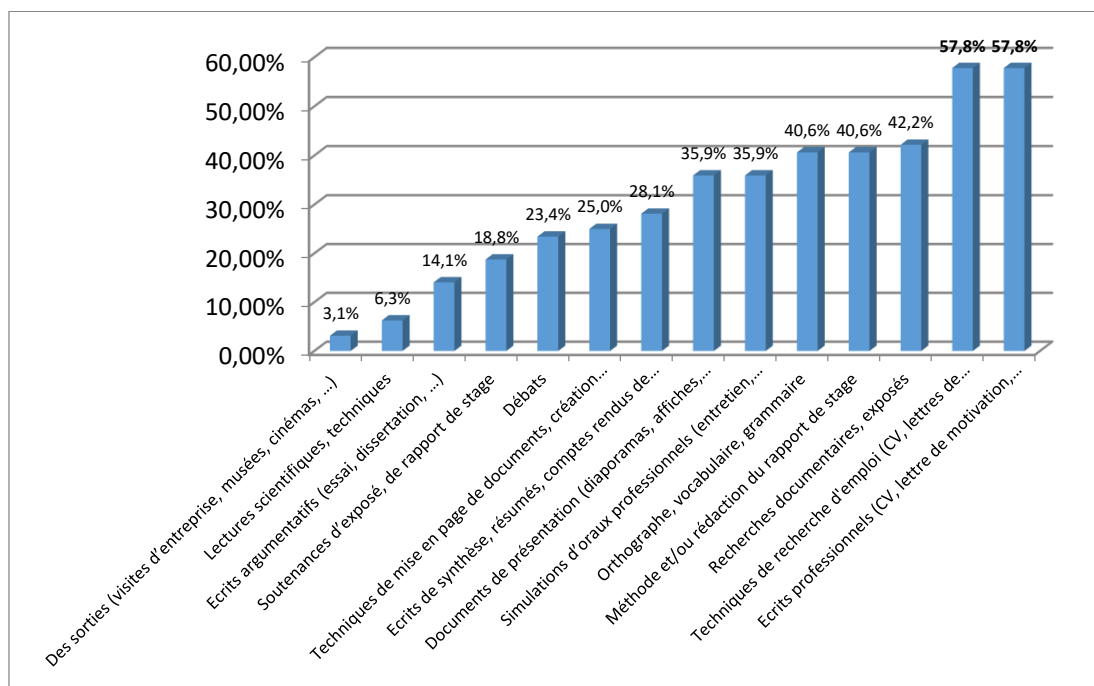
Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

La diversité des contenus que les étudiants déclarent apprendre dans des enseignements aux orientations socioprofessionnelles comme les EEC peut sembler étonnante de prime abord. Par exemple, en DUT GB, l'empan des contenus abordés en cours selon les étudiants de cette formation va du rapport de stage à l'apprentissage du haïku. On peut donc se demander ce qui peut constituer le socle de ces enseignements pour ces étudiants tant ces deux objets paraissent différents et sans rapports apparents entre eux.

Pourtant, cette diversité est toutefois catégorisable en utilisant le filtre que constitue le questionnaire. La figure ci-dessous montre la fréquence d'apparition de ces contenus dans les réponses des étudiants à la question semi-ouverte : « Quelles sont les activités que vous réalisez ? » Les étudiants identifient principalement des techniques de recherche d'emploi et des écrits professionnels (57,8%), des recherches documentaires (42,2%), des activités en lien avec le rapport de stage ou de l'orthographe, de la syntaxe, du vocabulaire (40,6%) et très occasionnellement des lectures scientifiques et techniques (6,3%) ou des visites d'entreprise et des sorties au musée ou au cinéma (3,1%).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Figure 10 : Ce que les étudiants déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)



Ce premier aperçu montre que les contenus prescrits dans les programmes de DUT et les réponses des étudiants questionnés présentent plusieurs points de convergence.

Tableau 50 : Occurrences des principaux contenus dans les fiches descriptives des EEC présentes dans les programmes des 24 spécialités de DUT

Contenus	Occurrences ¹⁶²
Techniques de recherche d'emploi (CV, lettres de motivation, réseaux sociaux professionnels, ...)	95
Recherches documentaires, exposés	41
Compétences linguistiques (orthographe, syntaxe, vocabulaire)	40

En effet, les principaux contenus isolés dans les fiches descriptives figurent aussi dans les contenus cités par les étudiants : écrits et techniques de recherche d'emploi, orthographe,

¹⁶² Il s'agit ici du nombre de fois où ces contenus reviennent dans les fiches descriptives des programmes des 24 spécialités.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

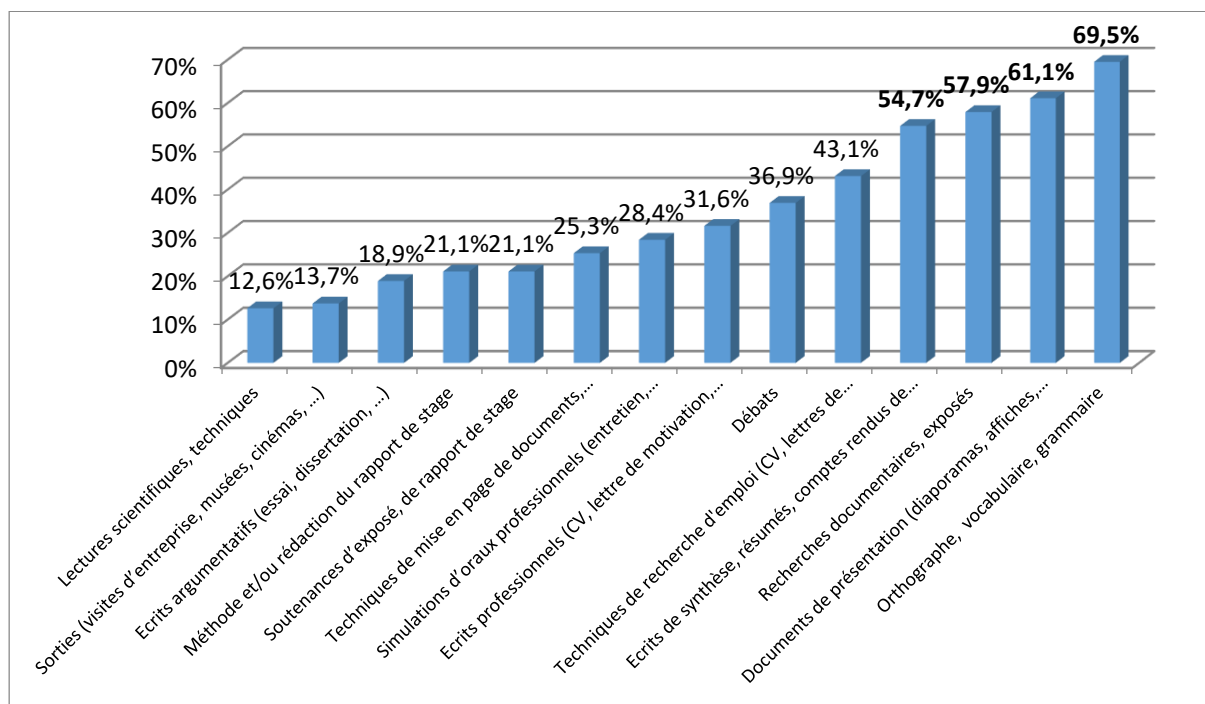
syntaxe et vocabulaire, et recherches documentaires. On peut donc conclure en la présence d'un noyau de contenus communs aux différents acteurs (enseignants, étudiants, programmes) qui sont, en référence à Martinand (1986) et Chervel (1988), essentiellement à visée professionnalisante et dans une moindre mesure à visée universitaire, et qui pour les premiers sont le résultat d'un processus de didactisation par et pour ces enseignements de pratiques sociales (« techniques de recherche d'emploi », « écrits professionnels ») et pour les seconds de savoirs construits par et pour l'institution éducative (« orthographe, syntaxe, vocabulaire », « exposé »).

3.2.3 Quelles variations des contenus selon la situation dans le cursus des étudiants ?

Certaines variations apparaissent toutefois en prenant en compte la situation des étudiants dans le cursus de DUT (première ou deuxième année). Ainsi, les étudiants de première année identifient essentiellement quatre contenus faisant l'objet d'apprentissages : « orthographe, vocabulaire et grammaire » (69,5%), les « documents de présentation » (61,1%), les « recherches documentaires » (57,9%), et les « écrits de synthèse » (54,7%).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Figure 11 : Ce que les étudiants de première année déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)



La présence de ces contenus, essentiellement à visée universitaire, n'est guère étonnante dans les réponses de ces étudiants qui viennent d'achever le premier semestre de leur formation au moment où ils ont été sollicités à répondre au questionnaire et à participer aux entretiens. Les contenus présents dans leurs réponses correspondent aux contenus affichés dans la plupart des fiches descriptives des programmes du premier semestre et rejoignent les descriptions que proposent les enseignants de leur progression pédagogique.

Je prendrai l'exemple de deux contenus représentatifs des EEC dans les programmes, c'est-à-dire des contenus présents dans la totalité des programmes des 24 spécialités de DUT : les « compétences linguistiques (orthographe, vocabulaire et syntaxe) » et les « techniques de recherche documentaire ». Le premier contenu, dont on peut dire en référence à Chervel (1988) qu'il constitue un objet d'enseignement/apprentissage créé par et pour l'institution éducative, est cité 38 fois dans les fiches descriptives des deux premiers semestres de formation (S1 et S2)

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

pour disparaître presque totalement en deuxième année (S3 et S4). Les « techniques de recherche documentaire », elles, sont évoquées 40 fois dans les fiches descriptives des deux premiers semestres pour ne plus être présentes qu'une fois dans une seule fiche en deuxième année au troisième semestre de la formation.

Tableau 51 : Distribution de deux contenus représentatifs des EEC selon les semestres dans les programmes de DUT : les « compétences linguistiques » et les « techniques de recherche documentaire »

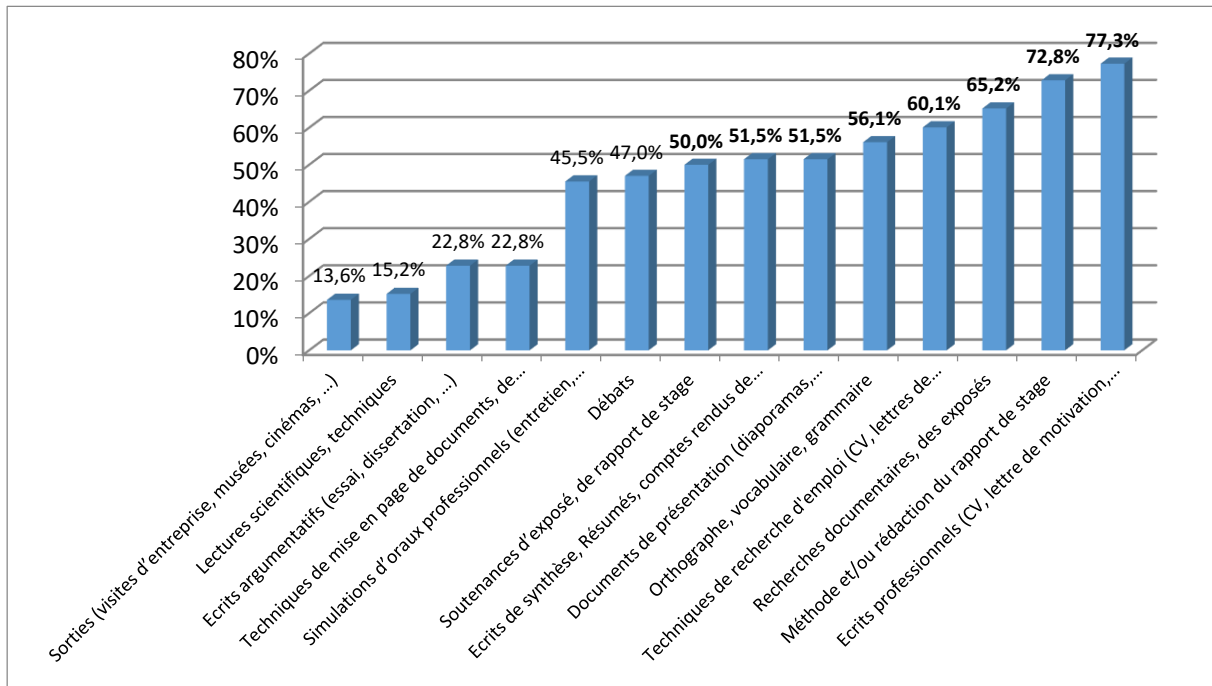
	Semestres			
	S1	S2	S3	S4
Compétences linguistiques (orthographe, vocabulaire, grammaire)	20	18	1	1
Techniques de recherche documentaire	21	19	1	0

Les enseignants interrogés mentionnent aussi l'apprentissage des compétences linguistiques dans la description de leur progression pédagogique de première année. Ainsi Daniel déclare « on travaille sur la syntaxe » et propose de temps à autre « une petite séance sur l'amélioration du français ». Elisabeth propose quant à elles des « dictées » parce que ce qui compte c'est « de leur permettre de s'exprimer à l'écrit avec l'orthographe » et parce que ce type d'exercice revient « à la mode dans certains entretiens [il y a] des banques qui font faire des dictées ».

Les réponses des étudiants de deuxième année au questionnaire offrent un panel de contenus de premier plan plus étendu que les étudiants de première année : les « écrits professionnels » (77,3%), la « méthode et/ou rédaction du rapport de stage » (72,8%), les « recherches documentaires, exposés » (65,2%), les « techniques de recherche d'emploi » (60,1%), l'« orthographe, le vocabulaire, la grammaire » (56,1%), les « documents de présentation » (51,5%), les « écrits de synthèse, résumés, comptes rendus » (51,5%), les « soutenances d'exposé, de stage » (50%).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Figure 12 : Ce que les étudiants de deuxième année déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)



La présence peut-être surprenante de certains contenus dans les réponses comme les « l'orthographe, le vocabulaire et la grammaire » (56,1%) qui relève plutôt du programme de première année et l'empan plus large des principaux contenus identifiés (n=8) par rapport aux étudiants de première année (n=4) s'explique par le fait que les étudiants questionnés ont fait appel à leurs souvenirs des trois précédents semestres (S1, S2 et S3) pour répondre à la question posée. En outre, les étudiants de première année, à l'issue du premier semestre, n'ont pas encore abordé dans leur formation des contenus relevant d'un processus de didactisation de pratiques sociales (Martinand, 1986) à visée professionnalisante¹⁶³ comme le CV et le rapport de stage prescrits principalement en S3 et S4 pour le premier et en S2 et S3 pour le second.

¹⁶³ Je reviendrai sur ces visées dans le point suivant.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 52 : Distribution de deux contenus représentatifs des EEC selon les semestres dans les programmes de DUT : « rapport de stage » et « CV »

	Semestres			
	S1	S2	S3	S4
Rapport de stage	1	5	15	15
CV	11	20	22	8

Les enseignants interrogés confirment dans la description de leur progression pédagogique la distribution de ces deux contenus dans les discours des étudiants de deuxième année. Céline aborde le rapport de stage « en deuxième année et axe [son] enseignement surtout sur les comptes rendus les rapports de stage], Daniel indique même « que la partie la plus importante de leur DUT [est de] rédiger un rapport de stage d'une trentaine de pages », importance qui fait que Virginie consacre une partie importante de son enseignement à son apprentissage : « le rapport de stage on l'a en S2 on l'a en S4 ». Le CV, indissociablement lié à la lettre de motivation dans les discours des enseignants, est lui aussi un contenu abordé davantage en deuxième année selon Daniel (« CV lettre de motivation c'est plutôt en deuxième année »), voire même occupe « quasiment tout le premier semestre de la deuxième année » selon Céline.

En conclusion de ce point, on peut dire que les représentations des contenus des EEC varient si on interroge la situation des étudiants dans le cursus. Les étudiants de première année sont davantage attachés à des contenus que l'on peut retrouver à différents niveaux de la scolarité et dont certains comme l'orthographe, le vocabulaire ou la syntaxe seraient caractéristiques de la discipline « français » enseignée au primaire et au secondaire. Les étudiants de deuxième année, quant à eux, ont davantage l'expérience de ces enseignements que leurs collègues de première année et font donc apparaître plus de contenus parmi lesquels apparaissent plus nettement des contenus à visée professionnalisante.

3.2.4 Quelles variations des contenus selon les formations ?

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Les contenus importants pour les étudiants d'une formation ne le sont pas nécessairement pour d'autres. En effet, en adoptant la méthodologie par quart utilisée dans l'analyse de l'importance des types de contenus selon les formations, on peut mettre en évidence des différences assez significatives. Construit à partir de l'analyse des réponses apportées à la question semi-ouverte « Quelles activités réalisez-vous dans les EEC ? », le tableau ci-dessous présente de façon synthétique les résultats de la comparaison entre les principaux contenus identifiés en deuxième année (« recherches documentaires, exposés », « écrits professionnels », « orthographe, vocabulaire, grammaire », « documents de présentation », « techniques de recherche d'emploi ») et les 13 formations répondantes¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Le détail de cette analyse comparative figure en annexe 21.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 53 : Importance de certains contenus dans les 13 formations (approche par les questionnaires)

Contenus	Formations												
	Ch	CS	Gb	GC	GC-GP	GEII	GLT	Info	Infocom	MP	QLIO	SRC	TC
Orthographe, vocabulaire, grammaire	1	1	4	1	3	2	1	2	2	2	3	1	3
Recherches documentaires	2	2	3	1	3	3	3	3	3	3	3	3	3
Documents de présentation	2	2	3	1	3	2	1	3	2	4	3	3	2
Ecrits de synthèse	1	1	3	1	1	2	1	2	3	2	1	3	3
Ecrits professionnels	3	1	1	4	4	2	2	3	2	2	3	3	3
Techniques de recherche d'emploi	2	1	2	1	3	2	2	2	3	1	3	2	3
Total formations (/24)	11	8	16	9	17	13	10	15	15	14	16	15	17

1 signifie l'absence de l'indicateur dans les réponses, 2 sa présence dans quelques réponses, 3 sa présence dans la moitié voire plus des réponses, 4 signifie que l'indicateur est présent dans la totalité des réponses. La somme des quarts (/16) montre la plus ou moins grande importance de l'ensemble des indicateurs proposés selon les formations interrogées.

Ce marquage montre que presque tous les contenus proposés sont assez bien représentés dans les réponses des étudiants de DUT GC-GP et TC (17/24), Gb et QLIO (16/24), Info et Infocom (15/24) et MP (14/24). La présence de ces contenus est par contre plus rare dans les formations de DUT GLT (10/24), GC (9/24) et CS (8/24).

Du point de vue des contenus, ce tableau montre que les « recherches documentaires » sont jugées importantes par 10 formations sur 13 (écart-type = 0,61). L'« orthographe, le vocabulaire et la grammaire » constituent le principal contenu pour les étudiants de DUT GB, toutefois il n'en va pas de même pour les étudiants de DUT Ch, CS, GLT, SRC, et c'est d'ailleurs à ce niveau qu'on constate l'écart le plus conséquent entre les différentes formations (écart-type = 0,96).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Les contenus ne prennent donc pas la même importance selon telle ou telle formation. Rémi, étudiant de deuxième année en DUT MMI déclare d'ailleurs :

Rémi_MMI2_Reims_CP41 et 42 : « on est obligés d'avoir de la com qui est plus axée sur notre métier puisque c'est un grand fer de lance de notre métier¹⁶⁵ ensuite c'est de faire passer des messages sur le web [...] c'est sûr pour des DUT GEA ils font plus de la comptabilité c'est sûr que la com ça va être un peu moins important pour eux [...] ils font plus de la com d'orthographe pour éviter qu'ils fassent plein de fautes dans leur(s) rapport(s) ».

Entre produire « des messages pour le web » et rédiger des « rapports », les finalités des EEC ne sont pas les mêmes pour cet étudiant. De manière plus générale, on peut dire que les contenus présents dans les discours des différents acteurs (étudiants, enseignants, programmes), et particulièrement ceux qui sont attachés comme dans les propos de Rémi à des activités écrites, permettent d'identifier différents ordres de visées des EEC. Cette idée prend appui sur la notion de littéracie présentée dans la partie théorique de cette recherche¹⁶⁶ dans laquelle j'avais indiqué à l'appui de Delcambre et Lahanier-Reuter (2012, p. 6) que les pratiques d'écriture peuvent être sujettes à des variations en fonction des représentations des contenus et de leurs visées, en l'occurrence ici les domaines professionnels auxquels les formations de DUT se réfèrent.

En conclusion de ce chapitre, j'ai voulu montrer la présence dans les différents corpus d'un noyau de contenus des EEC, contenus que les enseignants jugent importants pour leurs étudiants et que ces derniers jugent utiles pour eux-mêmes, selon deux directions ou visées qui sont fonction de l'analyse du niveau de cursus et des formations représentées. Ainsi, les étudiants de première année citent davantage de contenus utiles à court terme, c'est-à-dire pour les EEC eux-mêmes ou d'autres matières et dispositifs, comme l'orthographe, le vocabulaire et la syntaxe, contenu fabriqué par et pour l'institution éducative (Chervel, 1988). Ce contenu

¹⁶⁵ Les métiers du multimédia et de l'internet.

¹⁶⁶ Cf. p.85

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

renvoie pour les étudiants à une certaine conception de ce qu'est écrire dans les EEC : respecter certaines normes de manière à produire des écrits lisibles et compréhensibles (Annocque, 2014). Les étudiants de deuxième année, compte tenu de la fin proche de leur formation, sont davantage attachés à des contenus qui leur assureront une insertion réussie dans le monde professionnel, et ces contenus comme les techniques de recherche d'emploi sont essentiellement issus d'une transposition dans ces enseignements de pratiques sociales de référence (Martinand, 1986). Attachés à la progression indiquée dans les programmes, les enseignants interrogés témoignent quant à eux de leur souci de travailler des contenus en fonction des besoins pressentis de leurs étudiants, en adaptant les prescriptions des programmes. Toujours est-il que cette analyse des contenus permet de mettre en évidence différents ordres de visées des EEC que j'exposerai dans le chapitre suivant.

Chapitre 12 : L'importance des EEC et leurs visées dans les programmes, les plaquettes et les discours des étudiants et enseignants

Dans ce chapitre, je souhaite montrer que les discours tenus sur les EEC permettent d'identifier la place ou l'importance qui leur est assignée et des visées globalement convergentes. En d'autres termes, ces enseignements, sujets à controverses dès leurs origines et encore discutés aujourd'hui, ont construit leur légitimité et trouvent leur place dans les formations actuelles de DUT. Dans l'approche historico-critique proposée dans la première partie, j'ai indiqué que cette évolution s'était traduite par le déplacement progressif d'une vision instrumentale des EEC à l'affirmation d'un équilibre des rapports didactiques entre les EEC et les matières de spécialité de la formation. Ainsi, alors que dans les années 90, Costa et Fintz parlaient à leur sujet de « capacités instrumentales, [...] de démarches de pensée transférables d'une matière à une autre » (1998, p. 38), à l'aube de la mise en œuvre des programmes de 2013, l'AECiut parle de « processus support pour l'ensemble des formations de DUT » (Nouailler & Dalle, 2016, p. 15) ou d'« une base sur laquelle les autres disciplines pourront s'appuyer » (Dalle, 2013, p. 11). D'ailleurs, les argumentaires des programmes, c'est-à-dire les textes liminaires des programmes ne disent pas autre chose, en indiquant que « cet enseignement [les EEC] est un processus support, à la fois transversal et fondamental pour la construction des savoirs et des compétences »¹⁶⁷, « apportant des méthodologies nécessaires à toutes les autres matières ou activités »¹⁶⁸.

¹⁶⁷ Programme du DUT Chimie, p.16 ; programme du DUT GCGP¹⁶⁷, p.15.

¹⁶⁸ Programme du DUT Génie Mécanique et Productique, p.24.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

1. L'importance des EEC du point de vue des enseignants et des étudiants

D'un point de vue global, les EEC sont pour les étudiants et enseignants interrogés des enseignements importants dans le sens où ils constituent une aide non négligeable pour la scolarité et le futur professionnel des étudiants, rejoignant en cela les visées figurant dans les argumentaires des programmes et les textes de l'AECiut.

1.1 Le point de vue des enseignants sur l'importance des EEC en DUT : ces enseignements sont-ils la « cinquième roue du carrosse » ?

Dans les entretiens, deux enseignants mentionnent l'importance de leur matière dans la formation de DUT. Dès le début, Céline indique avoir « un rôle assez important » pour les étudiants bien que « la communication [soit] un peu la cinquième roue du carrosse », expression populaire qui renvoie pour cette enseignante au rôle accessoire des EEC du point de vue des étudiants et autres enseignants de la formation. En fait quand Céline déclare avoir un rôle important, c'est parce qu'elle exerce de multiples fonctions à l'IUT (professeure de communication, responsable filière apprentissage, responsable pédagogique de première, deuxième année et licence professionnelle, responsable des stages) et parce qu'elle assure l'animation de plusieurs enseignements et dispositifs (communication, projet tutoré, projet professionnel, connaissance de l'entreprise, PPP).

Daniel, quant à lui pense que les EEC constituent la matière la plus importante dans sa formation et notamment « le travail sur la langue [...] à visée professionnelle ». En effet, selon ses propres termes :

Daniel_ENS_ULCO193 : « dans six mois ou dans un an et demi vous [les étudiants] allez avoir votre DUT vous entrez sur le marché du travail ou vous continuez vos études vous avez tous le même diplôme qu'est-ce qui va faire la différence ? c'est-à-dire c'est lors d'un entretien d'embauche ou lors d'un entretien pour entrer dans une école d'ingénieur c'est la lettre de motivation que vous aurez rédigée c'est ça qui va faire la différence le DUT vous l'avez tous vous êtes tous des spécialistes vous êtes tous des techniciens vous êtes tous à un

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

excellent niveau ce qui fait la différence c'est votre personnalité c'est votre manière de vous exprimer ».

Les contenus abordés par cet enseignant (ici l'entretien d'embauche) jouent donc de son point de vue un rôle non négligeable dans le sens où ils entrent en jeu dans la professionnalisation de ses étudiants.

Ce même enseignant d'ailleurs pense que ses étudiants trouvent intérêt et profit dans l'apprentissage de certains contenus qui n'ont pas tous une finalité professionnelle. Daniel indique en effet que « si vous leur [les étudiants] demandez de rédiger des mails c'est intéressant pour eux si vous leur demandez de rédiger une introduction de rapport de stage c'est intéressant pour eux de rédiger un CV c'est intéressant pour eux [mais] passer par l'écriture créative passer par la fiction me permet [...] de les sensibiliser au côté esthétique de la langue ». Elisabeth quant à elle essaie « de coller soit à l'actualité soit à des thèmes un peu à la mode dans les concours au niveau des annales des choses comme ça » et elle indique que le choix de ces thèmes lui vaut « de bons retours » dans les évaluations de ses enseignements par les étudiants¹⁶⁹.

1.2 Le point de vue des étudiants sur l'importance des EEC en DUT : comprennent-ils ce qu'ils font en cours ?

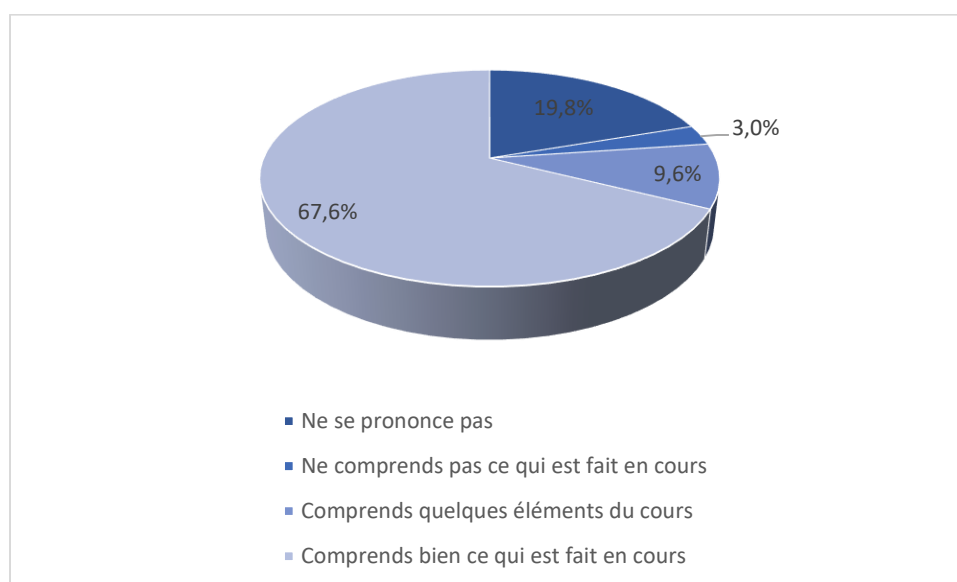
Pour comprendre si les étudiants considéraient les EEC comme une matière importante à leurs yeux, j'ai cherché à mesurer ce que ces derniers comprennent des cours avec l'idée - empruntée à ce qu'écrit Reuter sur les rapports entre réussite scolaire et clarté des apprentissages pour les apprenants (2007, p.39) - que plus ils ont l'impression de comprendre ce qu'ils font en cours plus ces cours ont pour eux de l'importance.

¹⁶⁹ Sur l'évaluation des enseignements par les étudiants ou EEE, je renvoie aux travaux de Berthiaume, Lanarès, Jacqmot, Winer et Rochat (2011).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Dans le questionnaire, j'ai donc demandé aux étudiants d'attribuer une note entre 1 et 4 correspondant à ce qu'ils pensaient comprendre des apprentissages réalisés dans les EEC¹⁷⁰. Il en résulte que seuls 3% d'entre eux seulement indiquent ne pas comprendre ces cours (soit une note égale à 1), que 9,6% comprennent quelques éléments du cours (soit des notes comprises entre 2 et 2,5) et que 67,6% se déclarent comprendre tout à fait les contenus proposés et les apprentissages réalisés (soit des notes variant entre 3 et 4).

Figure 13 : Les étudiants comprennent-ils ce qu'ils font en EEC ? (approche par les questionnaires)



Les étudiants ont parfois illustré leur note par quelques commentaires. Pour un étudiant de première année de DUT GEII par exemple, les EEC permettent de « découvrir diverses façons de penser au sein du groupe de travail. », une étudiante de première année de DUT GB quant à elle précise : « Pendant ce cours, nous sommes dans une démarche d'apprentissage de méthodes, mais aussi de techniques », idée que reprennent et précisent un étudiant (« On nous apprend en communication à mieux utiliser la langue française, des astuces pour optimiser nos travaux »),

¹⁷⁰ 4 est la note maximale indiquant que l'étudiant déclare parfaitement comprendre ce qui se fait en cours.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

et une autre étudiante de la même formation (« J'apprends surtout des méthodes et des techniques de travail, d'expression ou bien même de savoir comment structurer ses phrases, comment rédiger ses CV, ses lettres de motivation etc. »).

2. A quoi servent les EEC ? Acquérir des savoirs utiles à la scolarité et préparer l'insertion professionnelle

Les discours des étudiants cités ci-dessus font part de différents ordres de visées ou de finalités. J'emprunte ici à Reuter ses réflexions sur les visées des disciplines scolaires (Reuter, 2004a)¹⁷¹ qui en définit trois : les « intradisciplinaires » ou « propres à la discipline », les « scolaires » ou « propres à l'école et à l'ensemble des disciplines », les « extrascolaires » ou celles « excédant le cadre scolaire » (*Ibid.*, p.2).

Dans les programmes, plaquettes, propos des enseignants et étudiants je considère la présence dans des proportions variables de plusieurs visées ou finalités propres à ces enseignements. Les finalités identifiées sont le résultat d'une catégorisation résultant d'une lecture thématique des réponses apportées par les étudiants à la question semi-ouverte « Qu'attendez-vous de ce(s) cours ? »¹⁷² et des entretiens menés avec les enseignants et étudiants. De cette lecture, il ressort les cinq finalités suivantes dont certaines d'entre elles s'inspirent de celles proposées par Reuter (*Ibid.*) :

- la formation de la « culture générale » de l'étudiant (finalités culturelles), c'est-à-dire un « ensemble relativement cohérent susceptible d'aider [l'étudiant] à se mouvoir dans l'univers de la culture (qu'elle soit celle de la connaissance de l'homme – ou humanités – ou celle de la connaissance du monde – ou sciences) » (Tavoillot, 2007, pp. 18-19) ;

¹⁷¹ « Intradisciplinaires » ou « propres à la discipline », « scolaires » ou « propres à l'école et à l'ensemble des disciplines » et « extrascolaires », c'est-à-dire « excédant le cadre scolaire ».

¹⁷² Plusieurs choix étaient possibles : « Des techniques transférables directement en entreprise », « Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise », « Des méthodes de travail pour d'autres cours », « Améliorer votre expression écrite et orale », « De la culture générale », « Des connaissances professionnelles », « Autres ».

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

- l'outillage méthodologique de l'étudiant pour les besoins de sa formation (finalités universitaires) ;
- la préparation de son devenir professionnel (finalités professionnalisantes) selon les logiques d'employabilité qui pilotent les actuelles formations de l'enseignement supérieur (Balas & Riem, 2014) ;
- l'utilisation possible au quotidien de certains contenus abordés en EEC (finalités sociales) sociales ;
- apprécier/aimer (les étudiants) ou faire apprécier/aimer (les enseignants) les EEC pour ce qu'ils sont (finalités psychoaffectives).

2.1 Les visées des EEC selon les programmes et les plaquettes de présentation des formations : finalités culturelles, finalités professionnalisantes et finalités universitaires

Les trois ordres de visées cités ci-dessus peuvent être appréhendés par l'étude des intitulés pris par les EEC dans les programmes et plaquettes.

La formation d'une « culture générale » constitue, le premier ordre de visées identifiées des EEC, rappelant les conceptions « humanistes » présentes dès l'origine des enseignements d' « expression-communication » (Mognetti, 2005). Ainsi le DUT « Hygiène Sécurité Environnement » comprend dans son programme un « module » de « Techniques de communication et culture générale : esprit critique et culture générale », décliné sous l'intitulé « Techniques de communication et culture générale » dans la plaquette de présentation de l'Université du Littoral Côte d'Opale.

La « culture générale » est parfois associée dans les intitulés des EEC à la préparation du devenir professionnel de l'étudiant, visée présente dès les origines de l'institution de ces enseignements. Celle-ci se traduit tout d'abord dans les programmes (« Techniques de communication et culture générale : communiquer en milieu professionnel », « Techniques de communication et culture générale : culture professionnelle et rédaction », « Expression - communication : Communication dans les organisations », « Expression - Communication des

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

organisations de la GCF/GMO/GRH¹⁷³ », « Expression - communication : communication dans les organisations et droit du travail ») et dans certaines plaquettes (« Communiquer en milieu professionnel », « Techniques spécialisées de rédaction professionnelle », « Communication écrite et orale à but professionnel », « Langages et outils de la communication technique et commerciale ») en termes d'objectifs plus ou moins spécifiés.

A ceci s'ajoute la réflexion et la construction du projet d'insertion professionnelle de l'étudiant, évoquées sous des formes plus ou moins voisines dans plusieurs programmes (« Expression - communication : outils pour l'insertion et la communication professionnelles », « Communiquer pour mettre en valeur ses compétences », « S'insérer dans le milieu professionnel ») et plaquettes (« Développement personnel et expression orale », « Expression, communication et projet professionnel »), dans le cadre du Projet Professionnel Personnalisé de l'étudiant (PPP).

Ces finalités s'inscrivent dans les objectifs globaux de la formation en DUT, dont la perspective est de faciliter l'intégration de l'étudiant « dans la vie économique » en proposant notamment des enseignements à « vocation professionnelle » (PPN DUT Carrières juridiques, p.3). Il s'agit là de collaborer à un projet bien plus vaste et ambitieux que la seule pré-professionnalisation des étudiants, qui constitue l'image traditionnelle de ce type d'enseignements (Donahue, 2008), en soulignant à nouveau leur articulation avec d'autres dispositifs ou enseignements de la formation, voire de coopération nécessaire ou « contrainte » (Costa & Fintz, 1998, p. 23).

¹⁷³ **GCF** : Gestion Comptable et Financière ; **GMO** : Gestion et Management des Organisations ; **GRH** : Gestion des Ressources Humaines.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 54 : Quelques exemples de prolongements entre EEC et enseignements ou dispositifs dans les programmes de DUT

Spécialité	Intitulé du module d'EEC	Prolongements suggérés
Mesures Physiques	Expression-Communication : éléments fondamentaux de la communication	Projet tutoré 1 : mise en application de la communication et du PPP.
Informatique	Communication professionnelle	Entraînement à la soutenance
Réseaux et Télécommunication	Communiquer pour mettre en valeur ses compétences	Stage, Projet tutoré
Techniques de commercialisation	Expression communication culture 1, 2, 3 et 4	PPP, recherche de stage, travaux des autres modules, travaux de groupe, TIC, Activités transversales, projets tutorés, tous travaux individuels et collectifs
Sciences et génies des matériaux	Expression et communication 1, 2	Modules "PPP", Modules "Projets", Module "Stage professionnel"

En effet, plusieurs intitulés des EEC tant dans les programmes que les plaquettes sous-entendent répondre à certains objectifs de la formation, en introduisant des contenus nécessaires à d'autres enseignements de la spécialité (« Initiation au raisonnement juridique » dans le programme du DUT Carrières juridiques par exemple), ou à d'autres dispositifs évaluatifs comme le rapport de stage. Les EEC construisent donc au fur et à mesure les notions nécessaires permettant d'appréhender par la suite des domaines de la communication davantage spécifiés. Cette progression correspond aux préconisations établies par l'AECiut dans sa note de cadrage (Nouailler & Dalle, 2016, p. 20) qui proposait un découpage allant « des éléments fondamentaux de la communication », aux visées essentiellement universitaires au premier semestre, à la « communication professionnelle » au quatrième et dernier semestre de la formation. Ainsi retrouve-t-on plusieurs fois dans les programmes et plaquettes, la présence au premier semestre d'« éléments fondamentaux » de la communication, de « principes de la communication écrite et orale », de « bases de communication », d'« approche de la communication », propédeutiques à des EEC orientés par la suite vers des domaines et des objectifs de communication en situation professionnelle (« Communication économie, Communication entreprise », « Communiquer pour encadrer », « Expression - Communication des organisations de la GCF/GMO/GRH »).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Les contenus identifiés dans le précédent chapitre participent donc au projet institutionnel d'acculturation des étudiants à la vie estudiantine, sociale et professionnelle. Par là j'entends que les EEC projettent le futur diplômé en action, c'est-à-dire dans l'activité professionnelle, une fois passée le cap de son insertion (Mognetti, 2005), mais aussi dans sa vie d'étudiant par l'apprentissage par exemple de certains contenus comme « l'argumentation écrite », « la communication interpersonnelle », ou « les réseaux sociaux professionnels »¹⁷⁴, présumés répondre et correspondre à des besoins et des pratiques, inhérents aux fonctions que peuvent remplir ces futurs techniciens.

2.2 Les visées des EEC du point de vue des étudiants : des espaces d'apprentissages techniques pour « s'intégrer en entreprise » (finalités professionnalisantes) et « améliorer son expression écrite et orale » (finalités professionnalisantes, finalités universitaires et finalités sociales)

Les questionnaires font apparaître deux principales formes de visées : l'amélioration des compétences en expression écrite et orale et l'acquisition de techniques pour mieux s'insérer en entreprise. Ces visées ont été identifiées à partir de la question semi-ouverte « Qu'attendez-vous de ces cours ? » et ont été considérées comme principales à partir du moment où elles excédaient 50% des réponses.

¹⁷⁴ On peut y voir une référence à des pratiques devenues courantes de « réseautage » professionnels via des services en ligne tels que Viadéo ou LinkedIn par exemple.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 55 : Les visées des EEC selon les étudiants (aperçu par les questionnaires)

Visées des contenus	Fréquence
Améliorer son expression écrite et orale	64,10%
Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise	54,50%
Des techniques transférables directement en entreprise	38,90%
De la culture générale	38,30%
Des connaissances professionnelles	34,10%
Des méthodes de travail pour d'autres cours	29,90%

Les deux principales visées sont constantes même en introduisant des variables comme la situation des étudiants dans le cursus et les formations dans lesquelles ils sont inscrits.

Tableau 56 : Les visées des EEC selon les étudiants de première et de deuxième année (aperçu par les questionnaires)

Visées des contenus	1 ^{ère} année	2 ^{ème} année
Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise	56,9%	54,5%
Améliorer son expression écrite et orale	68,4%	62,1%

En effet, ces visées constituent pour les étudiants de première année comme de deuxième année les principales finalités des EEC, et les différences d'une année sur l'autre peuvent être considérées comme négligeables ou fonction des contenus identifiés d'une année sur l'autre par les étudiants. En effet, j'ai pu montrer dans le précédent chapitre que les étudiants de première année s'étaient principalement attachés à décrire des contenus essentiellement liés à des impératifs universitaires (« recherche documentaire », « méthodes de travail universitaire », « orthographe », etc.) à contrario des étudiants de deuxième année davantage soucieux de mentionner des contenus en rapport avec leur fin de formation (« le rapport de stage ») et leur future insertion professionnelle (« CV », « lettre de motivation »).

L'analyse des visées sous l'angle des treize formations représentées ne fait pas apparaître pas de différences notables. En effet, le tableau ci-dessous, qui s'appuie sur la méthode des quarts déjà utilisée dans les précédents temps de cette recherche, montre que les « techniques

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

pour mieux s'intégrer en entreprise » (42/52) et « améliorer son expression écrite et orale » (41/52) constituent les principales visées identifiées.

Tableau 57 : Importance des visées des EEC dans les 13 formations répondantes (approche par les questionnaires)

Contenus	Formations													Total visées (/52)
	Ch	CS	Gb	GC	GC-GP	GEII	GLT	Info	Infocom	MP	QLIO	SRC	TC	
Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise	4	2	3	4	4	3	4	4	3	2	4	3	2	42
Des techniques transférables directement en entreprise	1	2	2	4	2	2	3	2	4	1	1	3	3	30
Des méthodes de travail pour d'autres cours	1	2	3	1	3	2	2	2	2	1	1	1	2	23
Améliorer votre expression écrite et orale	4	2	4	4	4	3	3	3	3	2	4	3	2	41
Des connaissances professionnelles	2	2	2	1	3	3	4	2	4	2	1	2	2	30
De la culture générale	2	2	2	1	3	2	4	2	3	2	2	3	2	30
Total formation (/24)	14	12	16	15	19	15	20	15	19	10	13	15	13	

1 signifie l'absence de l'indicateur dans les réponses, 2 sa présence dans quelques réponses, 3 sa présence dans la moitié voire plus des réponses, 4 signifie que l'indicateur est présent dans la totalité des réponses. La somme des quarts (/16) montre la plus ou moins grande importance de l'ensemble des indicateurs proposés selon les formations interrogées.

Sous un autre angle de prise de vue, c'est-à-dire en comparant les formations, ce tableau montre aussi quelques variations dans l'importance prise par les visées¹⁷⁵. Ainsi, les deux principales visées que sont les « techniques pour mieux s'intégrer en entreprise » et « améliorer l'expression écrite et orale » sont des finalités importantes pour dix formations (Ch, CS, GB, GC, GC-GP, GEII, GLT, Info, MP, QLIO, SRC), mais jugées peu importantes en DUT CS, MP

¹⁷⁵ On retrouvera en annexe 22 l'ensemble des tableaux par type de visée.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

et TC. Une comparaison complète de l'importance des visées entre formations montre que par exemple les « techniques directement transférables en entreprise » sont peu importantes voire absentes des finalités des EEC pour huit formations (Ch, CS, GC-GP, GEII, Info, MP, QLIO) mais pas en GC, GLT, Infocom, SRC et TC. Il en est presque de même pour la « culture générale » peu signifiante pour neuf formations (Ch, CS, GB, GC, GEII, Info, MP, QLIO) mais pas pour les étudiants de DUT GLC, GC-GP, Infocom et SRC. Enfin, les « connaissances professionnelles » sont jugées peu importantes pour neuf des formations représentées (Ch, CS, GC, GB, Info, MP, QLIO, SRC, TC) et importantes pour quatre d'entre elles (Infocom, GC-GP, GEII, GLT), les « méthodes de travail pour d'autres cours » quant à elles sont jugées peu importantes par onze des treize formations (Ch, CS, GC, GEII, GLT, Info, Infocom, MP, QLIO, SRC, TC) et importantes seulement en DUT GB et GC-GP.

La place modeste de cette dernière visée mérite d'être discutée si on considère que les EEC sont censés occuper une « fonction support » pour les autres enseignements de la formation, ce que prescrivent les programmes de DUT et les acteurs de la recherche sur les EEC mobilisés dans ce travail (Costa & Fintz, 1998 ; Dalle, 2014). Par exemple, le programme du DUT GB (p. 36) indique que « les références bibliographiques » abordés en EEC sont indispensables à « la présentation académique d'un rapport scientifique ». Dans ce même programme (p. 33), la préparation du stage professionnel de deuxième année passe par la « rédaction de CV, de lettre de motivation » abordés dans les « enseignements d'expression-communication ». Or, il apparaît que quelle que soit leur situation dans le cursus et la formation dans laquelle ils sont inscrits, les étudiants ne considèrent pas que les « méthodes de travail pour d'autres cours » constituent un objectif important des EEC au profit d'une centration sur la maîtrise des codes langagiers et des outils pour s'insérer en milieu professionnel.

Les deux principaux ordres de visées (« techniques pour mieux s'intégrer en entreprise », « améliorer son expression écrite et orale ») seront séparés dans les points suivants, mais ceux-ci sont souvent intriqués dans les discours des étudiants et toujours associées dans les

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

programmes¹⁷⁶, ce qui montre que pour ces acteurs les pratiques d'écriture en EEC ou littéracies des EEC¹⁷⁷ sont situées dans des contextes qui sont ici les univers professionnels de ces futurs techniciens supérieurs.

Ainsi, dans les questionnaires, un étudiant de première année de DUT GB signale que « l'expression et la communication [lui] seront utiles en entreprise comme en cours », et le programme du DUT GMP indique que « l'expression et la communication constituent un enseignement [...] qui répond aux besoins d'intégration des futurs techniciens dans les univers humains, culturels, sociaux et professionnels [et] un enseignement transversal apportant des méthodologies nécessaires à toutes les autres matières ou activités ».

2.2.1 Les EEC : des espaces techniques pour s'insérer dans le monde professionnel

La professionnalisation des étudiants est constamment mentionnée dans les premières pages des programmes des 24 spécialités de DUT et les EEC occupent une place non négligeable dans ce processus¹⁷⁸. On en retrouve des échos dans le corpus de l'AECiut, pour qui les compétences acquises en EEC « sont le gage pour un étudiant de pouvoir s'insérer et évoluer professionnellement dans les meilleures conditions » (Nouailler & Dalle, 2016, p. 16), ces « compétences [étant] spécifiques au secteur d'activité du futur professionnel » (Dalle, 2014, p. 21).

Cette articulation entre EEC techniques pour s'insérer dans le monde de l'entreprise est abordée soit de façon générale par les étudiants, soit par certains de façon plus précise en mentionnant des secteurs d'activités ou des motivations socioéconomiques personnelles (recherche d'emploi pour l'été par exemple). Dans les entretiens, Quentin indique par exemple que « c'est utile parce que il y a des élèves [...] qui recherchent un emploi pour financer éventuellement leurs études ou même pendant les vacances [...] donc du coup il faut qu'on

¹⁷⁶ Les textes de l'AECiut mettent davantage l'accent sur les visées professionnalisantes des EEC.

¹⁷⁷ Je renvoie ici à la notion de littéracie proposée dans la partie théorique de cette recherche (Cf. p.85), construite à partir de Delcambre et Lahanier-Reuter (2012, p. 6).

¹⁷⁸ Voir par exemple les programmes des DUT Chimie, p.16 ; GCGP, p.15 et Informatique, p.7.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

fasse les CV les lettres de motiv et c'est vrai que c'est là [les EEC] que c'est utile », Rémi pense qu'en DUT MMI les EEC constituent le « grand fer de lance de notre métier » et notamment pour les étudiants qui se destinent au « community management » parce qu'une partie de leur futur métier consistera à « faire passer des messages sur le web ».

Les réponses des étudiants dans les questionnaires font apparaître sur ces visées plusieurs nuances sans nécessairement changer la donne. J'y ai constaté le souhait de trouver dans les EEC des leviers - situés au niveau des contenus¹⁷⁹ - permettant de s'insérer rapidement, efficacement et durablement dans le monde du travail. A cet effet, j'ai effectué une analyse quantitative et qualitative à partir de 330 fragments extraits des commentaires laissés par les étudiants suite à leurs réponses aux questions semi-ouvertes portant sur les activités réalisées en EEC (n=100), les contenus appris dans ces enseignements (n=122) et les finalités que les étudiants leur assignent (n=108)¹⁸⁰.

Dans ces 330 fragments, j'ai ainsi relevé 18 formes verbales aux conditionnel, subjonctif et indicatif présent signalant l'expression d'un lien souhaité ou renforcé entre *contenus* et domaine professionnel (« *Il faut qu'il y ait* un lien direct entre le domaine du génie civil et ces cours. », étudiant de première année de DUT GC), entre contenus et situations professionnelles concrètes (« En ce qui concerne ce cours *je m'attends* à ce que *je puisse* savoir parler à un directeur d'entreprise. », étudiante de première année de DUT GC-GP), ou du souhait d'aborder des contenus plus techniques (« Ces cours *devraient* être plus concentrés vers de la pratique et moins basés sur de la théorie. », étudiant de première année de DUT TC).

¹⁷⁹ Je cite à titre illustratif cet extrait de l'entretien avec Pierre qui indique apprendre « la rédaction de CV, de lettres de motivation, [...] comment prendre contact avec des entreprises aussi pour anticiper un entretien téléphonique ou même par Skype ou en face + c'est des simulations du coup donc ça je pense que c'est particulièrement utile surtout dans un DUT où on est censés quand même + dans un bon pourcentage des cas chercher un métier [...] à l'obtention du diplôme. »

¹⁸⁰ Les non-réponses ainsi que les commentaires difficilement exploitables (« RAS » ; « dfjkgfgklf » ; « non »), etc.) ont été laissés de côté.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Mais ce qui ressort nettement des fragments analysés, c'est l'utilité de ces enseignements dans le processus de professionnalisation, ce que soulignent certains adjectifs¹⁸¹ présents dans plusieurs réponses (« Ce cours est vraiment *utile* pour notre futur professionnel et nous apprend des méthodes de travail et le comportement à avoir en entreprise. », étudiant de première année en DUT GB ; « Les activités et cours sont *variés*. Nous apprenons tous les *bons* outils pour réussir en milieu professionnel », étudiante de deuxième année en Infocom).

Cette utilité est conditionnée aux liens perçus entre contenus appris et représentations de l'environnement professionnel. J'ai relevé 100 termes ou expressions qui expriment cette relation dont je livre ici quelques exemples : « On nous apprend les *écrits professionnels* et les méthodes de comment écrire un rapport quand on finit *un travail à l'entreprise*. » (étudiant de première année en DUT GEII); « En MMI, le panel d'activités liées à la communication est très large : cela va des applications à la *recherche d'emploi (CV, rapport de stage)* à des compétences qui seront directement utiles une fois en *poste* », (étudiant de deuxième année en DUT MMI). Mis bout à bout, certains de ces fragments constituent une chaîne logique pouvant illustrer le lien entre les contenus appris et les enjeux de professionnalisation des EEC perçus par les étudiants. On pourrait à ce titre construire un étudiant fictif pour illustrer ces rapports entre contenus et enjeux de professionnalisation et qui pourrait déclarer : « nous faisons moins de fautes » (étudiante de deuxième année en DUT TC) afin de « mieux s'exprimer à l'oral comme à l'écrit » (étudiante de première année en DUT GB), de « bien communiquer » (étudiante de première année en DUT QLIO), de « mieux s'exprimer lors des entretiens de stage ou d'embauche » (étudiant de deuxième année en DUT Info) et consécutivement de « mieux m'intégrer dans une entreprise » (étudiant de première année en DUT GEII).

2.2.2 L'amélioration de l'expression écrite et orale et la collaboration avec les autres enseignements

¹⁸¹ 33 adjectifs en tout.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

J'ai mentionné dans le précédent chapitre l'importance prise par les contenus relevant de l'écrit (et l'oral dans une moindre mesure) dans les propos des étudiants. « La communication [...] est un outil pour d'autres matières », comme l'écrit cet étudiant de première année de DUT GB à la question portant sur les visées des EEC, et particulièrement dans les écrits et oraux à produire dans les matières de spécialité et les dispositifs de la formation. Comme je l'avais indiqué dans un précédent point, certains programmes de DUT ainsi que certains textes de recherche sur les EEC plusieurs fois mentionnés (Costa & Fintz, 1998 ; Dalle, 2014) insistent aussi sur la dimension collaborative des EEC avec les autres enseignements et dispositifs de la formation mais celle-ci apparaît de manière très inégale dans les réponses des étudiants interrogés.

Dans les questionnaires et les entretiens, la dimension collaborative des EEC est sensible chez les étudiants de DUT GB et chez les étudiants de DUT GC-GP (Cf. tableau 57) qui représentent à eux seuls près de 50% des répondants au questionnaire¹⁸². Ainsi, dans les questionnaires, cette étudiante de première année de DUT GB qui déclare apprendre en EEC « comment rédiger un bon compte rendu par exemple en biologie [...] l'introduction la problématique après dans les parties par exemple le schéma le protocole » ou ces étudiants de la même promotion qui indiquent que les EEC leur ont permis de rédiger « CV et lettre de motivation [...] utiles dans le cadre de la recherche de stage » et de « réaliser des soutenances, [des] rapports de stage le mieux possible ». Victoria quant à elle déclare dans l'entretien :

Victoria_GB1_ULCO94 : « On a fait la construction d'un diaporama pour l'oral PPP des exposés aussi com scientifique [...] comment on met en ordre sans oublier le sommaire la biographie et tout ça plus ce qu'il faut mettre à l'intérieur ».

D'autres possibilités de collaboration entre contenus des EEC et matières, dispositifs ou activités sont aussi mentionnées par les étudiants de cette même promotion, sans que ces matières, dispositifs ou activités ne soient désignés dans leurs propos. Ce sont par exemple

¹⁸² Cf. présentation des répondants développée dans la troisième partie (p.123-124).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

« des méthodes de travail utiles pour les autres cours » ou « l'amélioration de l'expression écrite et orale comme des outils et des méthodes de travail utilisables dans tous les cours » afin de les « appliquer lors d'entretiens ou d'exposés ».

Il faut entendre les discours de ces étudiants en fonction de la description que Daniel, leur enseignant, propose de sa progression pédagogique. Ce dernier, je le rappelle, organise ses enseignements « en fonction du travail que font [ses] collègues ». On peut donc comprendre dans quel cadre les EEC jouent leur fonction « support » pour les étudiants de cette formation. Ainsi Victoria qui indique que :

Victoria_GB1_ULCO21 : « Les profs en ce moment ils vont assez vite quand ils font leur cours donc du coup il [Daniel] nous a fait un cours sur la prise de notes des topos méthodologiques et tout ça du coup quand on a fait ce cours là ça va beaucoup plus vite on est plus en retard »

ou Téa qui pense compléter sa culture générale en y apprenant du vocabulaire parce qu'en « biologie on a beaucoup de termes en biologie du vocabulaire essentiellement pour la biologie et de ce fait on a tendance à oublier les basiques du français ».

2.2.3 Les EEC : des enseignements « support » pour la « vie de tous les jours » ?

Pour certains des étudiants interrogés, les EEC sont aussi des enseignements à vocation sociale. Cet aspect semble témoigner de la persistance dans les discours de certaines représentations présentes dès l'apparition de cette matière d'enseignement et par analogie présentes aussi dans le débat social que j'ai pu développer dans la première partie et dans laquelle je faisais part des débats sur l'importance de la qualité de l'expression dans la vie sociale.

En effet, plusieurs étudiants mentionnent l'intérêt de ce qui est fait dans ces enseignements à des fins ou des visées sociales, qui sont celles de « la vie de tous les jours ». Je précise que chez les étudiants en question, la mention de ce type de visées ne s'effectue pas par défaut. Ils attribuent en effet aux EEC des visées à la fois scolaires et professionnalisantes, mais ils y

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

voient aussi d'autres choses dépassant le cadre institutionnel de ces enseignements qui rappellent d'un côté le cadre « humaniste » sur lequel se sont fondés des EEC (la formation d'une culture et la construction de valeurs) et d'un autre les débats récurrents sur les visées « utilitaires » de cette matière d'enseignement¹⁸³. Il est ainsi question dans les questionnaires « de savoir parler avec les gens et de se faire comprendre », et dans les entretiens pour Rémi, Victoria et Téa de « culture générale » ou de valeurs, de savoir être comme « l'échange et [le] partage [...] pour être plus ouvert aux gens ».

2.3 Acquérir « une meilleure maîtrise de la langue écrite et orale à visée professionnelle », « la com c'est aussi les ouvrir au monde » (finalité professionnalisantes, finalités culturelles, finalités universitaires, finalités psychoaffectives) : les point de vue des enseignants sur les finalités des EEC.

Dans les entretiens menés avec les enseignants, ces derniers ont été amenés à répondre à des questions portant sur les fonctions de leurs enseignements ou alors ont spontanément expliqué ce qu'ils pensaient être les finalités de leur matière notamment lors de la description de leur progression pédagogique. A noter d'ailleurs que les perceptions de telle ou telle visée déterminent la présence et l'importance dans les propos des enseignants de tel ou tel contenu enseigné/à enseigner. Ainsi quand Elisabeth estime qu'un des objectifs du cours est d'apprendre à communiquer avec les différents acteurs de l'IUT (enseignants, personnels administratifs), en partant du constat que les étudiants ne maîtrisent pas certains « petits codes de savoir-vivre », elle évoque un cours sur l'apprentissage de la rédaction d'un mail grâce auquel « ils sont tous capables d'envoyer un mail correct ».

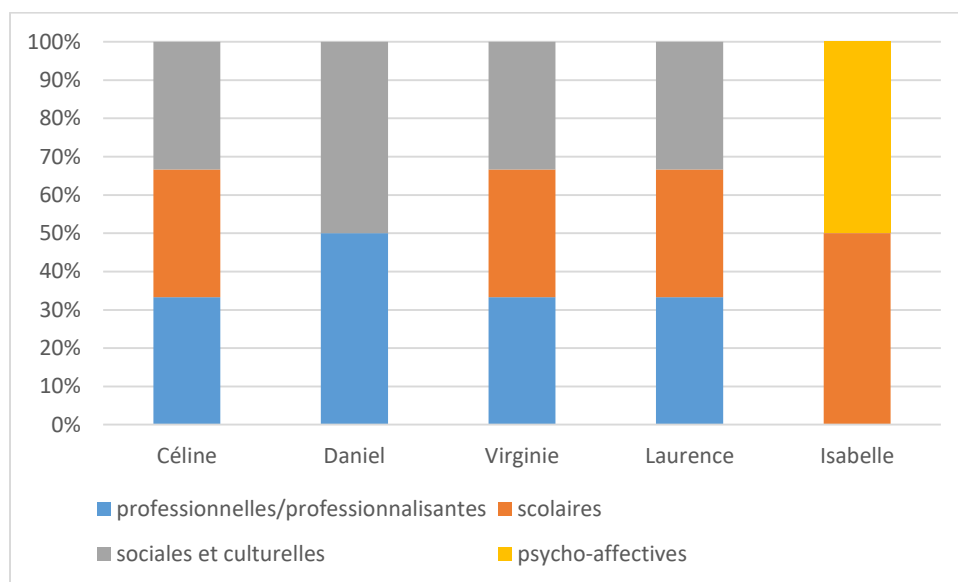
Globalement, on peut dire que pour ces enseignants d'EEC, il s'agit de faciliter l'acculturation des étudiants dès le début de leur formation et de les outiller scolairement et professionnellement du début à la fin de leur cursus, voire pour ce qu'on pourrait nommer

¹⁸³ Ces débats ne sont pas sans rappeler les controverses sur la discipline « français », « discipline autonome ou discipline de service » comme le rappellent Daunay, Delcambre et Reuter (2009).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

« l'après formation » qui peut comprendre la vie professionnelle et sociale. Si ces visées constituent un marqueur des discours des enseignants, elles se traduisent de manière différente d'un enseignant à un autre. La figure ci-dessous construite d'après un relevé quantitatif des visées identifiées dans les discours des enseignants montre ces variations et fait apparaître quatre types de finalités : professionnelles/professionnalisantes, universitaires, sociales, culturelles, psychoaffectives.

Figure 14 : Les différentes finalités des EEC du point de vue des enseignants (approche par les entretiens)



Pour Céline, Elisabeth et Laurence, les EEC sont en d'égales proportions des enseignements à finalités professionnelles/professionnalisantes, universitaires, sociales et culturelles. Daniel, quant à lui, considère que ses enseignements sont essentiellement à vocation sociale, culturelle, professionnelle/professionnalisante. L'analyse de l'entretien mené avec Virginie montre que cette enseignante occulte ce type de finalités au profit de visées universitaires et psychoaffectives. Les points suivants montrent comment ces différents types de finalités se déclinent dans les discours des cinq enseignants.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

2.3.1 Les visées professionnelles/professionnalisantes des EEC

Pour quatre des enseignants interrogés, ce qui est enseigné dans les EEC vise à développer des aptitudes langagières dans la perspective de mieux comprendre et intégrer le monde professionnel. Ces objectifs participent de l'acculturation progressive de l'étudiant aux problématiques et enjeux du ou des secteurs socioéconomiques dans lesquels ils seront amenés à évoluer et que mentionnent les premières pages des programmes de chaque spécialité. Cette dimension apparaît dès le début de l'entretien avec Céline qui indique rencontrer régulièrement des acteurs professionnels de différents secteurs dans le cadre de la préparation des stages de deuxième année. Laurence et Elisabeth, quant à elles, rappellent que l'objectif de la filière dans laquelle elles enseignent (QLIO et TC), c'est « de les [les étudiants] rendre opérationnels sur un niveau bac+2 » (Laurence) et de familiariser ces derniers à la « communication commerciale » en leur apprenant par exemple à rédiger des « courriers d'entreprise » (Elisabeth).

Il s'agit bien là de construire avec ces étudiants les éléments d'un rapport à un « monde » qui peut sembler nouveau pour eux¹⁸⁴, rapport que Daniel traduit dans ses propos par un travail constant sur une langue avec laquelle ils sont peu familiarisés : « [les étudiants] doivent avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite et orale à visée professionnelle ». Du point de vue de cet enseignant, on peut dire que les EEC contribuent donc à la construction des « pratiques langagières »¹⁸⁵ de ces techniciens en devenant en proposant un certain nombre de contenus à enseigner qui sont - en référence à la notion de littéracie proposée dans la partie théorique de cette recherche (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2012) - fonction des pratiques langagières des secteurs d'activité dans lesquels ces futurs diplômés seront amenés à évoluer.

2.3.2 Les visées universitaires des EEC

¹⁸⁴ Je renvoie d'ailleurs le lecteur aux précédents chapitres de cette partie qui abordaient les indicateurs et les contenus des EEC tels que se les représentent les étudiants interrogés.

¹⁸⁵ C'est-à-dire des pratiques « déterminées et construites par le social [...] produis[ant] des effets et contribu[ant] à le transformer [...] Parler n'est pas seulement une activité représentationnelle, c'est aussi un acte par lequel on modifie l'ordre des choses, on fait bouger les relations sociales. » (Boutet, 2002).

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Celles-ci prennent des formes différentes chez les enseignants par rapport à ce que les étudiants ont pu en dire, par exemple l'apprentissage du compte rendu scientifique pour les étudiants de DUT GB. En effet, les propos de Céline, Elisabeth, Laurence et Virginie se situent à un autre niveau, il s'agit de préparer les étudiants de DUT à poursuivre leurs études après l'obtention de leur DUT. C'est le cas pour Céline des « étudiants étrangers [qui] viennent en France pour faire des écoles d'ingénieur », et pour qui « le français est très important parce que [...] l'admission c'est sur des épreuves de français », pour Laurence des étudiants qui « intègrent des écoles d'ingénieur » et qui se « préparent à des entretiens [pour ne plus avoir] peur de prendre la parole en public » ou qui « seront confrontés à des épreuves de culture générale » selon Elisabeth.

Dans cette perspective, les enseignants s'efforcent donc « de coller soit à l'actualité soit à des thèmes un peu à la mode dans les concours » (Elisabeth) et d'aborder des contenus en rapport avec ces concours comme la « lecture de l'image » qui, selon Virginie, a pour finalité de préparer les étudiants aux « concours de marketing de publicité ».

2.3.3 Les visées sociales et socioculturelles des EEC

Par visées sociales et socioculturelles des EEC, j'entends par là des visées qui excèdent peut-être les visées « culturelles » de enseignements tels que certains programmes peuvent les prescrire, comme l'indique les passages surlignés ci-dessous extraits du programme du DUT Carrières juridiques.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Tableau 58 : Extrait du programme du DUT Carrières juridiques (p.42)

<p>Semestre 2</p> <p>M 2202 : Expression et communication : Approfondissement de l'expression professionnelle</p> <p>Objectifs du module : Structurer une réflexion, <i>développer l'esprit critique et la culture générale.</i></p> <p>Compétences visées : Se documenter, collecter, analyser et synthétiser des informations. Organiser, structurer et présenter ses idées. Organiser et conduire une réunion, savoir en rendre compte. <i>Enrichir sa culture générale.</i></p> <p>Pré requis : S 1</p> <p>Contenus : Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographique et sitographique. Techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse. Renforcement des compétences linguistiques. Règles de prise de parole en public.</p> <p>Modalités de mise en œuvre : Exposés, débats, jeux de rôle, rédaction de comptes rendus, résumés, synthèses, revues de presse... Prise en compte de la diversité des publics et assurer la réussite de chacun.</p>

En effet, dans les propos des enseignants, il n'est pas seulement question de « culture générale », dans le sens esquissé dans le précédent chapitre et dont Dalle a souligné la place ambiguë dans les programmes de DUT (Dalle, 2013). Je complète d'ailleurs cette proposition en ajoutant que la « culture générale » dans les EEC peut être considérée comme un ensemble cohérent de savoirs et de connaissances permettant à un étudiant de se repérer et d'évoluer dans différents espaces dont celui de l'environnement professionnel auquel il se destine.

Passée cette parenthèse, on peut voir que pour Elisabeth ces visées passent par l'apprentissage de « petits codes de savoir-vivre » comme je l'ai indiqué dans le point précédent ou plus ambitieusement peuvent être caractérisées en termes d'ouverture au monde, ce que disent d'ailleurs cette enseignante et Céline dont je retranscris les propos ci-dessous tels quels :

Céline_ENS_ULCO165 : « L'objectif de la com c'est aussi de les ouvrir au monde parce que la communication c'est ça et moi j'insiste beaucoup là-dessus parce que je trouve que c'est important qu'ils voient autre chose [...] j'aime bien qu'ils [les étudiants] soient dans l'échange parce que c'est ça aussi je pense

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

l'ouverture + la communication c'est ça aussi c'est pouvoir parler des différents pays et tout et de les intégrer parce que ils font leur stage en France voire ils font leur stage à l'étranger [...] il est quand même bien qu'ils connaissent un petit peu comment ça fonctionne là-bas »

Elisabeth_ENS_Val146 : « apprendre à écrire et parler correctement en ayant une ouverture sur le monde minimale [...] le but aussi c'est de leur donner un peu les outils de compréhension du monde dans lequel ils vivent »

On peut voir dans ces finalités, qui visent à construire des outils de compréhension du monde pour comprendre l'autre, une résurgence du paradigme humaniste autour duquel les enseignements d'expression se sont structurés¹⁸⁶ afin comme le dit Daniel de « faire en sorte que les rapports sociaux [en entreprise] soient un tout petit peu plus cordiaux ».

2.3.4 Les finalités psychoaffectives des EEC : faire aimer sa matière

Enfin, pour une enseignante, les EEC n'ont peut-être pour autre finalité que celle d'être appréciée pour elle-même. C'est le discours tenu par Virginie qui déclare : « j'essaie de leur faire aimer une matière [...] j'essaie de leur trouver des sujets qui vont leur plaire pour faire passer quand même [...] un certain nombre de bases de la communication parce que ce sont quand même des gens très jeunes [...] ».

La dimension psychoaffective chez cette enseignante repose sur une série de postulats et de paris plus ou moins implicites :

- primo, faire bouger chez ces jeunes étudiants les représentations liées à cette matière qu'ils considèrent comme un avatar de la discipline française ;
- secundo, « faire passer [d]es exigences à partir de choses qui vont les [les étudiants] intéresser et qu'ils vont aimer » comme « l'apprentissage du compte rendu ».

¹⁸⁶ Cf. p.23.

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Cet aspect, peut-être singulier dans les discours tenus par l'ensemble des enseignants, ne doit toutefois pas étonner si on considère la part prise par ce que j'ai nommé ici le psychoaffectif dans les discours des étudiants. En effet, plusieurs d'entre eux dans les questionnaires considèrent les EEC comme des espaces didactiques plus ouverts voire plus libres que dans d'autres matières. A titre illustratif et en conclusion de ce chapitre, je citerai les propos de trois étudiants recueillis dans les questionnaires respectivement inscrit en première année de DUT SRC, Info et GEII et qui rendent compte assez fidèlement de l'importance de cette dimension sur la qualité des apprentissages :

DUT_SRC1_Reims_CP_191 : « Les sujets sont intéressants, très bien expliqués, le travail est ludique et apporte de nombreuses connaissances supplémentaires, en clair, je n'ai rien à reprocher pour le moment. »

DUT_Info1_Reims_CP_269 : « Le cours est très clair et notre enseignante était très pédagogue, personne n'était laissé en retrait (même ceux qui ne font strictement rien dans les autres matières étaient très enjoués et avaient de bonnes notes lorsqu'ils devaient faire des exposés) »

DUT_GEII1_Lille1_55 : « J'ai eu une super prof qui nous a appris beaucoup de choses sur le monde qui nous entoure et sur le relationnel »

Conclusion de la quatrième partie

Dans cette partie de la recherche consacrée à la manière dont les acteurs convoqués identifiaient les EEC, s'en représentaient les contenus et leurs finalités, j'ai pu montrer que les discours sur les EEC (leur importance, leur fonction) étaient globalement consensuels et ce malgré l'introduction de plusieurs variables d'analyse (spécialité de la formation, situation dans le cursus des étudiants).

Cette convergence des points de vue s'explique par le fait que les discours des enseignants et étudiants sur les EEC se construisent en fonction de ce qui se dit dans d'autres espaces ou en fonction des propos tenus par un tiers. Par exemple, j'ai pu noter des références fréquentes aux programmes dans les discours des enseignants pour expliquer les contenus enseignés et à enseigner. Dans les entretiens de groupe menés avec certains étudiants, les discours sur les contenus et visées des EEC se sont respectivement nourris des propos des différents participants, et qu'on peut observer de plusieurs façons :

- l'absence de divergences de points de vue entre étudiants à tous les niveaux des entretiens¹⁸⁷ ;
- la présence récurrente de marques d'acquiescement dans les échanges¹⁸⁸ ;
- l'enchaînement des tours de parole par effet de « stichomythie »¹⁸⁹.

¹⁸⁷ A deux exceptions près : primo quand Margaux et Vincent évoquent l'importance de l'apprentissage du « langage corporel », secundo quand Victoria et Téa discutent du moment où ils ont travaillé en cours la « synthèse de document » et le « discours épideictique judiciaire ».

¹⁸⁸ Par exemple l'interjection « Ouai » apparaît 149 fois dans les entretiens de groupe.

¹⁸⁹ Effet perceptible par exemple dans la séquence suivante :

FA51 : et vous avez écrit sur quoi ?

Téa_56 : c'était sur les discours

Victoria_61 : ouai les discours judiciaires

Téa_57 : judiciaires

Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants

Quel que soit le point de vue adopté (celui de l'institution éducative, des espaces de formation ou des enseignants et étudiants), on peut dire que les EEC sont des enseignements favorisant la « praxis », au sens usuel du terme, c'est-à-dire l'action de l'étudiant en vue de résultats pratiques, ce qui peut expliquer dans un certain sens la diversité des contenus cités dans les programmes et par les enseignants et étudiants interrogés. Les discours sur ces enseignements sont donc étroitement corrélés dans les corpus analysés à des discours sur d'autres dimensions : universitaires (les besoins et problématiques d'autres matières, des dispositifs et de la formation en général), socioprofessionnelles (les attentes des entreprises voire du marché de l'emploi) ou personnelles (l'usage ordinaire de la langue). Je parlerai donc volontiers des EEC comme une matière d'enseignement « interdépendante », dont la raison d'être est de proposer des contenus en phase avec les besoins exprimés ci-dessus et qui en même temps se construit par rapport à ce qu'elle estime constituer son terrain didactique.

Enfin et pour introduire la partie suivante, cet aperçu met au jour des représentations de l'environnement didactique des EEC (ses contenus, ses finalités, son organisation, son système d'évaluation, etc.). J'ai indiqué dans la première partie que ces représentations concourent à modéliser les usages didactiques des outils utilisés dans les enseignements/apprentissages. En d'autres termes l'analyse des discours sur les EEC et particulièrement ce qui y est enseigné et appris permet de comprendre les discours sur les pratiques numériques qu'elles soient celles des enseignants ou des étudiants, et d'un autre côté les discours sur les pratiques numériques constituent autant d'échos des représentations de ces enseignements.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Introduction de la cinquième partie

Cette partie s'intéresse à la place prise par le numérique dans les discours des enseignants, des étudiants et dans les programmes des EEC.

Selon Baron (2014), l'étendue sémantique du terme « numérique » est vaste et peut désigner des choses aussi diverses que des instruments technologiques et leurs usages dans des contextes divers, un certain rapport au monde, une forme de culture à l'heure de la digitalisation de l'ensemble de l'activité humaine. L'objet de cette partie est triple. Il s'agit tout d'abord de rendre compte de l'outillage et des pratiques numériques dans et pour les EEC des enseignants et étudiants. Le panorama qui découle de cette analyse tient compte des pratiques des étudiants en formation ainsi que des pratiques professionnelles des enseignants interrogés. Ensuite, il s'agit de montrer qu'un certain nombre de contenus enseignés/enseignables et appris dans les EEC induisent la mise en œuvre voire l'apprentissage d'outils numériques (apprendre à rédiger un mail, mettre en forme une bibliographie, construire un profil sur un réseau social professionnel, etc.). Enfin, cette analyse focalisée sur les contenus et les pratiques numériques enrichit l'image esquissée des EEC en conclusion de la précédente partie. En effet, envisagée sous l'angle de son rapport au numérique, la discipline EEC ne peut être considérée autrement que dans sa collaboration nécessaire avec d'autres disciplines enseignées en DUT comme la bureautique par exemple, ce qui donne à penser que les EEC sont non seulement un enseignement « support » pour les autres disciplines et dispositifs comme l'écrivait Dalle (2014) mais aussi une discipline collaborative.

Cette partie ne se contente donc pas d'établir un simple état des lieux des pratiques numériques des étudiants et enseignants. Elle met en évidence un certain nombre de tensions voire de paradoxes traversant les discours de ces acteurs. Parmi celles-ci, nous verrons que les EEC sont un territoire dans lequel la présence du numérique dans les EEC ne semble pas aller de soi tant chez les enseignants que chez les étudiants. Toutefois, le numérique, tel qu'il est approché et circonscrit dans cette recherche, traverse les discours sur les contenus enseignés et

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

appris et constitue un élément relativement important dans la relation entre enseignants et étudiants.

Pour aborder les différents points évoqués ci-dessus, je proposerai dans les deux premiers chapitres respectivement un état du numérique dans les apprentissages et des enseignements en EEC, du point de vue des étudiants et des enseignants interrogés. Le chapitre suivant s'attachera à montrer la présence de contenus numériques ou référables au numérique dans les EEC. Enfin, le dernier chapitre discutera de la place du numérique dans les EEC et viendra compléter l'image initiée de ces enseignements dans la précédente partie.

Chapitre 13 : Etat du numérique dans les apprentissages : outils utilisés et usages de ces outils

Les discours des étudiants sur leurs usages du numérique ne sont pas spécifiques aux EEC, mais désignent des usages communs à d'autres enseignements et dispositifs de la formation.

L'analyse de ces usages a d'abord consisté en un inventaire des outils utilisés dans les apprentissages à partir des réponses apportées par les étudiants au questionnaire en ligne et des entretiens menés avec treize étudiants volontaires.

Le format des entretiens permet de recueillir davantage de données contextuelles que le questionnaire en ligne, dont j'ai posé les limites dans la méthodologie de cette recherche (disponibilité des répondants, instruments utilisés pour répondre, brièveté des réponses, etc.). Parmi ces données figurent la description ou l'explication des types d'activités dans lesquelles des outils ont été engagés, le cadre spatio-temporel dans lequel ces outils ont été utilisés, les motifs de leurs usages, autant d'indicateurs qui me semblent nécessaires pour comprendre les usages du numérique des étudiants dans les apprentissages relevant des EEC.

Sont aussi mis à l'étude les propos tenus par les enseignants d'EEC sur l'instrumentation des étudiants dont ils ont la charge avec l'idée qu'ils constituent des informateurs intéressants (Collerette, 2009/2014) qui permettent d'étoffer l'analyse des pratiques numériques étudiantes. Je montrerai par ailleurs que ces cinq enseignants ont un regard contrasté sur les pratiques de leurs étudiants, partagé entre méfiance et étonnement.

1. Le numérique et ses usages dans les EEC: le point de vue des étudiants de DUT

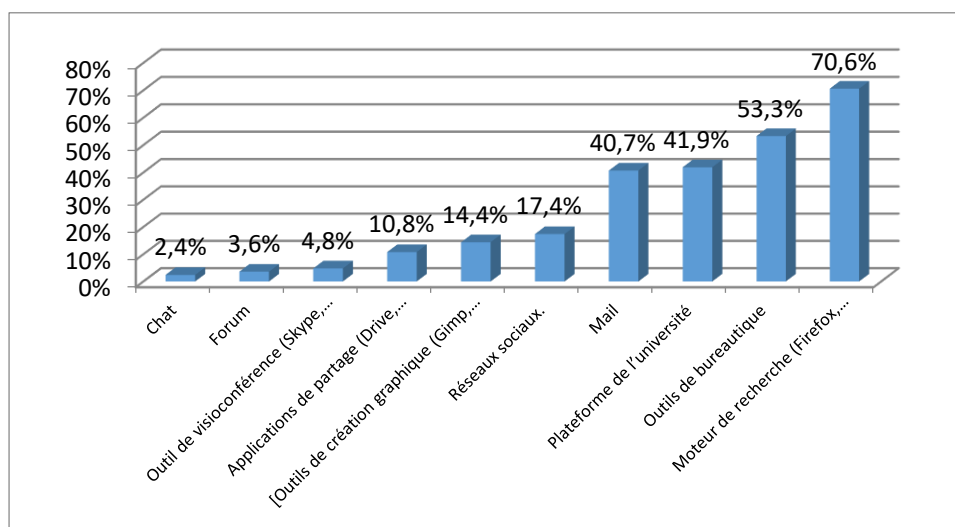
1.1 Les outils utilisés par les étudiants : services, programmes et applications

Les services, programmes et applications renvoient à des artefacts de nature diverse comme des moteurs de recherche, des logiciels de bureautique, des services de communication synchrone et asynchrone (chat, forum, mail) ou de réseautage (Facebook, LinkedIn, etc.).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

L'aperçu proposé dans la figure ci-dessous s'appuie principalement sur les réponses apportées par les étudiants à la question semi-ouverte « Quels sont les outils que vous utilisez pour réaliser ces activités¹⁹⁰ ? » et montre la présence majoritaire d'outils de recherche et de production.

Figure 15 : Aperçu des outils numériques utilisés par l'ensemble des étudiants dans les EEC (approche par les questionnaires)



En effet, les « moteurs de recherche » (70,6%) et les « outils de bureautique » (53,3%) se démarquent quantitativement des autres outils mentionnés par les étudiants, le « mail » (40,7%) et la « plateforme de l'université » (41,9%)¹⁹¹ se détachent aussi d'outils plus rares dans les discours (« chat », « forum », « outils de visioconférence », « applications de partage », « outils de création graphique » et « réseaux sociaux ») sans pour autant être cités par plus de la moitié des répondants. En aparté, il peut sembler étonnant que seulement 70,6% des étudiants déclarent utiliser un moteur de recherche alors que sans aucun doute tous le font (comme très certainement aussi le mail et les outils de bureautique font partie de l'environnement numérique familier des étudiants). Peut-être peut-on y voir un hiatus entre les usages de ces instruments

¹⁹⁰ La question précédente invitait les étudiants à indiquer quelles activités ils réalisaient dans les EEC. Ce point a fait l'objet d'une analyse dans la précédente partie.

¹⁹¹ Les étudiants indiquent principalement utiliser la plateforme comme « espace de dépôt » de documents et le mail pour correspondre avec leurs enseignants. Les autres fonctionnalités qu'on retrouve habituellement dans les plateformes développées par les universités sont très peu citées (forum, chat, cours en ligne, wiki).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

technologiques courants dans la vie sociale et universitaire et le rapport avec les EEC qui n'est peut-être pas évident pour certains des étudiants interrogés (j'y reviendrai dans le dernier chapitre).

Cette parenthèse close, les étudiants qui déclarent utiliser ces outils dans les EEC sont pour eux des outils « communs » ou « habituels » qui ne sont pas spécifiquement attachés aux EEC mais qui font partie de l'ordinaire social et/ou éducatif des étudiants (Fluckiger, 2011), ce que sous-entend Margaux dans l'entretien qui déclare utiliser Word « depuis un bon moment maintenant [...] tout le monde connaît Word et Open Office on a déjà tous travaillé au moins une fois dessus ». Pierre quant à lui souligne à propos de ces outils de bureautique que dans le cadre de sa formation : « On a appris à s'en servir l'année dernière [...] on connaissait tous + ça fait partie des obligations [...] on s'en sert très très régulièrement [...] même pour prendre les cours peu importe le type de cours c'est ce qu'on va utiliser en général ».

Les outils « rares », c'est-à-dire les outils peu cités par les étudiants (chat, services de visio-conférence, forums, applications de partage), sont rarement décrits dans les questionnaires et les entretiens. Il n'y a que Quentin, étudiant en première année de DUT GEII qui décrit l'usage d'un client de messagerie (« Mumble ») dans la préparation du stage, des « devoirs ou des travaux de groupe » (je reviendrai par la suite sur cette séquence de l'entretien mené avec cet étudiant) :

Quentin_GEIII_Reims_CP48 : il y a des élèves qui aiment bien utiliser Google Drive parce que c'est relié à leur compte moi je sais personnellement que j'utilise Dropbox donc j'utilise ça sur tous mes appareils donc si on a besoin de transmettre des fichiers ou éventuellement par exemple là on doit faire une recherche de stage parce que notre directeur nous impose un stage de deux semaines + pour comparer on partage nos CV et tout + donc moi les miens je leur passe des exemples par Dropbox pour certains documents de cours certains schémas électriques pareil on les met sur Dropbox pour les partager ou sur un Drive

Quentin_GEIII_Reims_CP49 : et puis les réseaux sociaux c'est + ou même Skype Mumble c'est quand il y a besoin de s'entraîner de s'entraider pour éventuellement des devoirs ou des travaux de groupe

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Un autre exemple est celui des « réseaux sociaux » qui sont peu cités par les étudiants dans les questionnaires (17,4%) alors qu'ils constituent un outil largement présent dans leur univers social et que nombre d'étudiants ouvrent des groupes Facebook lors de leur formation. Il n'y a que Margaux dans l'entretien qui indique avoir utilisé « YouTube [...] une fois parce que on avait regardé une vidéo en cours mais c'est tout ». Quentin, Rémi, Mathieu et Pauline mentionnent l'usage de réseaux dans leur ordinaire étudiantin à des fins de partage ou de communication, mais sans que ces usages soient spécifiquement relatifs aux EEC :

Quentin_GEIII_Reims_CP59 : on a un Facebook dans notre groupe je sais pas si ils ont la même chose dans les autres groupes + et là on se transmet les informations importantes si quelqu'un a vu qu'on nous avait envoyé un mail important on en parle c'est ça

Rémi_MMI2_Reims_CP109 : dès qu'on a un projet on se crée un groupe Facebook un groupe Skype on se crée + on a un Gant qui est créé on + (en)fin ça vient de nos cours de management de projet

Mathieu_GEIII_Reims138 : oui oui on a un petit groupe Facebook mais on l'utilise rarement pour mettre des trucs sur la communication

FA141 : d'accord + et votre page Facebook c'est pour bosser ou discuter ?

Mathieu_GEIII_Reims142 : dans toutes les matières oui

Pauline_GB1_ULCO168 : en fait c'est vrai on a un petit groupe de conversation sur Facebook et puis voilà des moments on se pose des questions par rapport au cours mais c'est pas d'une utilité principale

Par conséquent, je focaliserai l'analyse sur les outils que sont le « moteur de recherche », les « outils de bureautique », le « mail » et la « plateforme » qui constituent les principaux outils utilisés dans les EEC en le confrontant aux variables « formation » et « situation dans le cursus ».

1.1.1 « Moteur de recherche », « outils de bureautique », « mail », « plateforme de l'université » : variations selon les formations

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

En appliquant la comparaison par « quarts » déjà éprouvée dans l'analyse des contenus et des finalités des EEC, la configuration globale bouge quelque peu si on considère les réponses des étudiants sous l'angle de leur formation respective.

Tableau 59 : L'importance des outils numériques dans les EEC selon les formations¹⁹² (approche par les questionnaires)

Outils	Formations													Total outil
	Ch	CS	GB	GC	GC-GP	GEII	GLT	Infocom	Info	MP	QLIO	SRC	TC	
Moteur de recherche	3	3	4	1	2	3	4	4	4	4	3	4	3	42
Outils de bureautique	3	2	3	4	4	3	3	3	3	3	3	3	3	40
Mail	1	1	2	1	3	2	3	3	2	3	1	3	1	26
Plateforme de l'université	1	2	3	1	2	2	2	4	2	2	3	2	1	27
Total formations (/16)	8	8	12	7	11	10	12	14	11	12	10	12	8	

1 signifie l'absence de l'indicateur dans les réponses, 2 sa présence dans quelques réponses, 3 sa présence dans la moitié voire plus des réponses, 4 signifie que l'indicateur est présent dans la totalité des réponses. La somme des quarts (/16) montre la plus ou moins grande importance de l'ensemble des indicateurs proposés selon les formations interrogées.

En effet, le tableau montre tout d'abord que ces quatre outils occupent une place diversement importante dans les EEC selon les formations. Ces quatre outils sont bien représentés en DUT Infocom, ce qui peut sembler logique car le numérique constitue le cœur de spécialité de la formation. Ces outils sont aussi présents dans des proportions moindres (core de 10 à 12) : DUT GB, GLT, MP, GC-GP, Info, GEII et QLIO. Le score du DUT Info qui constitue aussi une formation à l'identité numérique forte peut sembler interrogeant (11) compte tenu du score du DUT Infocom (14) et ne s'explique guère en l'absence de commentaires des étudiants interrogés. Peut-être, mais cette hypothèse est friable, peut-on voir de la part des étudiants l'idée que les usages de ces outils sont certes présents dans les EEC mais ils ne

¹⁹² L'ensemble de l'analyse figure en annexe 23.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

constituent pas – à contrario des matières de spécialité de cette formation orientées vers le numérique – un marqueur important des EEC. Enfin, il faut constater que ces outils sont modestement représentés (score de 7 à 8) dans cinq formations (DUT Ch, Cs, TC et GC) ce qui semble indiquer que ces outils sont peu représentatifs des outils utilisés en EEC.

L'analyse conduite du point de vue des outils montre qu'à l'exception des « outils de bureautique » qui sont présents dans la quasi-totalité des formations (écart-type=0,43), le « moteur de recherche » (écart-type=0,89), le « mail » (écart-type = 0,88) et la « plateforme » (écart-type=0,83) occupent une place diversement appréciée par les étudiants dans les EEC, et dont les deux extrêmes se situent au niveau du DUT GC et du DUT Infocom. En effet, les « moteurs de recherche », le « mail » et la « plateforme de l'université » occupent une place quasi-nulle dans les réponses des étudiants de DUT GC, tandis que – et on peut à nouveau y voir un effet de la spécialité – les étudiants de DUT Infocom utilisent assez largement ces quatre outils dans les EEC. En effet pour ces étudiants, en sus de leurs usages personnels, les technologies apparentées au numérique font partie de leur quotidien, comme le montre cet extrait du programme de la spécialité Infocom où l'on peut voir que 195 heures sur les 465 que compte le deuxième semestre (soit 42%) ont à voir avec le numérique (PAO, multimédia et web, outils de communication spécifique).

Tableau 60 : Extrait du programme du DUT Infocom

Module	Volume horaire
Etudes et techniques d'enquête	30h
PAO	30h
Outils de communication spécifique	30h
Atelier de mise en pratique professionnelle	40h
Sémiologie de l'image	30h
Multimédia et web	35h
Total	195h

L'importance prise par le numérique dans les EEC selon les formations est corroboré par dans un entretien par Rémi, étudiant en deuxième année de DUT MMI, lorsqu'il évoque les particularités de ces enseignements dans sa spécialité : « c'est la réalité de notre formation + on peut pas travailler sur l'informatique sans toucher à l'informatique [...] on peut pas faire les

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

cours [les EEC] sans ces outils là en fait », ou inversement dans les questionnaires cette étudiante de deuxième année de DUT TC qui indique que dans sa formation : « Nous n'avons pas forcément besoin d'ordinateurs pour travailler [en EEC] ».

1.1.2 « Moteur de recherche », « outils de bureautique », « mail », « plateforme de l'université » : variations selon la situation dans le cursus

La situation des étudiants dans le cursus (première ou deuxième année de la formation) montre à peu près le même ordre d'importance. Les principaux logiciels, services et applications cités par l'ensemble des étudiants demeurent les principaux logiciels, services et applications utilisés par les étudiants de première comme de deuxième année. Toutefois, si le moteur de recherche et les outils de bureautique sont les principaux outils utilisés par les étudiants de première et deuxième année, la plateforme de l'université ainsi que le mail par contre sont davantage utilisés par les étudiants de première année que de deuxième année.

Tableau 61 : L'importance selon les niveaux de cursus des outils numériques dans les EEC (approche par les questionnaires)¹⁹³

	1^{ère} année	2^{ème} année
Plateforme de l'université	25,1%	41,5%
Mail	34,7%	53%
Outils de bureautique	50,5%	61,5%
Moteur de recherche (Firefox, Internet Explorer, Chrome, etc.)	72,6%	73,8%

En outre les usages du mail et des outils de bureautique sont supérieurs pour les étudiants de deuxième année de 8 à 13% par rapport à l'ensemble de la population répondante.

¹⁹³ L'ensemble de l'analyse figure en annexe 24.

Tableau 62 : Comparaison de l'importance des usages du mail et des outils de bureautique entre l'ensemble des étudiants et les étudiants de deuxième année (approche par les questionnaires)

	Ensemble des étudiants	Etudiants de deuxième année
Mail	40,7%	53%
Outils de bureautique	53,3	61,5%

On peut expliquer ces augmentations en partie par les différences d'acculturation numérique entre étudiants de première année et de deuxième année au moment où le questionnaire leur a été proposé, et les visées ou finalités que les étudiants assignent aux EEC selon leur situation dans le cursus¹⁹⁴. En effet, à ce stade de leur formation, les étudiants ont investi différemment le numérique qu'on peut estimer en termes d'usages éducatifs des applications, services et logiciels mentionnés dans le tableau ci-dessus¹⁹⁵. Pour les étudiants de première année, les EEC sont essentiellement des enseignements à vocation universitaire, plus ou moins utiles pour réaliser les activités dans d'autres enseignements et dispositifs, aussi peut-on dire qu'ils utilisent moins que les étudiants de deuxième année - préoccupés par leur fin de formation - le mail dans la correspondance avec leurs enseignants, qu'ils consultent et déposent moins de documents sur la plateforme, et qu'ils utilisent moins le traitement de texte et les outils de création de diaporama pour préparer leur rapport de stage qui constitue en grande partie l'évaluation finale de leur cursus de DUT.

1.2 Les usages des services, applications et logiciels dans les EEC

Bien que le questionnaire et les entretiens interrogent les étudiants sur leurs usages de services, d'applications et de logiciels dans les EEC, ces derniers décrivent rarement des pratiques spécifiques aux EEC, mais plutôt des pratiques communes à plusieurs matières ou dispositifs que les étudiants nomment occasionnellement. Comme je l'avais indiqué dans la

¹⁹⁴ S1 pour les étudiants de première année et S3 pour les étudiants de deuxième année. Je renvoie d'ailleurs le lecteur à la quatrième partie (p.227) où j'avais abordé en détail les finalités ou visées des EEC du point de vue des étudiants.

¹⁹⁵ Je renvoie au passage consacré aux littéracies numériques dans la deuxième partie (Cf. p.85).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

présentation de la méthodologie de ce travail, c'est à partir des entretiens menés avec les étudiants que sont présentés leurs usages des services, applications et logiciels.

1.2.1 Le traitement de texte

Les 13 étudiants interrogés dans les entretiens ont déclaré utiliser un traitement de texte pour produire différents types de documents (rapport scientifique, bibliographie, rapport de stage, exposé, CV, lettre de motivation). Les genèses de ces outils, c'est-à-dire le processus qui concourt à leur création et à leur institution (Rabardel, 1995), varient d'un étudiant à un autre et ne relèvent pas de dimensions en rapport avec les EEC. Victoria utilise son « ordinateur pour taper le cours depuis le début du deuxième semestre » parce que selon ses propres mots « j'ai plus de feuilles de papier et parce que je les perds aussi ». Mais il s'agit là de l'ensemble des cours et pas seulement les EEC. Antoine utilise aussi un traitement de texte mais « parce que j'ai des problèmes d'écriture [...] parce que sinon j'arrive pas à me relire » déclare-t-il avant d'être taquiné par Gaëlle sur la lisibilité de son écriture. Rémi quant à lui utilise tout simplement un traitement de texte pour prendre des notes et mettre en forme un document ou comme il le dit lui-même de « la prise de texte plus du rendu de support ».

Le « traitement de texte » peut aussi être utilisé dans les EEC afin de préparer les supports nécessaires au stage de première ou de deuxième année comme le CV et la lettre de motivation. Margaux indique d'ailleurs que la réalisation de ces documents a occupé une bonne partie du semestre : « on faisait que du travail sur ordinateur pour la lettre de motivation et le CV etc. c'était que sur ordi pratiquement », Vincent quant à lui se rappelle de manière un peu hésitante qu'« en début de cours une feuille puis par exemple le CV lettre de motivation ou l'entretien d'embauche et à chaque fois on devait lire et faire [...] CV lettre de motivation c'était sur Word ».

1.2.2 Logiciel de création de diaporama et vidéoprojecteur

La création de diaporamas est aussi indiquée par les étudiants interrogés et ceux-ci mentionnent l'usage de logiciels de création couplés à l'utilisation d'un vidéoprojecteur. Rémi par exemple dit les utiliser dans plusieurs matières « quand on doit présenter quelque chose », « sur beaucoup de matières + des projets » dit Pierre, ou comme l'indiquent Eric et Victoria

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

dans le cadre de la réalisation d'un exposé en EEC pour le premier (« on utilise le projecteur + moi j'utilise Powerpoint + j'utilise Powerpoint pour faire passer mes diaporamas ») et « d'un diaporama pour l'oral PPP » pour le second. Une singularité vient peut-être de Margaux qui raconte avoir utilisé ces deux outils pour réaliser « un CV numérique » en EEC.

1.2.3 Le moteur de recherche

Les moteurs de recherche font l'objet de deux types d'usages dans les entretiens. Le premier, est consacré à la recherche d'informations pour préparer un exposé en EEC. Eric explique ainsi qu'il a « utilisé internet pour faire [ses] recherches + des images aussi faire prendre des documents des recettes qui ont déjà été faites à l'UCAO l'université de Dakar ». Cet étudiant couple d'ailleurs le moteur de recherche à un logiciel de création de diaporama et à un vidéoprojecteur pour réaliser cette activité, ce qui me fera avancer l'idée dans le dernier chapitre d'un environnement d'apprentissage déterminé par les contenus en jeu. En d'autres termes, la manière dont les étudiants se représentent le contenu en jeu détermine l'usage d'un certain nombre d'outils et leur mise en relation de ces outils (Annocque, 2015). Pour aller plus loin dans la réflexion, on peut dire qu'un contenu tel qu'un étudiant se le représente constitue un élément qui fédère et met en communication les outils utilisés et en tant que tel entre en jeu dans la constitution de l'environnement personnel d'apprentissage (Henri, 2013)¹⁹⁶.

Le second usage consiste à rechercher une information dans le cadre des échanges en cours. Victoria explique que lors d'une séance d'EEC « on cherchait le réalisateur du film *Le Président* avec l'année de production et tout ça du coup on a été sur internet ». Ces deux situations toutefois ne mettent pas en jeu les mêmes supports technologiques ni les mêmes modalités d'usage : pour Eric il s'agit d'un ordinateur fixe de l'IUT utilisé pour effectuer ses recherches en dehors des cours tandis que Victoria utilise son smartphone en classe, usage d'ailleurs déploré comme on le verra par la suite par une des enseignantes interrogées. Mais encore une fois, comme pour le traitement de texte, il ne s'agit pas d'usages spécifiques aux EEC, mais

¹⁹⁶ Je renvoie ici à la notion d'EPA construite dans la deuxième partie (Cf. p.83.)

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

plutôt de pratiques estudiantines partagées dans plusieurs enseignements et dispositifs de la formation.

1.2.4 Le mail et les autres outils de communication et de partage

Il en va de même pour les usages du mail qui sont décrits par Pierre, Victoria et Téa. Il s'agit pour ces trois étudiants d'un moyen de communication dont les usages correspondent à des finalités différentes. Pierre a communiqué par mail avec des responsables en ressources humaines dans le cadre de la préparation de leur stage, Victoria et Téa transmettent par mail « des questions sur le cours ou le PPP », ou utilisent ce moyen pour récupérer les documents du cours en cas d'absence ou transmettre à des fins de correction leur CV et leur lettre de motivation. Cet outil est efficace car selon Victoria, leur enseignant d'EEC est réactif et selon ses termes « on peut lui envoyer des mails il va répondre rapidement ». Cette réactivité est d'ailleurs vivement appréciée par ces deux étudiantes comme le montre cette courte séquence de l'entretien :

Victoria_GB1_ULCO77 : il nous renvoie le cours et tout ça c'est super sympa

Téa_ULCO71 : moi je lui ai envoyé mes lettres de motivation

Victoria_GB1_ULCO78 : moi je lui ai envoyé mon CV aussi

Téa_GB1_ULCO72 : et puis il m'a aidé il m'a corrigé aussi

D'autres outils de communication sont aussi utilisés par quelques étudiants et ont pour point commun d'être des outils qu'ils utilisent dans leur ordinaire social. Dans l'entretien mené avec Quentin, celui-ci explique quelques-uns de leurs usages dans sa formation en première année de DUT GEII. Les outils que cet étudiant cite (« Google Drive », « Dropbox ») sont aussi des outils de partage de documents réalisés dans les EEC (le CV) ou dans d'autres cours (des schémas électriques) et qu'ils sont couramment utilisés par certains étudiants sur l'ensemble de leurs appareils :

Quentin_GEII1_Reims_CP48 : il y a des élèves qui aiment bien utiliser Google Drive parce que c'est relié à leur compte moi je sais personnellement que j'utilise Dropbox donc j'utilise ça sur tous mes appareils donc si on a besoin de transmettre des fichiers [...] pour comparer on partage nos CV et tout + donc moi les miens je leur passe des exemples par Dropbox pour certains documents

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

de cours certains schémas électriques pareil on les met sur Dropbox pour les partager ou sur un Drive

Cet étudiant indique aussi utiliser pour la préparation de son stage, des « devoirs ou des travaux de groupe » un client de messagerie (« Mumble ») qui est aussi un outil de communication connu des « gamers » et dont il fait un usage fréquent en tant que « joueur de jeux vidéo PC ». Il y a là un exemple intéressant de la transformation ou de la genèse d'un instrument issu de l'univers social de cet étudiant en outil efficace – car « plus léger pour les gens qui ont des faibles connexions » - pour « s'entraîner » ou « s'entraider » selon ses propres termes :

Quentin_GEIII_Reims_CP49 : et puis les réseaux sociaux c'est + ou même Skype Mumble c'est quand il y a besoin de s'entraîner de s'entraider pour éventuellement des devoirs ou des travaux de groupe

FA50 : c'est quoi Mumble ? je connais pas du tout

Quentin_GEIII_Reims_CP50 : eh ben non parce que à la base moi je suis un joueur un joueur de jeux vidéo PC

FA51 : d'accord

Quentin_GEIII_Reims_CP51 : et Mumble en fait c'est comme Skype c'est un client vocal sauf que là il y a pas de vidéo et en général il y a beaucoup plus de monde c'est un client qui est beaucoup plus léger pour les gens qui ont des faibles connexions mais en fait c'est le même principe que Skype c'est de la voix sur IP

2. Le point de vue des enseignants sur les pratiques numériques de leurs étudiants

Comme Quentin qui constitue un témoin intéressant des pratiques numériques des étudiants de sa formation, les cinq enseignants interrogés sont des observateurs et des interlocuteurs pertinents pour rendre compte des formes prises par les pratiques numériques de leurs étudiants dans les EEC¹⁹⁷. En outre, je considère que les discours des enseignants sur les différents usages numériques de leurs étudiants s'appuient sur un certain nombre de représentations sur les contenus qu'ils enseignent et que je mettrai au jour dans le dernier chapitre de cette partie.

¹⁹⁷ Je renvoie à la notion d'« informateur clé » exposée dans la présentation de la méthodologie (p.141).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Avant tout, il faut constater que les enseignants interrogés sont plus ou moins loquaces sur les pratiques numériques de leurs étudiants : 34 tours de parole pour Céline, 39 pour Daniel, 18 pour Elisabeth, 21 pour Laurence et 34 pour Virginie. Le tableau ci-dessous précise le nombre de tours de parole par enseignant à partir desquels j'ai pu mettre en évidence des aspects plus ou moins développés par les participants : les outils utilisés par les étudiants en général, leurs usages du numérique et le point de vue de ces enseignants sur ces usages. Daniel par exemple s'attache fréquemment à donner son opinion sur la manière dont ses étudiants utilisent des outils numériques dans et en dehors de ses cours (16 tours de parole), à contrario d'Elisabeth (8 tours de parole) qui développe essentiellement dans l'entretien les visées professionnelles des EEC et relègue au second plan l'instrumentation de ses étudiants.

Tableau 63 : Les pratiques numériques des étudiants : nombre de tours de parole chez les enseignants interrogés

		Céline	Daniel	Élisabeth	Laurence	Virginie
Les pratiques numériques des étudiants	Les outils utilisés par les étudiants	6	10	4	3	10
	Les usages du numérique	15	13	6	9	14
	Le point de vue des enseignants sur ces usages	13	16	8	9	13

Ces différences relèvent peut-être aussi du fait que les enseignants ont une connaissance plus ou moins fine des pratiques numériques estudiantines mais peut-être aussi parce que certains d'entre eux – comme Elisabeth et Daniel par exemple - associent plus ou moins les contenus qu'ils enseignent à des usages numériques dans les apprentissages.

2.1 Inventaire des outils utilisés par les étudiants et identifiés par les enseignants

Du point de vue de ces cinq enseignants, les étudiants mobilisent essentiellement des outils de production et de recherche (Bachy, Dufays & Lebrun, 2009) qui ne sont pas spécifiques aux EEC mais renvoient à des pratiques universitaires habituelles qu'on rencontre dans d'autres contextes estudiantins (Fluckiger, 2011). Logiciels de bureautique, applications de messagerie,

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

moteurs de recherche constituent la panoplie des outils couramment utilisés par nombre d'étudiants. Les outils cités par les enseignants interrogés ne sont donc pas différents de ceux que l'on retrouve dans les discours des étudiants sur leurs usages du numérique dans les EEC analysés dans le précédent point. Virginie indique que ses étudiants utilisent un vidéoprojecteur, l'ENT¹⁹⁸ de l'université et leur téléphone personnel. Laurence mentionne quant à elle l'usage du mail et de la plateforme de l'université. Élisabeth, elle, cite l'ordinateur personnel et le téléphone comme Céline qui ajoute le mail et le vidéoprojecteur. Ces outils sont aussi ceux identifiés par Daniel qui complète cette liste par la tablette et la clé USB.

Le tableau ci-dessous indique, à partir d'un relevé lexical, les outils numériques des étudiants dont les enseignants ont constaté les usages dans leurs cours, et les occurrences de ces outils dans chaque entretien.

Tableau 64 : Les outils numériques utilisés par les étudiants selon les enseignants (approche par les entretiens)

Outils numériques des étudiants	Céline	Daniel	Élisabeth	Laurence	Virginie	Total/outils
Ordinateur personnel	2	1	2	0	0	5
Téléphone	1	2	1	0	7	11
Tablette	0	1	0	0	0	1
Clé USB	0	1	0	0	0	1
Mail	2	1	0	2	0	5
Plateforme/ENT (Moodle, bureau virtuel)	0	0	0	1	2	3
Vidéoprojecteur	1	1	0	0	1	3
Total/enseignant	6	7	3	3	10	

Hormis Virginie qui décrit des usages singuliers du téléphone portable (j'y reviendrai par la suite), les enseignants ont à peu près le même discours sur la façon dont leurs étudiants utilisent les différents outils cités précédemment : créer et corriger des textes, des diaporamas,

¹⁹⁸. ENT : Environnement Numérique de Travail.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

projeter ces diaporamas dans le cadre d'exposés ou lors de la soutenance du rapport de stage, échanger par mail des informations relatives aux cours, stocker des documents sur une clé USB, télécharger des ressources pédagogiques sur la plateforme/ENT, effectuer des recherches et prendre des notes en cours à l'aide d'un ordinateur ou d'une tablette.

2.2 Points de vue critiques : lacunes et usages intempestifs

Les discours des enseignants sur les pratiques de leurs étudiants s'accompagnent de critiques sur le faible usage des outils et services proposés par les universités, les lacunes dans la communication par mail, et l'usage qu'ils jugent intempestif des technologies nomades en cours. À l'exception de Daniel, qui encourage dans une certaine mesure l'usage d'outils technologiques dans ses cours, les points de vue sont sensiblement les mêmes chez Céline, Élisabeth, Laurence et Virginie.

Les outils développés par les différentes universités et mis à disposition des étudiants (ENT, plateforme, bibliothèque numérique) sont, regrettent Élisabeth et Virginie, trop peu utilisés par ces derniers. Pour Élisabeth, la plateforme Moodle est considérée par les étudiants « comme un outil pour les sanctionner » et « donc ils jouent le jeu », c'est-à-dire qu'ils acceptent d'utiliser un outil qu'ils en considèrent pas comme faisant partie de leur panoplie habituelle ou familière. Pour Virginie, les étudiants « restent dans leurs habitudes de recherche » et n'utilisent guère « les ressources qu'ils ont sur leur bureau virtuel [...] comme si ça ne les concernait pas ». Ce point de vue n'est guère étonnant et illustre ce qui a déjà été montré sur le faible engagement des étudiants dans l'utilisation des ressources et des outils développés par les universités (Fluckiger, 2011 : p.4-5).

Le deuxième point repose sur les lacunes dans la façon dont les étudiants rédigent leurs mails. Céline par exemple déclare d'ailleurs d'un ton agacé : « Je leur apprend à écrire un mail parce que *bonjour* ils savent pas. » C'est aussi un point sensible pour Élisabeth. Cette enseignante reconnaît que les étudiants n'ont « pas de soucis pour nous envoyer des mails à nous les profs », tout en regrettant des soucis de forme dans la communication entre enseignants et étudiants : « Il y a quelques collègues qui ont des soucis pour, qui ont du mal à recevoir des mails d'étudiants et qui systématiquement reprennent la formulation. » Ces deux enseignantes

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

décrivent dans l'entretien les maladresses fréquentes des étudiants dans l'écriture des mails adressés aux enseignants et au secrétariat pédagogique. Céline indique par exemple que les étudiants « mettent leur nom en objet [...] il y a le nom dans leur adresse mail mais ils mettent leur nom [...] il y a pas de bonjour rien du tout », Élisabeth avec humour raconte que les étudiants « expliquent qu'ils ont une gastroentérite dans les détails et c'est maladroit enfin même le cordialement vient pas forcément, comment signer plein de choses comme ça ». Savoir écrire un mail « dans les formes » constitue donc pour ces deux enseignantes un objectif prioritaire : « On a dit en début d'année c'est un des premiers cours : voilà un mail ça s'écrit comme ça, on dit bonjour, on met un objet on met bonjour on met en quelques mots l'objet du mail et on dit cordialement et on met son nom » explique Céline. Laurence, quant à elle, indique qu'après le cours les étudiants « sont tous capables d'envoyer un mail correct en mettant bien leur prénom leur nom en majuscules le groupe un objet [...] euh des trucs de base dire “madame P.” plutôt que “chère madame” ou “bonjour” ».

On peut ici interroger les implicites véhiculés par les discours de ces enseignantes qui permettent de mettre au jour une partie des finalités qu'elles assignent à leurs enseignements. En effet, leurs propos sur la communication numérique de leurs étudiants en situation universitaire sont exprimés en termes de lacunes qu'il faut combler. On peut y voir une illustration de ce que Penloup et Liénard écrivent au sujet de la manière dont les enseignants observent les écritures numériques des apprenants dont « l'omniprésence et les particularismes [...] ne peuvent manquer d'interpeller les enseignants, en charge de faire maîtriser la (les) norme(s) scripturale(s) » (Penloup & Liénard, 2008, p. 2). L'objectif de Laurence, Élisabeth et Céline est donc d'apprendre à leurs étudiants les codes appropriés dans une communication numérique, ce qui n'est pas sans rappeler les missions assignées initialement aux EEC aux premiers temps de leur institution dans les IUT à la fin des années 1960 (Simonet, 1994) : combler les lacunes des étudiants en matière d'expression écrite, apprendre à écrire en tenant compte du contexte et des visées de l'écrit à produire.

Le dernier point repose sur l'usage en classe des téléphones/smartphones et ordinateurs portables. Céline, par exemple, déplore l'usage quasi systématique du téléphone comme outil de vérification des informations : « Par exemple on leur dit quelque chose ils sont pas sûrs ils

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

prennent leur téléphone ils vont sur internet et puis ils disent “ah ben oui c’est vrai” alors ça ça me... » Cette enseignante et Laurence constatent aussi une nette tendance « à la dispersion », au « dilettantisme » dans leurs cours lorsque les étudiants « viennent avec leur portable ». « Ils prennent leur PC portable et puis ils font autre chose [...] bon ça se voit très vite quand il y en a qui font autre chose [...] normalement les téléphones de par le règlement intérieur sont interdits [...] interdits oui parce que ils vont sur internet ils font autre chose » indique Céline, ce qui peut avoir des impacts sur l’organisation de leur travail et leurs résultats comme le regrette Laurence : « Beaucoup d’étudiants ont échoué parce qu’ils regardaient leur écran d’ordi leur page Facebook leur traitement de texte leur machin le portable qui vibrait [...] on s’est quand même rendu compte que des étudiants qui étaient assidus finalement n’écoulaient absolument pas les cours et enfin ils arrivaient pas à gérer quoi. » Margaux, étudiante en première année de DUT GTE, confesse d’ailleurs avec humour jouer à des jeux en ligne, lors des séances consacrées à la réalisation de son CV et de sa lettre de motivation :

Margaux_GTE1_ULCO95 à 97 : on jouait en classe en fait on est sur les PC donc + et en fait il y a des gens en ligne donc du coup on s’amusait sur + entre PC

En fait, ce que ces enseignants critiquent, ce n’est pas tant la présence de ces technologies dans la classe que les usages essentiellement sociaux et non académiques que les étudiants en font et que les enseignants jugent intrusifs. Il s’agit, selon Daniel, d’un problème propre aux étudiants de cette génération (« Ils n’ont pas ce recul avec l’asynchronie quoi [...] je sais pas si c’est la génération Y mais ils en sont pas loin ») et on peut y voir un écho de la défiance et des critiques à l’égard des pratiques juvéniles du numérique en classe présentes dans la communauté éducative (Dioni, 2008, p.5) qui reproche aux élèves ou aux étudiants de manquer d’attention en cours ou d’utiliser à des fins ludiques ou de communication leur smartphone ou leur ordinateur portable au lieu de travailler.

Ces discours critiques constituent aussi le reflet de la cécité enseignante sur ce qui se passe réellement dans la classe quand les étudiants utilisent leur ordinateur ou leur portable, la gestion pédagogique pouvant s’apparenter dans ce cas de figure « au jeu du chat et de la souris » (*Ibid.*,

p.7). En outre, se joue aussi un phénomène qui touche le rapport au savoir entre l'enseignant et ses étudiants et qui explique peut-être les positions critiques des enseignants interrogés. En effet, la présence désormais importante des technologies nomades en cours qu'imposent les apprenants n'est pas seulement un phénomène social mais constitue aussi un bouleversement de la forme scolaire traditionnelle et deviennent un instrument de pouvoir dans la classe (Koné, 2018, p. 113) qui offre à tout apprenant « la possibilité de redéfinir à sa manière sa participation au cours » (*Ibid.*, p.115) et par conséquent donne peut-être à l'enseignant l'impression d'être dépossédé en partie de son expertise sur les contenus qu'il enseigne.

2.3 Les usages promus et reconnus par les enseignants

Cette distance critique ne doit pas occulter la présence dans les discours de ces mêmes enseignants d'appréciations positives sur les pratiques des étudiants. Ainsi, Céline – très critique vis-à-vis des pratiques numériques estudiantines – s'étonne des compétences techniques de ses étudiants qui n'ont rien de commun avec celles des étudiants des générations précédentes : « Il y a de plus en plus de jeunes qui arrivent et qui savent utiliser enfin faire des Powerpoints ou des choses comme ça bon... Il y a quelques années c'était moins vrai mais là maintenant, ils arrivent ils savent à peu près faire techniquement parlant. » Ce constat est partagé par Daniel, qui encourage l'utilisation d'outils comme l'ordinateur, la tablette ou le smartphone, car celles-ci vont dans le sens de l'évolution des instruments des étudiants et des caractéristiques de ce qu'il nomme « génération Y » :

Daniel_ENS_ULCO125 : « Il y en a qui me demandent s'ils peuvent prendre leur ordinateur ou leur tablette pour moi il y a aucune difficulté [...] je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'on interdit à un étudiant ; surtout moi-même quand j'étais dans le secondaire, des lycéens qui voulaient prendre le cours sur leur ordinateur, pas de difficultés [...] même certains sur le téléphone quoi [...] je crois qu'ils s'adaptent très bien à leur époque. »

Certes, selon cet enseignant, les étudiants actuels sont « hyperconnectés », pour autant « ils [n'en] sont pas moins attentifs » à ce qui se fait en cours et on peut penser qu'ils utilisent les outils dont ils disposent pour s'investir différemment en classe (Koné, 2018, p. 117).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Les usages que peuvent faire les étudiants de ces outils vont même jusqu'à surprendre Virginie. En effet, celle-ci explique que dans le cadre d'une activité visant à réaliser une interview, ses étudiants ont utilisé leur téléphone : « Ils font ça avec leur téléphone ils font ça avec ce qu'ils ont [...] voilà donc ils l'utilisent pour filmer pour enregistrer exactement. » Un peu plus loin dans l'entretien, cette enseignante relate une séance à la « bibliothèque de la fac de sciences » et elle constate que « pour faire le compte rendu c'était tout sur le téléphone donc moi j'étais dépassée là c'était la première fois que je voyais la prise de notes sur téléphone ». Je reprendrai ces deux exemples dans le dernier chapitre consacré aux liens rapports entre contenus des EEC et pratiques numériques, mais il faut ici noter la surprise de Virginie qui ne s'attendait pas à ce que le téléphone qui équipe la plupart de ses étudiants devienne selon ses propres termes un « outil de recherche » et un « outil de prise de notes », réaction qui illustre non pas une forme de défiance comme pour Daniel, Céline et Laurence, mais peut-être une forme d'ignorance des usages éducatifs habituels de ses étudiants.

Ces quelques exemples montrent que ces enseignants reconnaissent chez leurs étudiants des compétences numériques qui ont pour origine des pratiques sociales et/ou éducatives présentes avant leur entrée en formation. Leur migration dans les EEC permet de comprendre la façon dont les enseignants conçoivent la place qu'ils accordent aux usages du numérique dans leurs enseignements.

Chapitre 14 : Etat du numérique dans les EEC : les outils et les pratiques des enseignants

La place prise par les technologies numériques et leurs usages est variable d'un enseignant à l'autre et certains discours laissaient entrevoir une forme de distance critique vis-à-vis des pratiques des étudiants. Ce constat établi dans le précédent chapitre rejoint les conclusions d'études déjà menées sur la culture numérique des enseignants en général comme le rapport PROFETIC 2014¹⁹⁹ qui montre que les enseignants du secondaire recourent encore assez peu au numérique et que persiste chez eux un fort doute quant aux bénéfices de ces nouveaux outils dans les pratiques professionnelles.

Ce chapitre propose un état des outils d'enseignement cités par les enseignants et un regard sur les pratiques numériques enseignantes basé sur les représentations qu'en ont les étudiants à partir d'une analyse qualitative et quantitative des propos des étudiants interrogés. L'idée directrice est que les regards respectifs des enseignants et étudiants sur leurs usages du numérique déterminent pour partie des représentations des EEC.

1. Les outils et les pratiques du numérique dans les enseignements : le point de vue des enseignants d'EEC

Quatre des cinq enseignants interrogés sont comme leurs étudiants bien équipés en supports technologiques (ordinateur portable, tablette). La « salle de cours », le « vidéoprojecteur » et le « mail » constituent les principaux outils d'enseignement mentionnés pour quatre à cinq des enseignants, et, dans une moindre mesure, c'est-à-dire pour trois enseignants sur cinq, les « vidéos », la « plateforme ou l'ENT de l'université », le « tableau », la « presse » et les « exercices interactifs ».

¹⁹⁹ Résultats consultables à cette adresse : <http://eduscol.education.fr/cid79799/profetic-2014.html#lien2>

Tableau 65 : Les principaux outils d’enseignement dans les EEC selon les enseignants (approche par les entretiens)

Outils	Nombre d’enseignants (/5)
Salle de cours	5
Mail	4
Vidéoprojecteur	4
Vidéos	3
Plateforme, ENT	3
Tableau	3
Presse	3
Exercices (interactifs)	3

A l’autre bout de l’échelle, les enseignants citent des outils plus rares (« Skype », « manuel », « logiciel anti-plagiat », « diaporama », « prise de notes », etc.), mais qui peuvent remplir les mêmes fonctions que certains outils couramment cités, ou s’accorder avec eux comme le « vidéoprojecteur » et le « diaporama », le « mail » et « Skype » par exemple.

Tableau 66 : Les autres outils d’enseignement dans les EEC selon les enseignants (approche par les entretiens)

Outils	Nombre d’enseignants (/5)
Jeux de rôle	2
Diaporama	2
Micro	2
Image	2
Skype	1
Enceinte	1
Applications	1
Manuel	1
Micro-entreprise de l’enseignant	1
Logiciel anti-plagiat	1
Tests de personnalité	1
Fiche d’évaluation	1
Les notes de cours	1

On peut toutefois s’étonner de l’absence de l’ordinateur dans cet inventaire qui « est de plus en plus perçu comme un outil de travail incontournable, en particulier pour la préparation des cours » (Dioni, 2008, p. 5). Outre cette absence peut-être un peu étonnante pour des enseignants qui déclarent utiliser le vidéoprojecteur (en classe), des applications ou des exercices interactifs,

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

il semble que les outils cités par les enseignants sont ceux qu'ils utilisent en cours et non ceux qu'ils utilisent pour la création de leurs cours, à l'exception des manuels dont Laurence fait l'usage pour préparer ses cours et Skype qu'utilise Céline pour suivre ses étudiants en stage. Les outils des enseignants identifiés sont donc essentiellement des outils présents et utilisés dans la situation d'enseignement et ne montrent pas une présence hégémonique du numérique. En effet, en tenant compte de l'étendue sémantique du terme numérique et de la difficulté à délimiter ce qui est numérique de ce qui ne l'est pas²⁰⁰, sur les 21 outils identifiés dans les discours des enseignants, 12 d'entre eux peuvent être considérés comme des outils numériques (mail, vidéoprojecteur, vidéos, plateforme/ENT, exercices interactifs, diaporama, micro, image, Skype, enceinte, applications, logiciel anti-plagiat) dont on peut dire qu'ils sont utilisés – à l'exception de Skype – en classe par les enseignants.

1.1 La salle de cours

La « salle de cours » est constamment évoquée par les enseignants lorsqu'ils décrivent leurs pratiques d'enseignement, elle constitue l'espace (physique et symbolique) dans lequel s'exercent les descriptions des usages didactiques des outils que les enseignants déclarent utiliser (Cf. supra). Pour Céline et Virginie, la salle occupée n'offre rien de particulier, il s'agit d'une « salle de cours classique + nos salles de cours (en)fin là où je suis la plupart du temps il y a un vidéoprojecteur », Laurence, quant à elle, dispose d'une salle attitrée dans laquelle elle peut « faire une petite scène devant donc [...] faire des TP avec des jeux de rôle [...] et derrière [...] on peut encore en mettre douze treize allez quatorze étudiants [...] sur les PC il y a sept PC sur des tables double ». Daniel occupe une salle de cours « classique » et occasionnellement « en fonction de l'emploi du temps » donne cours dans une « salle informatique », c'est-à-dire une salle équipée d'ordinateurs fixes reliés au réseau de l'université.

Dans les salles équipées d'ordinateurs, Elisabeth, Laurence et Daniel proposent à leurs étudiants d'effectuer des activités en ligne dans le cadre des cours : « des tests de personnalité » pour Laurence, « des exercices d'orthographe interactifs [...] des vidéos de YouTube où ils

²⁰⁰ Cf. p.79 où je rappelle l'étendue sémantique du terme « numérique ».

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

expliquent telle règle d'accord de manière un peu rigolote », le « logiciel projet Voltaire » pour Elisabeth, ou de la conjugaison via « une application sur la conjugaison qui s'appelle Va te faire conjuguer » pour Daniel.

Toujours est-il qu'il s'agit là d'activités ponctuelles qui nécessitent pour ces enseignants de planifier de telles séances en réservant une salle équipée en matériel informatique. Dans le cadre de leur ordinaire pédagogique, les enseignants occupent des salles équipées d'un vidéoprojecteur, à l'exception de Laurence qui dispose de sept ordinateurs et d'un plateau scénique. Compte-tenu de la spécificité de sa salle de classe, cette enseignante peut alors proposer d'autres contenus que ses collègues (le jeu de rôle par exemple) et dispose plus facilement que ses collègues d'ordinateurs mais qu'elle n'utilise pas pour autant systématiquement comme je le montrerai dans le point suivant qui dressera un portrait des enseignants par le prisme de leurs outils d'enseignement. Virginie et Elisabeth autorisent ponctuellement leurs étudiants à apporter et à utiliser leur propre matériel²⁰¹ (téléphone, ordinateur) lorsque certaines activités nécessitent une connexion internet ou un outil de saisie de texte.

1.2 Le vidéoprojecteur

Le vidéoprojecteur est un outil fréquemment utilisé par les enseignants aujourd'hui (Arh & Moinard, 2017). Les salles occupées par Daniel, Céline, Laurence, Virginie et Elisabeth en sont toutes équipées et ces cinq enseignants déclarent en faire un usage très fréquent selon des modalités plus ou moins variées. Comme le mail ou la plateforme, le vidéoprojecteur fait l'objet de genèses différentes d'un enseignant à un autre, c'est-à-dire en référence à l'approche instrumentale de Rabardel (1995), que les enseignants conçoivent et utilisent un instrument qui correspond à des impératifs pédagogiques ou à des visées didactiques.

²⁰¹ Je renvoie à ce que j'ai écrit dans l'introduction sur le phénomène BYOD (Bring Your Own Device) ou PAP (Prenez vos Appareils Personnels) et AVEC (Apportez Vos Equipements Personnels de Communication) en français, acronymes qui désignent les pratiques consistant à utiliser ses équipements personnels pour travailler dans un contexte professionnel ou éducatif.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Céline, par exemple, en fait l'usage pour présenter le contenu de son cours, « pour éviter les photocopies », tout en demandant aux étudiants de « prendre des notes ». Daniel, quant à lui, déclare l'utiliser « depuis au moins quinze ans » et couple cet outil avec un « clavier sans fil » car, indique-t-il, « je me suis aperçu que j'avais une utilisation assez anarchique du tableau et j'avais une très mauvaise écriture », cela lui permet « d'avoir une présentation beaucoup plus claire et puis [...] de me balader dans la salle [et de] taper les réponses des étudiants [...] ça me permet aussi si il y a un exercice [...] je donne le clavier à un étudiant et c'est lui qui rédige lui-même ». En outre, cet enseignant qui « travaille beaucoup avec de la vidéo » utilise le vidéoprojecteur pour aborder le « schéma de Jakobson » à partir de deux « clips de campagnes » :

Daniel_ENS_ULCO39 : l'année dernière par exemple + j'avais pris la campagne présidentielle de 2012 avec le clip de campagne de François Bayrou + et celui de Nathalie Arthaud + et puis on essayait de voir les manières de communiquer qui étaient évidemment complètement différentes et cette année j'avais pris trois interventions de Nicolas Hulot [où] Nicolas Hulot intervenait dans une réunion de sénateurs ou de députés une autre où il intervenait à Centrale

Céline et Elisabeth enfin mentionnent d'autres usages du vidéoprojecteur comme la diffusion de reportages pour la première ou l'autoanalyse dans le cadre de la préparation de la soutenance pour la deuxième :

Elisabeth_ENS_Val9 : ce sont des commerciaux [les étudiants de TC] donc il faut vraiment qu'ils soient à l'aise dans leur corps qu'ils aient une bonne image d'eux-mêmes donc on travaille avec la vidéo je leur repasse leur prestation pour travailler sur le verbal le non verbal leurs gestes etc. la gestion du stress un petit peu tout ça

L'usage du vidéoprojecteur est ici couplé à des contenus qui font l'objet d'un enseignement/apprentissage : le schéma de Jakobson, la préparation de la soutenance du rapport de stage. Dans ces deux exemples, le vidéoprojecteur a une fonction adjuvante dans la réalisation des contenus : il permet aux étudiants d'Elisabeth d'analyser leur prestation afin de travailler certains points perfectibles, il permet aux étudiants de Daniel de concrétiser l'approche théorique de la communication selon le modèle de Jakobson.

1.3 Le mail

Le mail est un outil de communication très largement utilisé par les enseignants du supérieur pour des finalités diverses (Ben Youssef & Hadhri, 2009, p. 11). Céline, Elisabeth, Laurence et Daniel en font l'usage à des fins d'information, de partage et de restitution avec les étudiants dont ils ont la charge. Elisabeth par exemple utilise ce biais « pour leur envo[yer]des liens vidéo ». Céline et Laurence, elles, s'en servent pour transmettre aux étudiants la correction de leur CV et de leur lettre de motivation, et que la première explique avec une certaine once d'agacement :

Céline_ENS_ULCO : non ils ne se rendent pas compte on est à leur disposition + et combien de fois ce matin j'avais un étudiant ce matin je suis arrivée il était donc il était 9h il me fait « **vous avez vu je vous ai envoyé mon CV ma lettre de motivation pour mon école d'ingénieur** » je fais « **non j'ai pas vu vous me l'avez envoyé quand ?** » « **ben hier soir à minuit** » je fais « **attendez je suis pas sur ma boîte mail à minuit un dimanche** »

Laurence_ENS_Val174 : quand ils ont un CV ils veulent me demander à la dernière minute si la lettre + je leur demande d'avoir autant de lettres qu'il y a d'entreprises donc + s'ils ont une nouvelle offre qui est tombée ils ont refait une lettre j'ai pas eu le temps de les voir ils me la soumettent comme ça par mail

Ces deux exemples montrent que la communication par mail génère certaines tensions entre enseignants et étudiants au moment où se joue pour ces derniers quelque chose d'important dans leur poursuite d'étude ou leur recherche d'emploi. Entre l'urgence de la situation telle que la perçoivent les étudiants et la multiplicité des tâches que ces enseignantes doivent accomplir, partagées voire tirillés entre temps d'enseignement et responsabilités pédagogiques ou administratives diverses, l'écriture d'un mail tardif ou à la dernière minute « tend à exacerber le décroissement de l'espace-temps des activités professionnelles » (Aït Ali & Rouch, 2013) et peut expliquer la réaction agacée de Céline qui avait fait de la communication par mail un contenu de son cours.

Daniel ne perçoit pas nécessairement les choses de la même façon que ses collègues ou du moins ne fait pas apparaître de problèmes dans la communication par mail qu'il entretient avec

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

ses étudiants. Il déclare en effet faire du mail un outil du quotidien avec ses étudiants, et explique assez longuement son usage dans la correction des travaux que lui envoient les étudiants et les suivis de stage :

Daniel_ENS_ULCO179 : là j'ai encore eu un étudiant + alors qu'est-ce qu'il voulait ? il voulait réaliser une affiche

FA181 : oui

Daniel_ENS_ULCO180 : ils doivent présenter leur projet professionnel et ils ont un problème ils savent pas faire [...] comment réaliser cette affiche donc voilà ils m'écrivent un petit courrier pour qu'on se voit et qu'on essaie d'en discuter [...]

FA187 : pour vous ça fait donc partie des pratiques très courantes ?

Daniel_ENS_ULCO186 : oui c'est comme recevoir un étudiant + là j'ai eu trois étudiants qui sont en licence professionnelle [...] ils sont en train de rédiger leur rapport et régulièrement ils m'envoient les deux ou trois pages qu'ils ont écrites et je lis et je renvoie quand ça a été corrigé + après on peut se voir aussi la semaine dernière j'ai vu une étudiante je lui ai expliqué ce qui fonctionnait ce qui fonctionnait pas pour moi c'est la même chose

Dans le cas de Daniel, le mail est un outil dont la genèse fait davantage apparaître la dimension communicative de l'outil que la description que proposent Céline et Laurence de son usage. Le mail permet à Daniel d'échanger sur les travaux que lui envoient ses étudiants, de transmettre des corrections dans l'écriture du rapport de stage et de convenir de rendez-vous pour des temps de travail en présentiel.

1.4 La plateforme ou l'ENT de l'université

Les enseignants interrogés, comme les étudiants dont ils ont la charge, utilisent peu l'ENT ou la plateforme développés par leur institution (plateforme, ENT) et quand ils le font ils n'utilisent qu'une partie des services et outils qui y figurent (mail, form, espace de dépôt de documents, liste de diffusion, chat, générateur de cours, wiki, etc.). Ceci peut paraître singulier quand on considère que Virginie et Élisabeth regrettent que leurs étudiants ne font guère usage des ressources et outils mis à disposition par l'université.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

ENT et plateforme sont pour les enseignants utilisateurs un instrument de dépôt de documents et de communication qui a les mêmes finalités que le mail. Laurence effectue les suivis de stage via la plateforme « Moodle » avec en complément un « logiciel anti-plagiat mis directement sur notre site à l'université ». Daniel, lui, « y entrepose déjà tous [ses] documents [...] à l'usage des étudiants [...] sur l'utilisation des réseaux à usage professionnel ». Ces documents font ensuite l'objet d'une exploitation en amont ou en aval du cours :

Daniel_ENS_ULCO158 : donc je commence je dis « voilà j'ai mis sur Sakai deux documents sur l'attention qu'il faut porter quand on s'inscrit sur des réseaux à usage professionnel ce qu'il faut faire ce qu'il faut pas faire » et je leur dis « voilà vous allez prolonger la réflexion en lisant les documents » certains cours [...] c'est surtout des documents que je mets

FA160 : d'accord c'est pour stocker des documents ?

Daniel_ENS_ULCO159 : voilà à la disposition des étudiants

FA161 : d'accord + qui sont réutilisés après en cours ?

Daniel_ENS_ULCO160 : ah oui oui ! c'est-à-dire que soit avant ou après j'ai déposé sur Sakai tel ou tel document « il faut que vous vous y reportiez pour le prochain cours ou inversement »

Ce faible usage de l'ENT ou de la plateforme, entendu en termes de fonctionnalités utilisées et de place dans la panoplie instrumentale des enseignants, ne relève pas comme pour les étudiants d'une impression de contrôle de l'institution sur l'activité (Annocque, 2013). En fait, les solutions techniques et pédagogiques mises à disposition par chaque université viennent s'inclure dans un ensemble plus large d'outils présent dans l'ordinaire des enseignants (salle de cours, mail, vidéoprojecteur, etc.) et constituent leur environnement personnel de travail.

1.5 Outils analogiques et rapports avec le numérique

La description de l'environnement de travail des enseignants proposée dans les précédentes points est marquée la présence d'outils numériques : vidéoprojecteur, mail, plateforme ou ENT, exercices en lignes, vidéos, etc. Toutefois, l'environnement des enseignants comme celui des étudiants (Roland & Talbot, 2014, p. 288) ne se limite pas aux outils numériques mais comprend des livres, des manuels et des dossiers. Laurence indique par exemple : « quand on m'a dit « tu deviens prof de com » je suis allée au Furet et j'ai acheté tout ce que je trouvais ».

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Elle utilise d'ailleurs « un bouquin de com » et « de bons bouquins pour les TP » pour travailler ce qu'elle appelle « une histoire en improvisation », à partir de « dessins de pictogrammes ».

Virginie, quant à elle, travaille essentiellement à partir de dossiers thématiques qu'elle distribue à ses étudiants. Au moment où s'est déroulé l'entretien, elle venait de terminer un travail sur « les cinquante ans de Barbie ». Cette enseignante, on l'a vu dans la précédente partie, attache un soin particulier à faire aimer sa matière et a donc recours à des thématiques originales, pour aborder les différents points du programme, ici la notion de « stéréotype » :

Virginie_ENS_Reims_CP232 : (*rires*) ça les a bien fait rire quand je leur ai proposé aujourd'hui n'empêche que j'ai plein de volontaires + et pourquoi ? parce que j'ai vu que le musée des arts décoratifs préparait une exposition sur Barbie que c'était les cinquante ans de Barbie que par ailleurs dans la presse j'ai vu que Barbie venait de sortir des poupées de taille petite avec différentes couleurs de peau (en)fin sortir de tous les stéréotypes et comme on a le stéréotype en S4²⁰² ça m'intéressait aussi

Pour construire ce dossier comme la plupart des autres dossiers qu'elle utilise en cours, Virginie utilise le site d'un journal bien connu (« moi je fais beaucoup de dossiers à partir du Monde + le journal Le Monde ») et occasionnellement les ressources de la bibliothèque universitaire notamment lorsqu'elle évoque la préparation d'un exposé avec deux étudiantes :

Virginie_ENS_Reims_CP228 : quand elles [des étudiantes] m'ont dit « **on voudrait bien travailler sur l'interculturel avec l'Asie** » bon ben j'ai quand même pensé à regarder là pour le coup ce qu'il y avait en magasin dans la bibliothèque universitaire et elles y ont pas pensé mais autrement moi spontanément mes dossiers je les utilise pas en passant par le bureau virtuel + c'est quand je trouve pas la réponse ailleurs éventuellement je vais voir quoi

Toujours est-il que les propos de cette enseignante sur la construction de ses outils interrogent le distinguo un peu hâtif entre numérique et analogique. En effet, les enseignants interrogés utilisent des outils qu'on peut considérer comme *particulièrement* numériques (mail, plateforme, diaporama, etc.) ou analogiques (livres, manuels, jeux de rôle, tableau noir, prise

²⁰² S4 : en semestre 4

de notes, fiche d'évaluation²⁰³). Toutefois, si on peut considérer que les dossiers documentaires remis aux étudiants sont constitués de photocopies (forme analogique), il n'en reste pas moins que le processus de construction de l'outil « dossier » relève d'une recherche sur internet, d'une sélection des articles jugés intéressants et de leur impression (forme numérique). C'est la raison pour laquelle ne sont pas proposés dans cette recherche un point spécifiquement consacré aux outils analogiques et un autre aux outils numériques, les frontières entre ces deux catégories d'outils étant comme on le voit difficile à établir. A cet effet, l'idée d'environnement (j'y reviendrai dans le point suivant) aide à penser l'instrumentation des enseignants (mais aussi celle des étudiants) et permet de dépasser le clivage numérique/non numérique ou analogique en considérant comme Henri (2013, p. 1) qu'il s'agit d'un ensemble d'instruments qu'enseignants et étudiants vont construire et mobiliser en fonction des contextes d'enseignement/apprentissage rencontrés.

2. Portraits des enseignants d'EEC par le prisme de leurs outils d'enseignement

J'appelle ici « portraits » une tentative de cartographie individuelle de l'instrumentation des enseignants interrogés ou une esquisse de leur environnement personnel d'enseignement. L'objectif est non seulement de revenir sur la place du numérique dans les pratiques d'enseignement esquissée dans le précédent point mais aussi de proposer une entrée pour le dernier chapitre de cette recherche consacrée aux contenus numériques.

Pour établir cette cartographie, j'ai effectué un comptage (reporté dans le tableau ci-dessous) du nombre d'outils numériques ou non que ces cinq enseignants déclarent utiliser à partir de leurs déclarations spontanées et de questions sur les outils qu'ils utilisent en cours et en dehors des cours.

²⁰³ « Jeu de rôle », « tableau noir » sont cités par Céline, « fiche d'évaluation » et « prise de notes » par Virginie.

Tableau 67 : Nombre d’outils (numériques et non numériques) par enseignant identifiés dans les entretiens

	Céline	Daniel	Elisabeth	Laurence	Virginie
Nombre d’outils	9	12	9	9	6

Ce tableau fait apparaître tout d’abord des différences quantitatives dans le nombre d’outils identifiés : 12 pour Daniel, 9 pour Céline, Elisabeth et Laurence et 6 pour Virginie. Ces différences sont imputables à plusieurs facteurs : la diversité des contenus et activités mentionnés par les enseignants qui mobilisent un nombre plus ou moins conséquent d’outils pour l’enseignement/apprentissage des contenus, l’évocation des pratiques instrumentées habituelles des enseignants qui interviennent dans l’énonciation des outils utilisés dans leurs enseignements, la liberté laissée aux enseignants dans les entretiens de développer (ou non) les usages de leurs outils d’enseignement²⁰⁴.

L’outillage de Céline et Elisabeth est assez proche en regard des outils communs répertoriés dans leurs entretiens respectifs (jeux de rôle, vidéos, diaporama, mail, vidéoprojecteur, salle de cours) et du nombre d’outils numériques (5 sur les 9 identifiés) que toutes deux déclarent utiliser dans leurs enseignements. Pendant l’entretien, Céline mentionne aussi l’usage du tableau pour noter son cours, Skype pour communiquer avec ses étudiants et le micro pour procéder à enregistrements. Elisabeth, quant à elle indique utiliser des images et la presse courante dans le cadre de son travail sur la synthèse et l’analyse de documents ainsi que des exercices interactifs pour préparer le certificat en orthographe Voltaire.

La proximité des outils identifiés chez ces deux enseignantes n’est guère étonnante et rappelle sous un autre angle la proximité des contenus qu’elles enseignent et les activités qu’elles réalisent avec leurs étudiants identifiés dans la précédente partie²⁰⁵ : les jeux de rôle pour appréhender les futurs entretiens de stage et d’embauche, l’usage du micro et de la vidéo à cette même fin ou pour travailler « l’interculturel », etc. Toujours est-il que les différents

²⁰⁴ Cf. p.127 où sont exposés les principes qui ont guidé la mise en œuvre des entretiens avec les étudiants et enseignants.

²⁰⁵ Cf p.190.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

outils numériques repérés dans les discours de Céline et d'Elisabeth ne constituent pas des objets d'apprentissage en soi mais plutôt des moyens utilisés pour réaliser des apprentissages en lien notamment avec la professionnalisation des étudiants dont ces deux enseignantes ont la charge.

La finalité adjuvante assignée à ces outils est aussi perceptibles chez les autres enseignants interrogés. Daniel, par exemple, utilise bien plus d'outils numériques que les autres enseignantes interrogées (12 en tout²⁰⁶) sans que pour autant les contenus qu'il déclare enseigner et que les activités qu'il propose aux étudiants diffèrent nettement de ce que déclarent faire Céline et Elisabeth. Ainsi, une application en ligne comme « Va te faire conjuguer » lui est utile pour travailler la conjugaison avec ses étudiants, le mail constitue un instrument efficace pour prendre connaissance des CV de ses étudiants et les corriger, la vidéo pour analyser les formes d'argumentation. Il faut aussi voir chez cet enseignant des justifications personnelles dans le choix de ces outils (la lisibilité de son écriture, son utilisation aléatoire du tableau noir) et, dans une certaine mesure, l'adaptation de cet enseignant à des usages désormais courants des technologies numériques, en témoigne d'ailleurs ce court passage dans lequel il indique souhaiter se former aux fonctionnalités de la plateforme utilisée dans son université :

Daniel_ENS_ULCO154 et 155 : c'est vraiment un outil que je commence à connaître [la plateforme Sakai] on a un collègue qui est spécialiste et dès qu'on se voit je découvre d'autres particularités de l'outil + il faudra aussi que je m'inscrive à + parce que il y a des journées qui sont organisées + par exemple le le forum les forums de discussion j'utilise pas du tout et pourtant il y aurait des choses extrêmement intéressantes à faire quoi + il faudrait que je tente l'expérience + (en)fin j'y réfléchis

Laurence se distingue des quatre autres enseignants par l'usage dans ses enseignements d'outils hérités de sa formation d'origine en éco-gestion et de sa formation complémentaire en ressources humaines au CNAM comme la « micro-entreprise » et les « tests de personnalité ». Plateforme de l'université, tableau, mail, salle de cours, exercices interactifs, manuel, micro-

²⁰⁶ Vidéo, plateforme de l'université, tableau, mail, micro, enceinte, vidéoprojecteur, salle de cours, image, presse, exercices interactifs, applications en ligne constituent les outils numériques cités par Daniel.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

entreprise, logiciel anti-plagiat, test de personnalité constituent les outils identifiés dans l'entretien mené avec cette enseignante et tous remplissent cette fonction adjuvante. Ces outils ainsi que les manuels, les exercices interactifs du Certificat Voltaire, témoignent chez cette enseignante d'une double voire d'un triple culture (éco-gestion, ressources humaines, expression-communication), ce qui explique dans une certaine mesure la singularité de ses enseignements organisés en fonction des programmes comme les autres enseignants interrogés ici mais selon des modalités pédagogiques différentes de ses collègues et notamment le travail en projet qui constitue selon elle sa spécialité :

Laurence_ENS_Val22_23_24_25 : mes compétences + là où je me suis retrouvée très très vite c'est en gestion de projet j'ai été formée à la gestion de projet informatique et j'ai transposé ça avec tous les projets QHSE logistique [...] on a un projet industriel qui est reconnu au niveau national + avec un concours national et il n'y avait personne non plus pour gérer donc j'ai pris toutes ces responsabilités

Virginie, enfin, est la seule des cinq enseignants interrogés à ne pas utiliser d'outils numériques dans ses enseignements. Les dossiers de presse, la prise de notes, la fiche d'évaluation, constituent pour cette enseignante des moyens pour travailler dans l'ordre la synthèse de documents, les débats ou le rapport de stage qui constituent pour cette enseignante des contenus importants dans les EEC.

Sans occulter la difficulté de catégoriser les outils de manière binaire (numérique/non-numérique) évoquée dans le précédent point de l'étude, il ressort de cette cartographie de l'instrumentation que les outils numériques sont diversement représentés chez les enseignants interrogés. Un enseignant comme Daniel en fait un usage fréquent et utilise dans ses enseignements un panel varié de technologies, Virginie par contre privilégie des outils plus classiques, pour autant les contenus enseignés divergent peu d'un enseignant à un autre. Plutôt que d'envisager une ligne de fracture entre enseignants en pointe avec l'usage du numérique et d'autres qui le seraient moins, on peut penser à l'instar de Roland et Talbot (2014, p. 292) que les enseignants établissent des liens entre les différents outils qu'ils utilisent. Le dénominateur commun des outils identifiés dans les discours des enseignants est qu'ils concourent à la

réalisation des contenus, ce qui d'ailleurs m'avait conduit à parler d'outil facilitateur dans la construction théorique de la notion d'outil.

3. Les outils et les pratiques du numérique dans les enseignements : le point de vue des étudiants de DUT

Dans les entretiens, les étudiants ont été invités à commenter les pratiques numériques de leurs enseignants d'EEC. Ils jouent ici le même rôle que les enseignants ayant discuté les usages du numérique de leurs étudiants ; ce sont des témoins indispensables ou observateurs clé pour obtenir une vue sous plusieurs angles du numérique dans les enseignements.

3.1 Tout d'abord, quelques constats

Le premier constat est que les étudiants interrogés décrivent souvent les pratiques des enseignants de leur formation en général. On peut donc dire que de leur point de vue, l'enseignant d'EEC est un enseignant comme les autres dans ses usages du numérique, voire qu'il y aurait dans les représentations que ces étudiants ont de leurs enseignants un tronc commun d'usages ou de pratiques numériques.

Le deuxième constat est que ces treize étudiants mentionnent dans leur description de l'instrumentation de leurs enseignants des outils non numériques (ou analogiques) comme le diptyque « papier/crayon », des revues, des périodiques, des livres ou des outils qui se situent au carrefour de l'analogique et du numérique comme des « photocopies », des « vidéos » (parfois sous support VHS), des fiches « méthodologiques », c'est-à-dire des objets ayant fait l'objet d'une numérisation (transformation d'un document en format PDF, production d'un document avec un outil de bureautique, numérisation d'une cassette vidéo, etc.).

Enfin, le panorama proposé dans les lignes ci-dessous – qui s'appuie essentiellement sur une étude qualitative des entretiens menés avec ces étudiants - expose les outils et les usages que les enseignants font de ces outils et par conséquent une partie de leur travail d'enseignant. Toutefois, on peut aussi poser la question du travail des enseignants qui n'apparaît pas aux yeux des étudiants par l'absence même de certains outils dans les propos des étudiants. Ainsi, si je

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

reprends la typologie proposée dans la partie théorique de cette recherche²⁰⁷, les étudiants ont été particulièrement sensibles aux outils de communication et de projection utilisés par certains de leurs enseignants (mail, vidéoprojecteur, etc.) et n'ont pas relevé à quelques exceptions près d'usages d'outils de production et de recherche (traitement de texte, moteur, etc.) ou ne font guère attention aux outils que leurs enseignants utilisent. Les étudiants en fait n'ont identifié qu'une partie de ce qui transparaît dans le processus d'enseignement. L'idée émise dans le précédent chapitre sur le peu de conscience ou de connaissances qu'ont les enseignants de l'instrumentation de leurs étudiants trouve alors ici un écho. Par comparaison aux déclarations des enseignants sur leurs propres pratiques numériques, les étudiants ont aussi peu de visibilité sur l'instrumentation de leurs enseignants.

3.2 Les compétences numériques des enseignants

Les discours des étudiants dans les entretiens comme dans les questionnaires permettent de distinguer deux profils d'enseignants : l'enseignant utilisateur courant d'outils numériques dans ses enseignements et l'enseignant rétif au numérique.

Sur ce second profil particulièrement, Quentin et Mathieu invoquent l'âge de leur enseignante :

Quentin_GEII1_Reims_CP43 : même chez elle l'utilise pas [l'ordinateur] c'est aussi une dame qui commence à être assez âgée donc elle l'utilise pas du tout

FA147 : savez-vous pourquoi votre prof de com ne veut pas utiliser ces outils-là ? vous avez une idée ?

Mathieu_GEII1_Reims147_148 : ben oui j'ai une petite idée c'est cru mais elle est plus toute jeune en fait elle doit pas très bien s'y faire avec ça

FA149 : d'accord + donc en fait c'est un problème de génération vous pensez ?

Mathieu_GEII1_Reims149 : je pense ouai

Ce serait pour quelques-uns des étudiants l'âge de l'enseignant qui déterminerait l'usage ou non du numérique dans les EEC et ce malgré la présence la plupart du temps dans les salles de cours d'ordinateurs et de vidéoprojecteur, « je sais qu'elle utilise pas » ces équipements déclare

²⁰⁷ Outils de recherche, outils de production, outils de communication et de partage (Cf. p.82).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

à ce sujet Quentin qui évoquait ci-dessus l'âge de son enseignante. A l'âge de l'enseignant viendraient s'ajouter ses habitudes, ce que ne manque pas de souligner un étudiant de deuxième année de GEII dans les questionnaires : « On n'utilise aucune nouvelle technologie. Notre professeure n'y est pas habituée de par son âge et de son désintérêt de surcroît. Elle est très "vieille école" ; et a déjà ses cours et ses méthodes tout fait sur papier et transparent. Je ne pense pas qu'elle s'amuserait à changer sachant que, je pense, elle partira à la retraite très bientôt. »

Il y a matière à discuter ces discours réducteurs et un peu caricaturaux. En effet, les étudiants ne sont pas nécessairement attentifs aux outils que leurs enseignants utilisent en classe et bien logiquement ne connaissent pas les outils et les usages associés à ces outils en dehors du cadre spatiotemporel de la classe en rapport avec des activités sociales ou professionnelles. C'est donc un biais un peu facile invoqué par Quentin et les autres étudiants interrogés de taxer leurs enseignants de rétifs numériques, d'autant plus comme l'a montré Trestini (2012), les enseignants du supérieur sont numériquement bien équipés et que la cause principale de non-usage du numérique repose davantage sur le manque de temps que l'âge ou les compétences (*Ibid.*p.8).

Le second profil renvoie à des enseignants qui ont un usage courant d'outils numériques pour la plupart du temps présent dans les classes. Ceci est particulièrement visible dans cette séquence de l'entretien collectif mené avec Téa et Victoria dans lequel celles-ci décrivent l'usage constant du vidéoprojecteur par Daniel, leur enseignant :

Téa_GB1_ULCO111 : parce que en fait il peut passer du cours à par exemple une vidéo ou alors un diaporama

FA87 : ouai

Téa_GB1_ULCO112 : et donc après on revient sur le cours et c'est beaucoup plus simple que de allumer le rétroprojecteur passer la vidéo et d'après écrire au tableau effacer pour avoir de la place c'est un peu une perte de temps quoi on perd moins de temps avec le rétro

Victoria_GB1_ULCO125_126 : on est tout le temps <... ?> tout vidéo image(s) illustration(s) reportage(s)

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Le cas de Daniel n'est pas non plus une exception ou une singularité. Toujours dans la même étude, Trestini montre qu'une grande majorité des enseignants interrogés (sur une population de 2678) estime que l'utilisation des TICE est facile et qu'elles permettent de rendre les cours plus accessibles aux étudiants. Dans le cas de Daniel, l'usage du vidéoprojecteur permet de pallier aux problèmes de lisibilité de son écriture et d'illustrer des notions théoriques à l'aide de vidéos (je reviendrai sur cet aspect dans le point suivant).

3.3 Les outils numériques utilisés par les enseignants et les formes prises par les usages

Dans les entretiens comme dans les questionnaires, les étudiants mentionnent essentiellement le mail et le vidéoprojecteur et plus occasionnellement des réseaux comme Twitter, Facebook ou la plateforme de l'université lorsqu'ils évoquent les outils numériques de leurs enseignants. A nouveau, il faut rappeler que les étudiants ne perçoivent qu'une faible partie de l'activité instrumentée de leurs enseignants qui s'avère plus riche et plus complexe que ce que les étudiants veulent bien en dire, mais ce regard sur les outils que les enseignants utilisent en cours permet de rendre compte de la manière dont les étudiants se représentent la relation éducative avec leur enseignant (j'y reviendrai dans le point suivant).

Le vidéoprojecteur est un instrument de présentation « sur ce dont le cours doit porter » qui accompagnent « des supports papier » dicit une étudiante de première année de DUT TC. Pour Éric, l'enseignante « projette le cours sur son PC donc il explique mais nous les élèves nous recopions [...] pour qu'au moins l'élève fasse quelque chose en classe ». Pour Téa et Victoria, si Daniel utilise un vidéoprojecteur c'est parce qu'« il écrit trop mal moi je comprends jamais rien » selon la première ou « pas très bien [...] et que s'il écrivait au tableau on comprendrait rien » selon la seconde. Cet usage est d'ailleurs confirmé par Daniel qui reconnaît avec humour les difficultés qu'ont les étudiants à déchiffrer son écriture. En outre, pour ces deux étudiantes, l'usage par l'enseignant du vidéoprojecteur est un moyen de rendre le cours « interactif » :

Téa_GB1_ULCO111 : « parce que en fait il peut passer du cours à par exemple une vidéo ou alors un diaporama [...] et donc après on revient sur le cours et c'est beaucoup plus simple que de allumer le rétroprojecteur²⁰⁸ passer la vidéo

²⁰⁸ Téa utilise le terme « rétroprojecteur » pour désigner le vidéoprojecteur.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

et d'après écrire au tableau effacer pour avoir de la place c'est un peu une perte de temps quoi on perd moins de temps avec le rétro »

Les étudiants commentent plus longuement les usages du mail par l'enseignant qui l'utilise dans sa communication courante avec eux. Dans les questionnaires, un étudiant de première année de DUT GEII et une étudiante de première année de DUT GB indiquent respectivement que le mail est utilisé « pour pouvoir envoyer et recevoir un travail à l'enseignant ou au groupe de travail » et pour « correspondre avec le professeur, lui transmettre des devoirs ». Dans les entretiens, Pierre et Rémi partagent le même point de vue sur l'usage du mail par leur enseignant. Rémi va d'ailleurs plus loin en signalant « communique[r] par mail avec les profs à l'IUT » notamment lors des périodes de stage. Dans la spécialité de cet étudiant²⁰⁹, certains jeunes enseignants utilisent aussi des réseaux comme Facebook ou Twitter dans leur communication avec leurs étudiants :

Rémi_MMI2_Reims_CP126 : « L'ancien chef de formation est un prof de com qui tient un compte Twitter et qui s'amuse parfois à faire des blagues dessus et puis même la plateforme de l'IUT + le compte Twitter officiel de la formation [il] provoque parfois un peu les élèves (rires) en retwittant des twits d'élèves qui critiquent un peu la formation par exemple ».

Les propos de cet étudiant entretiennent l'idée exposée dans le point précédent selon laquelle « l'âge » des enseignants aurait à voir pour les étudiants interrogés avec l'usage ou non de certaines technologies, mais surtout que les usages en formation reposent sur « leurs expériences individuelles » qui se développent « en contexte extra-professionnel » et s'avèreraient « susceptible d'influencer leur disposition » et leur « appropriation des objets numériques dans la sphère professionnelle (Capelle, Cordier, & Lehmans, 2018, p. 3).

L'usage fréquent du mail par l'enseignant participe à l'impression de proximité avec les étudiants, c'est d'ailleurs en ces termes que Victoria et Téa caractérisent leur enseignant Daniel :

²⁰⁹ **MMI** : Métiers du Multimédia et de l'Internet

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Victoria_GB1_ULCO74 : il est proche des étudiants + et en plus on peut lui envoyer des mails il va répondre rapidement et tout ça

Téa_GB1_ULCO69 : et il répond vite

La promptitude avec laquelle cet enseignant répond est capitale pour ces deux étudiantes pour répondre à des questions sur le cours, corriger certains travaux ou transmettre des documents :

Victoria_GB1_ULCO75_76 : ben seulement quand on a des questions sur le cours ou le PPP qu'on n'a pas compris et qu'il nous l'explique ou qu'on a raté le cours et qu'il nous renvoie

Téa_GB1_ULCO70 : le cours

Victoria_GB1_ULCO77 : il nous renvoie le cours et tout ça c'est super sympa

Téa_GB1_ULCO71 : moi je lui ai envoyé mes lettres de motivation

Victoria_GB1_ULCO78 : moi je lui ai envoyé mon CV aussi

Téa_GB1_ULCO72 : et puis il m'a aidé il m'a corrigé aussi

Pour Rémi et Gaëlle, leurs enseignants utilisent aussi la plateforme de l'université pour mettre à disposition des corrigés ou des cours notamment lors de la période de stage ce que donnent à voir ces quelques extraits des entretiens menés avec ces deux étudiants :

Gaëlle_GB1_ULCO34 : alors pour rendre quelque chose en communication non par contre il a déjà déposé quelques petites choses dessus [sur la plateforme Sakai]

FA38 : et c'est quoi qu'est-ce qu'il met dessus ?

Gaëlle_GB1_ULCO35 : des corrections + de temps en temps + des corrections de ce qu'on fait

Rémi_MMI2_Reims_CP112 : [...] on utilise toujours le réseau de l'université l'URCA on a un bureau virtuel où les profs mettent des documents donc du coup c'est plus facile à récupérer c'est sûr + sur une clé USB + on peut utiliser le réseau de l'URCA + qu'est-ce qu'on peut utiliser d'autre + on a ben les PDF (en)fin les outils de base en plus en com c'est sûr

Rémi_MMI2_Reims_CP117_118 : ben nous comme on partage les documents numériques à chaque fois les profs ils nous partagent les PDF et tout ça là on était en stage et la plupart des profs mettent leurs cours sur la plateforme où on

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

télécharge les documents + et en stage on a eu besoin du module pour faire le rapport de stage ben on a envoyé un mail à notre prof de com de l'année dernière

Dans cet extrait, on peut constater que Rémi s'attache à décrire les pratiques numériques de ses enseignants en général et pas celles de son enseignant d'EEC en particulier. A le lire, on peut penser que cet étudiant a peu de choses à dire sur la manière dont son enseignant utilise le numérique en cours ou que les pratiques de son enseignant d'EEC ne sont guère différentes des pratiques de ses autres collègues de la formation au moment où les étudiants sont en stage : créer des documents sous format PDF, les déposer sur la plateforme pour que les étudiants puissent les télécharger. Dans le cas présent, ce sont les circonstances dans lesquelles enseignants et étudiants se trouvent (l'obligation de travailler à distance dans le cadre de la période de stage) qui déterminent les outils utilisés et les modalités de leur utilisation.

3.4 Pratiques numériques des enseignants et « relation éducative »

En conclusion de ce point, les enseignants construisent et utilisent des outils qui ne sont guère différents des genèses instrumentales décrites à partir des discours des étudiants sur leurs propres usages du numérique. En dehors du vidéoprojecteur qui constitue un instrument classique de la malette pédagogique de l'enseignant, le mail occupe dans les propos des étudiants une place importante pour continuer la communication en dehors du cours et notamment lorsque ces derniers se retrouvent en période de stage, ce qui est une caractéristique importante de la formation en DUT.

Outre le peu de connaissances que les étudiants ont de l'instrumentation de leurs enseignants, c'est certainement une des raisons qui explique l'absence dans leurs propos d'autres types d'outils, notamment ceux pour concevoir ou construire le cours, à part peut-être pour Rémi qui indique que dans sa formation, « la plupart des professeurs font²¹⁰ cours sur la suite Adobe » qui comprend des logiciels de création graphique comme Illustrator, de retouche d'image et de DAO²¹¹ comme Photoshop, ou de PAO²¹² comme InDesign. Mais là à nouveau,

²¹⁰ L'étendue sémantique du verbe « faire » renvoie peut-être à l'idée que les enseignants utilisent cette suite comme outil de présentation assisté d'un vidéoprojecteur notamment pour les démonstrations techniques.

²¹¹ **DAO** : Dessin Assisté par Ordinateur.

²¹² **PAO** : Publication Assistée par Ordinateur.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

cet étudiant parle des enseignants de la formation en général et les outils qu'il mentionne ne sont pas spécifiques aux enseignants d'EEC.

Certes, l'usage des technologies numériques par les enseignants est affaire de génération dans les discours de certains étudiants, mais leur regard sur l'instrumentation des enseignants est aussi en rapport avec les besoins qu'ils expriment lors de moments sensibles dans leur formation : récupérer des cours en cas d'absence, obtenir une correction de la lettre de motivation et du CV ou d'autres activités en rapport avec le cours, être suivi lors de l'écriture du rapport de stage. Les préoccupations de ces étudiants ne sont guère étonnantes, elles constituent en effet un écho aux demandes des étudiants d'accroître les relations pédagogiques avec leurs enseignants afin de réussir leur scolarité (Coulon & Paivandi, 2008).

La singularité de cette approche est que la « relation éducative » entre enseignants et étudiants (Paivandi & Espinosa, 2013) se donne à voir ici d'un point de vue didactique. En effet, on retrouve dans les discours sur la communication entre enseignants et étudiants par mail des choses qui ont rapport avec les principaux contenus et visées des EEC identifiés dans la précédente partie, et cet aspect constitue une illustration de l'hypothèse posée dans la première partie de cette recherche sur les relations entre pratiques numériques et représentations des enseignements/apprentissages.

Chapitre 15 : Distance critique sur l'intérêt du numérique dans les EEC : le point de vue des enseignants et des étudiants

Dans la première partie de cette recherche, j'ai indiqué que les programmes des 24 spécialités de DUT mentionnent la part importante prise par les usages de technologies numériques dans les différentes matières et dispositifs et la présence de contenus numériques à enseigner dans les EEC (j'y reviendrai dans le chapitre suivant). Si du côté de l'institution, il y a consensus sur le développement de compétences numériques par les étudiants, en regard des recommandations figurant dans les rapports Fourgous (2012), Bertrand (2014), Pisani-Ferry (2017), les déclarations des étudiants et des enseignants témoignent d'une forme de distance critique sur l'intérêt du numérique dans les EEC²¹³.

1. Le « numérique nomade » est-il *persona non grata* dans les EEC ?

Les usages numériques des étudiants dans leur vie estudiantine et dans les apprentissages ne se situent pas nécessairement dans le cadre spatio-temporel de la classe ou de l'IUT, mais pour nombre d'entre eux à des heures plus ou moins avancées dans la journée et dans différents espaces physiques de travail (bibliothèque, domicile personnel, etc.). Dans les questionnaires, une étudiante de 1^{ère} année de DUT SRC ainsi indique :

DUT_SRC1_191 : « Il y a deux types de travail différents, celui que l'on fait sur le moment et qui ne prend pas beaucoup de temps et celui qui demande des approfondissements une fois rentré chez soi. Pour ces deux types, on utilise des outils différents »

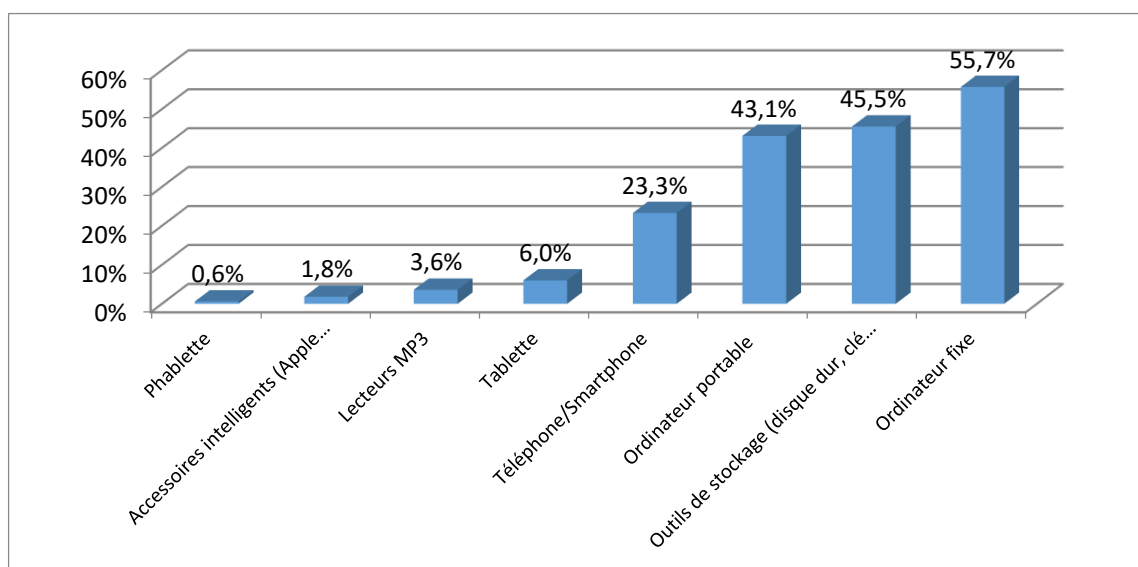
²¹³ Cf. pp.34-35 dans lesquelles est proposé un aperçu de la place prise par le numérique dans les programmes de DUT.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Ces propos font écho aux travaux de Fluckiger sur les pratiques ordinaires des étudiants (Fluckiger, 2011, Fluckiger, 2014) que j'ai pu illustrer dans une certaine mesure en montrant que les modalités de réponses des étudiants au questionnaire se situaient en partie en dehors de leur présence à l'IUT et pouvaient mobiliser des moyens techniques fixes (ordinateur de l'IUT) ou mobiles (tablette, smartphone, ordinateur portables).

Dans les questionnaires, même si les étudiants interrogés déclarent particulièrement utiliser un ordinateur fixe (55,7%), il faut constater que les technologies nomades ou mobiles sont particulièrement présentes dans leur ordinaire estudiantin. Le smartphone ou le téléphone portable (23,3%), la tablette (6%) et l'ordinateur portable (43,1%) figurent dans des proportions variées parmi les outils que les étudiants déclarent utiliser.

Figure 16 : Ordinateur, smartphone, tablette, disque dur, clé USB , etc. : présence dans les EEC (approche par les questionnaires)



Ces outils et leurs usages font l'objet dans les discours recueillis de discussions critiques sur leur place dans les apprentissages, à contrario des activités réalisées en cours à l'aide des ordinateurs de l'IUT, par exemple des recherches documentaires ou la préparation au Certificat

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Voltaire²¹⁴. En effet, quelques étudiants signalent dans les questionnaires (n=5) et les entretiens (n=3) l'impossibilité d'utiliser dans les EEC leur ordinateur personnel ou leur téléphone/smartphone en classe²¹⁵, comme l'indiquent Pauline, Mathieu et Gaëlle dans les extraits ci-dessous :

Pauline_GB1_ULCO : de toute façon on n'a pas le droit aux ordinateurs et moi j'ai déjà fait l'expérience en fac honnêtement on retient rien alors moi je préfère rester à l'écrit

Mathieu_GEII1_Reims104 : la prof elle a horreur des téléphones donc non on les utilise pas [...] elle dit qu'elle en veut pas si elle en voit un elle le prend

Gaëlle_GB1_ULCO130 : ils [les enseignants] savent très bien que s'ils autorisent ça [le téléphone/smartphone] il y en a certains qui ont déjà du mal à tenir leur cours parce que c'est bruyant

Selon Pauline et Gaëlle, l'interdiction d'utiliser son téléphone portable n'est pas spécifique aux EEC mais concerne l'ensemble des enseignements en DUT GB, ce que signalent aussi d'autres étudiants dans les questionnaires.

Quatre des cinq enseignants interrogés ont aussi un point de vue critique sur l'usage du smartphone et de l'ordinateur en classe. Faire autre chose que travailler en cours, aller sur des réseaux sociaux par exemple, apparaît dans les propos d'Elisabeth et de Céline :

Céline_ENS_ULCO244 : non non je me bats suffisamment avec les téléphones [...] normalement les téléphones de par le règlement intérieur sont interdits [...] interdits oui parce que ben ils vont sur internet ils font autre chose quoi

Elisabeth_ENS_Val124 : je sais pas + peut-être que certains prennent leurs cours sous Word auquel cas moi maintenant je l'interdis [...] on a interdit les ordinateurs puisque euh beaucoup d'étudiants ont échoué parce qu'ils regardaient euh leur écran d'ordi leur page Facebook leur traitement de texte leur machin le portable qui vibrait (en)fin »

²¹⁴ Pour le certificat Voltaire, je renvoie le lecteur à la note 125.

²¹⁵ Et par conséquent les services, logiciels et applications qui y sont inclus.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Virginie_ENS_Reims_CP179 : oui c'est vrai + c'est complètement vrai + alors nous à l'IUT en TC on s'est fâchés un peu là-dessus [...] et donc s'ils sortent un téléphone quand on l'a pas autorisé on peut les exclure de cours [...] on a pris une mesure qui pourrait être prise [...] comme rétrograde mais on a décidé d'interdire sauf autorisation expresse du prof

On peut voir dans ces jugements assez sévères des marques de la défiance à l'égard des pratiques numériques juvéniles, présente dans les discours de certains enseignants (Dioni, 2008) et dans certains discours socio-médiatiques un peu rapides sur les impacts du numérique dans les apprentissages. Dans les entretiens, quelques étudiants mentionnent d'ailleurs des exemples d'usages récréatifs ou ludiques du numérique en cours qui ne sont guère étonnants mais qui permettent de comprendre la position prudente des cinq enseignants. Margaux, tout d'abord, indique jouer en ligne lors de la séance consacrée à l'écriture de sa lettre de motivation et de son CV :

Margaux_GTE1_ULCO95_96 : on jouait en classe en fait on est sur les PC donc euh +

FA172 : ça m'intéresse cette histoire + c'est-à-dire qu'est ce qui se passait ?

Margaux_GTE1_ULCO97 : bah on est sur les PC et en fait il y a des gens en ligne donc du coup on s'amusait sur euh + entre PC

Un autre exemple figure dans cette séquence de l'entretien mené avec Pauline et Lucie. Dans ce passage, ces deux étudiantes expliquent envoyer des SMS en cours et ce malgré l'interdiction du téléphone portable en classe :

Pauline_GB1_ULCO32 : ben nous on n'a pas le droit au portable

Lucie_GB1_ULCO39 : on n'a pas le droit pendant les cours

FA37 : pas du tout ?

Lucie_GB1_ULCO40 : on bon le fait quand même hein

Pauline_GB1_ULCO33 : il y a certains profs qui disent rien mais pas pour euh pour prendre les cours

FA38 : ouai ouai quand vous dites que vous le faites quand même c'est pour quels usages ?

Pauline_GB1_ULCO34 : ben des SMS ! (*rires*)

Lucie_GB1_ULCO41 : (*rires*)

FA39 : c'est-à-dire que le collègue est dans la salle et vous envoyez des SMS ?

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Lucie_GB1_ULCO42 : on l'écoute quand même ! (*rires*)

FA40 : d'accord et ce qui m'intéresse c'est de connaître ces usages + et donc il y a de la communication dans le groupe via des SMS pendant des cours c'est ça ?

Lucie_GB1_ULCO43 : ouai c'est ça

Cet extrait d'entretien montre que la présence et l'usage social du téléphone en classe constitue un enjeu conflictuel (Koné, 2018). Certes, il n'a pas fallu attendre l'arrivée du téléphone portable pour savoir que les étudiants communiquent en classe sur des sujets autres que ceux ayant rapport au cours, mais il apparaît dans les discours des enseignants interrogés que cet outil cristallise la plupart des remarques critiques sur la manière dont les étudiants l'utilisent à des fins autres qu'éducatives.

La défiance des enseignants vis-à-vis de ces usages va jusqu'à l'interdiction de son utilisation en cours, attitude qui alimente les critiques de certains étudiants. Ainsi, dans les questionnaires, un étudiant de première année de DUT GEII déclare : « Je voudrais que certains professeurs laissent utiliser le smartphone pour chercher les définitions de certains mots qu'on ne comprend pas car quand on doit faire un exercice de rédaction surtout dans un temps limité ». D'autres étudiants incriminent le rapport de l'enseignant au numérique pour expliquer cette interdiction : « Notre professeur n'aime pas les nouvelles technologies (ce qui est assez désolant en GEII) [...] Notre professeur pose problème à ce niveau-là. », « On n'utilise aucune nouvelle technologie. Notre professeure n'y est pas habituée de par son âge et de son désintérêt de surcroît. Elle est très « vieille école » ; et a déjà ses cours et ses méthodes tout fait sur papier et transparent. Je ne pense pas qu'elle s'amuserait à changer sachant que, je pense, elle partira à la retraite très bientôt », soulignent dans les questionnaires deux étudiants de deuxième année de la même formation de DUT GEII.

Dans le cas du téléphone, on voit bien que la question de l'usage ou du non-usage dans les EEC et a fortiori dans les autres matières dépasse le cadre du cours et des contenus qui y sont associés, et relèverait plutôt du point de vue de ces étudiants d'un décalage générationnel entre eux et des enseignants peu au fait des technologies numériques et de leur utilisation pédagogique. Tout ceci bien sûr est à relativiser en regard du constat émis dans les points

précédents sur la méconnaissance respective des étudiants et enseignants sur leur instrumentation et leur rapport au numérique.

2. La place du numérique dans les EEC du point de vue des étudiants : entre regrets et sentiment d'inutilité

Que ce soit dans les entretiens ou dans les questionnaires, les étudiants accordent peu d'importance aux usages du numérique dans les EEC. Tout d'abord, dans les questionnaires, à la question semi-ouverte « Qu'est-ce qui caractérise ces cours selon vous ? », les outils utilisés dans les apprentissages (21,6%) figurent loin derrière les « activités » (58,1%), les « contenus du cours » (60,5%) et l'« enseignant » (61,1%)²¹⁶ dans la manière dont les étudiants identifient ces cours. En outre, concernant plus particulièrement le numérique, à la question « Les « équipements » et les « outils » numériques que vous avez mentionnés sont-ils importants dans ces cours ? », les étudiants n'accordent qu'une note moyenne de 2/5.²¹⁷

Dans les entretiens, Quentin regrette « franchement qu'il y ait pas du tout d'usages d'outils numériques » dans les EEC, ce qui peut faire penser qu'il juge leur présence nécessaire. Rémi, quant à lui, en indique la nécessité non seulement dans ces enseignements mais dans l'ensemble des matières :

Rémi_MMI2_Reims_CP112 : « En com [...] on est obligés d'avoir nos ordinateurs et tout ça mais sinon outils numériques ben les diaporamas c'est important [...] on pourrait faire des présentations sans diaporama mais les professeurs préfèrent avoir un support visuel donc on va pas se ramener avec des affichettes ».

L'importance du numérique dans les apprentissages est donc fonction d'une activité à réaliser ou d'un contenu comme le souligne cette courte séquence de l'entretien mené avec Eric dans laquelle celui-ci évoque l'apprentissage de la rédaction d'un mail :

²¹⁶ Cf. première partie : Les enseignements d'expression-communication en DUT et l'approche didactique du numérique dans ces enseignements

²¹⁷ Les étudiants ont été amenés à proposer une note de 1 à 5 comme réponse à la question sur l'importance du numérique : 1 étant pas important, 5 étant extrêmement important.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

FA138 : [...] est-ce que tout ce qui est numérique c'est important dans les cours d'expression-communication ?

Eric_GEIII_ULCO137 : oui moi je pense parce que voilà quoi + comme par exemple quand on nous apprend à comment écrire un mail + comme par exemple moi quand je vous ai écrit un mail ça m'a permis de savoir + on commence par bonjour et on termine par cordialement voilà quoi

Le paradoxe est que cet apprentissage du mail s'est effectué à l'aide de supports classiques d'écriture (papier et crayon), illustration que ce qui prime pour Céline, l'enseignante d'Eric, est avant tout la composition du message (et particulièrement les tournures attendues) que l'usage de l'outil mail dans une situation de communication ou qu'elle occulte d'autres dimensions plus techniques comme par exemple la compréhension des mécanismes de client/serveur.

Les autres étudiants interrogés ont sur ce sujet un point de vue plus radical. Dans les deux séquences ci-dessous extraites des entretiens menés avec Victoria, Téa, Pauline et Lucie, les quatre étudiantes interrogées répondent d'une même voix à la question de l'utilité des outils numériques dans la réalisation des activités proposées :

FA144 : et donc finalement le numérique c'est important ou pas pour réussir les exercices de com ?

Victoria_GB1_ULCO179 : non

Téa_GB1_ULCO171 : non

Victoria_GB1_ULCO180 : parce que même en interagissant ensemble on trouve forcément les réponses

FA156 : d'accord + si je résume bien on peut dire globalement que les outils numériques en com vous ne les utilisez pas particulièrement

Pauline_GB1_ULCO176 : non

Lucie_GB1_ULCO191 : non

FA157 : c'est pas un espace vraiment numérisé la com

Pauline_GB1_ULCO177 : non pas du tout

FA158 : pas du tout ?

Pauline_GB1_ULCO178 : non

Il faut voir dans ce « non » collectif l'expression générale de l'absence de liens explicites et immédiatement perceptibles pour ces étudiants entre les outils numériques et ce qui fait l'objet d'apprentissages dans les EEC. Toutefois, comme je l'ai indiqué dans le précédent

chapitre, les usages du numérique apparaissent au détour de la description d'une activité et cette dénegation ne signifie pas nécessairement que le numérique est absent de ce qui se fait et s'apprend dans les EEC. Certes, la présence du numérique en cours et notamment des outils de communication comme le smartphone est sujette à négociations, mais cette présence est effective. En guise d'illustration, je reviendrai dans le dernier chapitre et la conclusion de cette partie sur les idées de contenu numérique et d'outil facilitateur présentées dans la construction théorique de la notion de contenu et d'outil.

3. La place du numérique dans les pratiques d'enseignement : le point de vue des enseignants d'EEC

Les outils numériques font partie de la palette instrumentale des cinq enseignants interrogés et ce dans des proportions variables²¹⁸. A l'instar des étudiants, les usages du numérique ne constituent pas dans les discours des enseignants un indicateur de premier plan dans la description de leurs enseignements²¹⁹. Comme je l'ai signifié dans la précédente partie, ces derniers privilégient en effet des références telles que les programmes, la progression pédagogique, l'organisation de leurs cours, les rapports avec d'autres matières, dispositifs, niveaux d'enseignement ou cursus et des domaines socio-professionnels périphériques à leurs enseignements ou à la formation dans laquelle ils interviennent plus que les « outils de la classe » (Plane & Schneuwly, 2000, p. 6) dans lesquels les technologies numériques côtoient des outils classiques de l'enseignant tels que le tableau, les manuels, des extraits de revues ou de livres.

²¹⁸ Cf. p.267.

²¹⁹. En moyenne 11 tours de parole consacrés aux usages du numériques vs 52 tours de parole sur les contenus enseignés.

Tableau 68 : La place du numérique dans les discours des enseignants sur les EEC



La figure ci-dessus schématise la présence du numérique dans les discours des enseignants à partir d'un relevé des tours de parole dans lesquels ces derniers abordent leurs propres usages du numérique dans leurs enseignements. Aux deux extrémités de l'échelle, Virginie est une enseignante qui utilise un seul outil numérique (le site du journal *Le Monde*) pour préparer des dossiers thématiques qui lui permettent de travailler la synthèse de documents. Daniel par contre consacre un certain temps dans l'entretien à évoquer les outils numériques qu'il utilise dans ses cours et les raisons de leurs usages. Ce dernier indique d'ailleurs utiliser des outils numériques « depuis au moins quinze ans », « constamment », « 24 heures sur 24 7 jours sur 7 », comme il le dit lui-même. Parmi les outils numériques identifiés dans l'entretien et que Daniel utilise dans le cadre de ses cours figurent la « tablette », le « clavier sans fil » ou le « vidéoprojecteur » dont il justifie l'usage parce que « tous ces nouveaux outils [...] sont à disposition [des étudiants] » ce qui lui permet de communiquer avec ses étudiants et de faciliter leur prise de notes, compte tenu de ce qu'il estime être une difficulté pour ses étudiants, à savoir la lisibilité de son écriture²²⁰.

Hormis chez cet enseignant pour qui les technologies occupent une place relativement importante dans ses pratiques pédagogiques, les usages du numérique apparaissent ponctuellement chez les autres enseignants interrogés au détour de la description de certaines activités : le « CV vidéo » pour Elisabeth, le « mail » pour soumettre les lettres de motivation, le réseau LinkedIn pour communiquer avec les anciens étudiants pour Laurence.

A première vue, on pourrait considérer que ces quatre enseignantes ne sont pas des « new millenium teachers », pour reprendre et détourner l'expression courante et caricaturale désignant les étudiants multi-connectés de cette deuxième décennie du XXIème siècle. Céline,

²²⁰ Cf.p.278.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Laurence, Elisabeth et Virginie n'utilisent pas des technologies numériques pour s'inscrire dans l'air du temps en adoptant les outils qui sont ceux de la génération de leurs étudiants, d'autant plus qu'elles ont sur les pratiques de ces derniers un regard prudent et sont réticentes quant à l'utilisation de smartphones ou d'ordinateurs portables dans leurs classes. Même si certains étudiants mentionnent dans les questionnaires un décalage générationnel, le débat ne doit pas nécessairement se poser en termes de fracture numérique entre les étudiants et les enseignants interrogés ici, d'autant plus que la question des usages en cours repose sur d'autres facteurs comme le manque de formation des enseignants et l'équipement mis à leur disposition (Ben Youssef & Hadhri, 2009, p. 12). Je considère plutôt que même si les usages du numérique sont quantitativement modestes chez ces enseignants à l'exception de Daniel, outils tels que le mail, les logiciels de bureautique, la plateforme ou l'ENT sont couramment utilisés pour créer des contenus de cours et entretenir la communication avec leurs étudiants.

Du point de vue des étudiants et enseignants interrogés, les EEC (en tant qu'espaces de cours) ne sont peut-être pas des territoires marqués par une présence importante des pratiques numériques, même si les programmes de DUT invitent à utiliser des outils modernes de communication et de production de documents. L'importance du numérique dans ces cours relève davantage de facteurs périphériques comme la possibilité ou non d'utiliser son téléphone ou son ordinateur personnel, les différences d'acculturation numérique entre enseignants et étudiants mais aussi le rapport entre activités proposées et l'usage plus ou moins pertinent d'outils numériques pour les réaliser. Pourtant, on ne peut réduire le numérique à la seule question des usages dans les cours ou en dehors des cours. En effet, les programmes et les discours des étudiants et enseignants font apparaître à différents niveaux des contenus enseignés et appris transférables au numérique.

Chapitre 16 : Les contenus numériques dans les EEC : approche par les programmes, les discours des enseignants et des étudiants

Dans la première partie de cette recherche, j'ai indiqué que les pratiques ou usages ne constituent pas les seuls visages du numérique dans les EEC, mais peuvent prendre la forme dans les programmes de contenus référables au numérique comme l'apprentissage de l'écriture d'un mail, des normes de présentation d'un document, de la gestion de son identité numérique sur les réseaux sociaux professionnels ou de la préparation d'un oral à l'aide d'un diaporama. Cette idée prend appui sur Fluckiger et Reuter (2014)²²¹ pour qui les élèves « sont confrontés à des contenus d'enseignement relatifs au numérique ou aux technologies de l'information et de la communication (TIC) » (*Ibid.*, p.8).

Dans cette recherche, les contenus numérique mettent en jeu des savoirs et des savoir faire relatifs à l'usage de technologies dans des contextes particuliers comme celui de la professionnalisation des étudiants ou de la spécialité de DUT dans lesquelles ils sont inscrits. Je propose de montrer dans ce chapitre quels sont les contenus en question (que par commodité d'écriture j'appellerai contenus numériques) et comment ils se déclinent dans les programmes et les discours des enseignants et étudiants.

Ces contenus ont été identifiés à partir de la présence dans les discours de mots clés (réseaux, moteur, web, numérique, en ligne, mail, sito-, cyber-, audio-, etc.) et à défaut de ces mots clés lorsque des contenus identifiés comme tels sous-entendent l'utilisation d'outils technologiques (lettre, CV, rapport, présentation, etc.).

²²¹ Je renvoie le lecteur aux pp. 36 à 38 dans lesquelles j'avais indiqué les orientations retenues dans cette recherche pour analyser le numérique dans les EEC.

1. Les contenus numériques dans les programmes des EEC

Indépendamment des spécialités dans lesquelles le numérique constitue une dimension fondamentale de la formation comme en DUT Informatique par exemple, les programmes mentionnent assez fréquemment l'importance de l'apprentissage d'objets en rapport avec les technologies. Ainsi dans les spécialités liées à l'informatique et au numérique, retrouve-t-on des enseignements d'infographie, d'algorithmique ou de programmation et de manière générale l'apprentissage des logiciels de bureautique, de comptabilité et de bases de données figurent dans l'ensemble des programmes de DUT.

Dans les EEC, le numérique est présent sous la forme de liens prescrits entre ces enseignements et d'autres dispositifs ou matières dont les intitulés varient selon les spécialités : « Outils informatiques » en DUT GACO, « Technologie de l'information et de la communication » en DUT TC, « Environnement numérique d'information et de communication » en DUT GEA ou « Communication technologique » en DUT PEC pour ne citer que ces quelques exemples.

Le numérique est aussi présent dans les programmes sous la forme de contenus à enseigner. Sur les 486 contenus identifiés dans l'ensemble des fiches descriptives des EEC, 166 d'entre eux peuvent être considérés comme des contenus numériques, soit un peu plus de 34%²²². Parmi ceux-ci, on retrouve des objets couramment cités par les enseignants et étudiants comme le CV, le rapport de stage ou des contenus plus rares comme la « représentation de données sous forme de tableaux, de datavisualisation, de graphes » ou la « collecte d'informations multimodales, multisémiotiques, issues de bases de données, du Web, statiques et en temps réel ». Le tableau ci-dessous montre les principaux contenus identifiés et leurs occurrences dans les fiches descriptives des EEC à partir des indicateurs cités ci-dessus. Ainsi la « recherche documentaire » est citée 39 fois dans les programmes, la « rédaction de documents d'insertion en entreprise » 24 fois, l'écriture « avec des outils numériques de communication » 7 fois.

²²² Cf. annexe 25

Tableau 69 : Les principaux contenus numériques et leurs occurrences dans les programmes des EEC

Contenus	Occurrences
Recherche documentaire	39
Usage et analyse des réseaux sociaux professionnels et des sites spécialisés dans la recherche d'emploi	21
Rédaction de documents d'insertion en entreprise (CV, lettre de motivation)	24
Méthodologie/production du rapport de stage ou de fin d'études	20
Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques	17
Ecrire avec des outils numériques de communication (courrier, courriel/mail, e-mailing, publipostage)	7

Ce relevé met en évidence une première catégorie de contenus numériques présents dans les programmes des EEC. Les technologies jouent un rôle dans l'enseignement/apprentissage de ces contenus, c'est-à-dire une fonction adjuvante (écrire un mail à partir d'un client de messagerie, effectuer une recherche documentaire à partir d'un moteur, produire un CV ou une lettre à l'aide d'un traitement de texte) et ne constituent pas à première vue des objets à apprendre, à l'exception peut-être de la fonction des réseaux sociaux professionnels dans le cadre de la création d'une identité numérique professionnelle ou de la recherche d'emploi à partir de l'analyse de sites spécialisés. Toujours est-il que ces contenus ont pour dénominateur commun de concourir à la professionnalisation des étudiants qui - avec l'acquisition de méthodes de travail universitaire - constitue une visée institutionnelle des EEC.

Une autre catégorie de contenus numériques est constituée de contenus qui n'apparaissent qu'une fois dans certains programmes d'EEC et sont caractéristiques de la spécialité de la formation dans laquelle ils figurent. Ainsi, en DUT STID²²³ retrouve-t-on des contenus comme la « représentation de données sous forme de tableaux, [de] datavisualisation, [de] graphes » ou la collecte d'informations multimodales, multisémiotiques, issues de bases de données, du Web, statiques et en temps réel ». C'est aussi le cas en DUT SGM²²⁴ où les étudiants doivent

²²³ **STID** : Statistique et Informatique Décisionnelle

²²⁴ **SGM** : Sciences et Génie des matériaux

apprendre la « recherche documentaire dans le domaine des matériaux », ou en DUT GEA²²⁵ dans lequel est prescrit l'enseignement d' « outils institutionnels (journal d'entreprise, carte de visite, site web) ». Ces quelques exemples montrent qu'en adaptant leurs contenus à la spécialité d'une formation, les EEC jouent pleinement leur fonction d'enseignement support (Dalle, 2013).

2. Les contenus numériques du point de vue des enseignants

Chez les enseignants interrogés, la part prise par les contenus numériques est d'à peu près un tiers par rapport à l'ensemble des contenus identifiés dans les entretiens²²⁶. Hormis Elisabeth qui aborde avec ses étudiants de DUT TC²²⁷ la correspondance d'entreprise et plus particulièrement la relance facture, les enseignants interrogés ne mentionnent guère de contenus numériques qui seraient spécifiques à la spécialité de DUT dans laquelle ils exercent, mais plutôt des contenus génériques que l'on retrouve dans la plupart des programmes.

Les contenus numériques les plus fréquemment mentionnés sont pour la plupart d'entre eux les mêmes contenus identifiés dans les programmes : le rapport de stage pour la totalité des enseignants interrogés, et pour quatre d'entre eux le CV, la lettre de motivation, les outils de communication, la recherche documentaire, l'analyse ou la création d'images, les supports de présentation. Toutefois, aucun des enseignants interrogés n'indique apprendre à ses étudiants l'usage de telle ou telle technologie (par exemple l'apprentissage des fonctionnalités d'un traitement de texte ou d'un moteur de recherche), tous accordent aux technologies une place adjuvante dans l'enseignement de ces contenus en s'appuyant sur les compétences préexistantes de leurs étudiants qui – je le rappelle – ne sont pas sans susciter chez eux étonnement et défiance. Il en va de même pour les contenus plus rarement cités par les enseignants²²⁸ : des objets tels que le plagiat, la réalisation d'un site ou d'un blog professionnel ou l'usage de réseaux sociaux professionnels font l'objet de recommandations sur ce qu'on peut emprunter sur internet, sur la manière d'écrire sur des supports technologiques et aussi de conseils sur les

²²⁵ **GEA** : Gestion des Entreprises et des Administrations

²²⁶ 15 contenus numériques ont été identifiés sur les 42 contenus déclarés enseignés.

²²⁷ **TC** : Techniques de commercialisation

²²⁸ C'est-à-dire pour un ou deux d'entre eux.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

bonnes pratiques à adopter mais en aucun cas, pour les enseignants interrogés, il ne s'agit d'apprendre à leurs étudiants les fonctionnalités techniques d'outils de réseautage comme LinkedIn ou de plateformes de création et d'hébergement de blogs comme Wordpress par exemple.

Ceci relève peut-être du fait qu'aucun des enseignants interrogés ne revendique de compétences techniques particulières, toutefois je me garderai de conclure hâtivement sur une correspondance entre compétences numériques, usages de technologies dans les pratiques professionnelles et enseignements de contenus en rapport avec le numérique.

Dans ce contexte, cette correspondance est certes observable entre Daniel et Virginie. En effet, le nombre de contenus numériques qu'ils abordent avec leurs étudiants est représentatif de leurs propres usages des technologiques. Quand dix contenus sont identifiables dans les propos de Daniel (soutenance et rapport de stage, CV et lettre de motivation, mail, cahier des charges, recherches d'informations à la bibliothèque universitaire, réseaux sociaux professionnels, réalisation de vidéos, de posters scientifiques et de diaporamas), on n'en relève que quatre chez Virginie (la soutenance et le rapport de stage, la recherche documentaire, la création et l'analyse d'images).

Céline, toutefois, est une enseignante qui se distingue singulièrement de ses autres collègues dans le sens où c'est elle qui aborde le plus de contenus numériques avec ses étudiants (soutenance et rapport de stage, plagiat, CV, lettre de motivation, site et blog professionnel, mail et SMS professionnels, réseaux sociaux professionnels, recherche documentaire, création d'images et de diaporamas) tout en étant une utilisatrice modérée de ces technologies par rapport à Daniel par exemple, en témoigne la place relativement modeste qu'elle leur accorde dans l'entretien²²⁹. Inversement, Laurence, qui consacre une partie de l'entretien plus importante que Céline sur les technologies dans ses enseignements aborde moins de contenus numériques avec ses étudiants que sa collègue²³⁰ (le rapport de stage qu'elle suit via la

²²⁹ Cf. p.277 où je montre la place prise par les outils numériques identifiés dans les discours des enseignants.

²³⁰ 11 contenus numériques ont été identifiés dans l'entretien avec Céline, 6 chez Laurence.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

plateforme Moodle de son université, le CV et la lettre de motivation, la liste de diffusion, la sensibilisation à l'usage du correcteur orthographique, le document de qualité et le diaporama).

En conclusion de ce point, l'analyse des entretiens menés avec ces cinq enseignants montre que le numérique constitue une dimension des contenus enseignés dans les EEC, non réductible à des apprentissages techniques académiques qui sont peu présents dans les discours analysés. En effet, les contenus identifiés tels que la lettre, le CV ou le mail s'appuient sur des pratiques existantes (les étudiants écrivent des mails, utilisent des traitements de texte, nombre d'entre eux ont déjà écrit des lettres et des CV pour rechercher un emploi pendant les vacances) qu'il faut dans certains cas modifier, affiner de manière à ce qu'elles puissent répondre aux normes attendues par les acteurs des secteurs professionnels dans lesquels ces futurs diplômés seront amenés à évoluer, et conjointement qu'elles soient en phase avec la culture de la formation de DUT dans laquelle ces étudiants sont inscrits. Les contenus numériques dans les EEC et les pratiques d'écriture en lien avec ces contenus sont donc fortement contextualisés et on peut comprendre pourquoi Céline travaille la manière d'écrire un mail à destination des secrétariats pédagogiques et à des recruteurs potentiels ou pourquoi Daniel attache autant d'importance aux niveaux de langue dans des contextes de communication professionnelle.

3. Les contenus numériques du point de vue des étudiants

A la question semi-ouverte « Qu'apprenez-vous en cours ? », 30 étudiants sur les 167 ayant répondu au questionnaire mentionnent des contenus qui peuvent relever du numérique, soit à peu près 18% d'entre eux. Cette modeste proportion s'explique en partie par le fait que plusieurs étudiants ont cantonné leurs réponses à des généralités sur les apprentissages. Ainsi cet étudiant de première année de DUT Informatique qui indique apprendre l'« enrichissement de l'attitude et des manières » ou cet autre étudiant de la même formation qui déclare : « les cours nous donnent les bases mais seulement des connaissances théoriques puisque dans la vie active on n'utilise pas forcément tout ce que l'on apprend à l'Université ». Ces considérations générales sur les finalités des EEC rendent donc difficile la mise au jour de contenus numériques dans les réponses proposées et d'en proposer un aperçu quantitatif précis. Si toutefois, ces contenus

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

n'apparaissent pas au premier plan dans les réponses des étudiants à cette question, cela ne signifie pas qu'ils sont exclus des apprentissages effectivement réalisés.

Organigrammes, présentation de diaporamas, réalisation de CV, de lettres de motivation, accompagnement dans la rédaction du rapport de stage constituent les principaux contenus numériques identifiés. Ces contenus, à l'exception des organigrammes, sont aussi ceux identifiés dans les programmes et dans les entretiens menés avec les enseignants. Une exception vient de cette étudiante de première année de DUT TC qui mentionne l'apprentissage de « techniques de calcul » et d' « Excel », ce qui est un peu étonnant dans les EEC qui ont construit leur socle de contenus à partir de la transposition didactique de disciplines telles que la linguistique, les sciences de l'information et de la communication et les apports de domaines socio-professionnels (PNL, analyse transactionnelle, techniques de recherche d'emploi) très éloignés des mathématiques²³¹. On peut difficilement voir dans la réponse de cette étudiante un effet de la spécialité, les autres étudiants inscrits dans cette même formation n'ayant jamais mentionné l'apprentissage du tableur mais plutôt une confusion de cette étudiante entre EEC et d'autres enseignements.

A l'exception de cette étudiante, les étudiants ne mentionnent pas d'apprentissages techniques des outils utilisés pour l'apprentissage des contenus mentionnés ci-dessus. Dans l'entretien mené avec Margaux, celle-ci explique que la rédaction d'une lettre de motivation consiste à suivre un modèle, à ne pas faire de fautes d'orthographe et à appliquer des principes formels comme la marge à respecter :

Margaux_GTE1_ULCO108 : notre professeur nous donnait des exemples et en fait on devait en faire une [lettre] par rapport à [...] une vraie entreprise qui demandait justement un employé + on devait faire une lettre de motivation par rapport à ça

²³¹ Je renvoie à la première partie (p.19) dans lesquelles j'ai expliqué quels étaient les fondements des EEC ainsi qu'au point consacré aux domaines de référence des contenus proposé dans la deuxième partie (Cf. p.54-55).

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Margaux_GTE1_ULCO36 : en fait ce que nous apprennent les profs c'est pas forcément ce que les entreprises recherchent par exemple on nous apprendait à mettre telle chose à tel intervalle de la marge etc.

Margaux_GTE1_ULCO39 : c'est surtout l'écriture forcément, le cursus les fautes d'orthographe etc. mais euh + sinon niveau de la présentation ben dire qu'il faut mettre à 4 cm de la marge tel truc + à 3 cm tel truc

Cet apprentissage s'effectue à partir d'outils déjà connus. Margaux dans la séquence d'entretien ci-dessous indique qu'elle utilise un traitement de texte par elle-même et lors de sa scolarité au collège dans le cadre du B2i :

Margaux_GTE1_ULCO113_114 : tout le monde connaît Word et Open Office on a déjà tous travaillé au moins une fois dessus donc au collège et au lycée

Margaux_GTE1_ULCO116 : [on a appris] à utiliser même par nous-mêmes à utiliser euh + les outils informatiques quoi+ donc comme au collège maintenant on a besoin de valider le B2i + c'est ça en gros + faire des recherches et après mettre + en fait faire un rapport sur Word ou autre en fait au final on sait déjà l'utiliser

4. Qu'est-ce qu'un contenu numérique dans les EEC ?

L'analyse proposée dans ce chapitre par le biais des contenus illustre sous un autre jour les rapports entre les pratiques numériques éducatives et sociales des étudiants et enseignants évoqués dans les chapitres précédents. Elle permet parallèlement de délimiter les contours des contenus numériques dans les EEC. Un contenu numérique est dans cette recherche une construction qui relève de la mise en rapport d'un enseignement/apprentissage, d'une finalité d'ordre éducative ou professionnalisante et de l'engagement de technologies jugées idoines à ces finalités et aux savoirs, savoir-faire mis en jeu. Les modalités de cette mise en rapport diffèrent selon les points de vue sollicités (enseignants, étudiants et programmes), selon l'importance accordée par les acteurs à ces contenus, et aussi selon les outils utilisés et les formes prises par ces usages qui reposent pour la plupart du temps sur une transposition dans les EEC d'outils et de pratiques éducatives et sociales existantes. A titre illustratif, je reprendrai l'exemple du mail et du SMS qui constituent des contenus numériques enseignés. En effet, c'est

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

parce que Céline, Laurence et Élisabeth constatent des dysfonctionnements dans la communication numérique de leurs étudiants (par mail, par SMS) qu'ils en font un contenu enseigné. Pour autant, ce qui est enseigné n'est pas l'apprentissage des applications de messagerie que les étudiants utilisent ou des fonctionnalités des smartphones des étudiants, mais dans ce cas particulier, le contenu se situe au niveau des codes ou pratiques langagières²³² universitaires et professionnels que les étudiants doivent maîtriser lorsqu'ils sont amenés à utiliser leurs propres outils de communication.

Aborder les contenus numériques dans les EEC tels qu'identifiés dans les discours des étudiants et des enseignants conduit parallèlement à interroger les pratiques d'écriture et leurs représentations. Les littéracies numériques dans les EEC, ou les discours des étudiants et des enseignants sur les pratiques d'écriture mobilisant des outils numériques en vue de la réalisation de certains contenus, occultent la dimension technique des outils utilisés pour se focaliser essentiellement sur des questions de code et de normes qui ne sont pas spécifiques à l'écriture numérique²³³. Du point de vue des acteurs interrogés, les compétences techniques ne relèveraient pas du champ de ces enseignements et s'appuieraient sur les usages et habiletés techniques des étudiants acquises dans leur scolarité, dans leur cursus universitaire ou dans leur sphère sociale.

²³². C'est-à-dire des pratiques « déterminées et construites par le social [...] produis[ant] des effets et contribu[ant] à le transformer » (Cambon & Léglise, 2008), ici former de futurs cadres intermédiaires amenés à communiquer à différents niveaux de l'entreprise.

²³³ Il y a peu de différences par exemple dans le contenu et dans la forme d'une lettre de motivation écrite sur papier et sur un traitement de texte.

Conclusion de la cinquième partie : environnements instrumentés et contenus d'enseignement/apprentissages

Dans cette partie, j'ai tout d'abord voulu montrer un état de l'instrumentation dans les EEC, c'est-à-dire quelles étaient les technologies citées, leur place, leurs usages dans les programmes et par les enseignants et étudiants interrogés ainsi que les contenus numériques identifiables dans les discours de ces acteurs.

Les programmes de DUT ne sont pas avares sur les atouts de l'apprentissage et l'usage d'outils numériques dans ces enseignements supports que sont les EEC : ces outils sont des adjuvants essentiels pour construire la posture professionnelle des étudiants et leur permettre de travailler efficacement dans leur formation de DUT. Toutefois, les discours des enseignants et étudiants interrogés montrent que les outils numériques sont davantage des moyens utilisés pour mener à bien l'apprentissage de certains contenus prescrits dans les programmes plutôt que des objets d'enseignement à part entière. Etudiants et enseignants utilisent des outils ordinaires (Fluckiger, 2011) comme le mail pour correspondre pendant la période de stage, pour envoyer des travaux et des corrigés, des logiciels de présentation pour construire des diaporamas pour leurs cours ou leur présentation de stage, des moteurs de recherche pour trouver une référence d'un point vu en cours ou des documents pour nourrir les exposés, etc. Rien ou peu donc qui s'apparenterait à des apprentissages techniques de ces instruments dans les EEC, les apports proposés par les enseignants et que mentionnent aussi certains étudiants se cantonnent à respecter des normes de présentation, des façons de communiquer lorsque tel ou tel outil est engagé dans la production d'un document.

Les fonctionnalités techniques des outils de production et de communication ne constituent donc pas des contenus à apprendre/enseigner dans les programmes et implicitement dans les discours des enseignants. En filigrane on retrouve l'idée solidement ancrée et discutable à plus d'un titre que les étudiants de la deuxième décennie du XXIème siècle seraient plus habiles que

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

leurs aînés dans l'usage social et éducatif des instruments technologiques de communication et de production (Baron & Bruillard, 2008), rendant inutile voire incongrue l'idée d'un apprentissage, ou, comme l'écrit Fluckiger (2014, p. 58), une forme de continuité « qui fait que les habitudes acquises en contexte non éducatif peuvent se retrouver, et se retrouvent, en contexte éducatif ». Les enseignants interrogés construisent donc une partie de leurs enseignements en s'appuyant sur les habiletés supposées de leurs étudiants et ces derniers déclarent utiliser dans les EEC des outils qui leur sont familiers.

Sur les usages du numérique, enseignants et étudiants ont à l'égard des uns et des autres des points de vue qui correspondent pour les premiers à leurs représentations de leurs enseignements et de l'activité de leurs étudiants et pour les seconds à l'écart générationnel avec leurs enseignants. Ainsi certains étudiants regrettent ne pas pouvoir utiliser leur téléphone et leur ordinateur en classe ou que le numérique d'une manière globale soit peu présent dans les apprentissages proposés en invoquant parfois comme cause possible l'âge de leur enseignant. Le regard des enseignants interrogés oscille quant à lui entre surprise et défiance. Tout en reconnaissant une certaine habileté des étudiants du fait même de l'omniprésence des technologies dans leur sphère sociale, plusieurs enseignants ont tendance à croire que l'usage en classe de l'ordinateur, du smartphone constituerait une porte ouverte vers les réseaux sociaux et jeux en ligne, détournant ainsi leur attention du cours. En cela, cette partie s'inscrit dans la continuité de travaux déjà menés sur les tensions entre pratiques juvéniles éducatives et représentations enseignantes de ces pratiques (Dioni, 2008 ; Loizon & Mayen, 2015).

L'analyse proposée dans cette partie met en rapport la présence et les usages du numérique avec ce que disent les acteurs convoqués des contenus des EEC. Dans le contexte étudié, il apparaît que les enseignants et étudiants parlent de leurs pratiques numériques et ont un avis sur leurs pratiques respectives, qu'on peut étudier en fonction des représentations des contenus enseignés/appris et des finalités qui leur sont assignées. Le mail, les réseaux sociaux, la plateforme ou le traitement de texte sont des outils adjuvants qui concourent à la réalisation de certains contenus à visée professionnelle notamment en constituant des moyens par lesquels s'exerce la communication entre enseignants et étudiants au sujet du rapport de stage ou des écrits professionnels à réaliser. En outre, les outils utilisés par les enseignants et étudiants sont

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

à entendre et à comprendre en fonction de l'enseignement et de l'apprentissage de certains contenus auxquels ils peuvent être intrinsèquement liés (le traitement de texte pour le CV le logiciel de présentation pour l'exposé par exemple), et ont été appelés contenus numériques en référence à Fluckiger et Reuter (2014).

Les contenus constituent une dimension de l'environnement instrumenté des enseignants et étudiants. En référence à la notion d'EPA²³⁴ présentée dans le cadre théorique de cette recherche, l'environnement des étudiants de DUT est bien constitué d'« instruments malléables [et configurables] en fonction des divers contextes d'apprentissage » Henri (2013, p. 1). En l'occurrence, les étudiants choisissent et adaptent dans les EEC des outils qu'ils utilisent couramment dans leur quotidien social et/ou universitaire. Ces choix et adaptations ont été analysées en fonction de plusieurs dimensions : la situation des étudiants dans le cursus, la spécialité de leur formation, mais aussi leurs représentations de ce qu'ils font et apprennent dans ces enseignements. Ainsi si certains contenus sont étroitement liés à l'usage d'outils numériques (CV, exposés, courrier, rapports, etc.), ces derniers n'ont pas la même importance dans les apprentissages selon que les étudiants se situent en première ou en deuxième année, selon qu'ils sont inscrits en DUT Informatique ou en Techniques de commercialisation par exemple. Il en est de même pour les enseignants interrogés, leur environnement personnel d'enseignement est fonction de plusieurs facteurs analysés dans cette recherche : leur interprétation des prescriptions des programmes, leurs compétences dans la maîtrise des technologies relevant du numérique, et leurs représentations des contenus qu'ils enseignent et leurs finalités. Ainsi, un enseignant comme Daniel, versé dans l'usage d'outils de communication numérique, aborde-t-il avec ses étudiants les principes de la communication actuelle dans le monde de l'entreprise tandis que Virginie s'attache à d'autres contenus davantage scolaires (synthèse, analyse de l'image) et mobilise essentiellement des outils de recherche et de collecte d'informations (site de presse, moteur de recherche, bibliothèque de l'université).

²³⁴ EPA : Environnement Personnel d'Apprentissage

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Enfin, l'enseignement/apprentissage de contenus mobilise des outils qui fonctionnent en interrelation ce que sous-entend la notion d'environnement entendue ici comme ensemble d'éléments qui constituent un organisme et qui interagissent avec lui. Pour Virginie par exemple, l'apprentissage de la synthèse de documents passe par l'utilisation de dossiers de presse élaborés à partir d'une recherche effectuée sur le site du *Monde*. Dans les questionnaires, un étudiant de première année de DUT GEII indique au sujet d'une recherche documentaire avoir utilisé

DUT_GEIII_57 : « le mail, pour pouvoir envoyer et recevoir un travail à l'enseignant ou au groupe de travail ; le moteur de recherche pour trouver les informations recherchées via internet [...] ; les outils de bureautique pour synthétiser nos recherches en réalisant un dossier ou un diaporama ; l'outils de stockage pour sauvegarder une trace de ce travail. »

La constitution des environnements instrumentés répond souvent à un principe d'économie chez les étudiants interrogés²³⁵. Ainsi, à propos de la réalisation d'un exposé, ce même étudiant déclare :

DUT_GEIII_57 : « Ils facilitent la recherche et la synthèse d'information qui prendrait plus de temps si on le réalisait manuellement, c'est-à-dire si on devait rechercher des informations dans des livres, des encyclopédies et les synthétiser à l'écrit. Et, grâce à l'outil de stockage, si on perd notre travail on en aura gardé au moins une trace. »

Dans le même sens un étudiant de la même formation souligne le principe d'efficacité et de facilité qui guide le choix et l'utilisation des outils pour réaliser cette même activité :

DUT_GEIII_91 : « Ce sont des outils pratiques qui facilitent les recherches et la synthèse d'information en très peu de temps tout en conservant des traces de nos travaux. Dans le cadre d'un exposé, par exemple, je peux me servir d'un navigateur pour trouver les informations que je recherche, les synthétiser via Word ou PowerPoint, et en conserver une copie sur un disque dur ou une clé USB »

²³⁵ Cet aspect n'a pas pu être observé dans les entretiens menés avec les enseignants.

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

En conclusion de cette partie, le principe de facilité et d'efficacité régit la construction de l'instrumentation des étudiants, et la manière dont ces derniers se représentent les contenus et activités dans les EEC les conduit mettre en œuvre ce que j'ai nommé des outils facilitateurs et des pratiques sur lesquels ils peuvent s'appuyer.

Conclusion générale : usages du numérique,
contenus numériques et enseignements
d'expression-communication – proposition
d'une perspective didactique

Conclusion générale

Cette recherche s'est intéressée aux rapports entre pratiques numériques instrumentées et contenus enseignés, appris et prescrits dans cet enseignement particulier que constitue l'expression-communication²³⁶ en DUT. La singularité de ce travail repose sur l'hypothèse que les contenus spécifiaient plus ou moins les usages du numérique et qu'ils constituaient aussi une entrée pour comprendre la construction de l'instrumentation et qu'ils constituaient une dimension des environnements instrumentés des enseignants et étudiants.

1. Quelles conceptions des didactiques pour l'étude du numérique dans les enseignements d'expression-communication ?

Il s'agit moins d'interroger la façon dont les technologies issues du numérique ont construit leur place dans cet enseignement que d'analyser la façon dont les différents acteurs sollicités (enseignants, étudiants, institution éducative) les y intègrent (Daunay & Fluckiger, 2018). A l'heure où on peut constater une dynamique de recherche à dominante technologique sur les pratiques et les environnements numériques éducatifs, ce travail aborde les modalités de cette intégration via l'analyse des contenus enseignés et appris, ce qui constitue une voie encore peu explorée dans les recherches sur le numérique éducatif. Sans prétendre que les recherches à dominante technocentrée s'intéressent insuffisamment aux actions du sujet sur les outils techniques engagés, il apparaît que les processus d'enseignement/apprentissages qui entrent en jeu dans les usages de ces outils en situation éducative sont insuffisamment couverts, et c'est là où se situe l'intérêt de la notion de contenu construite dans cette recherche à partir des apports de Delcambre (2007/2013) et Daunay (2015). En effet, s'intéresser aux contenus, c'est tenir compte de la manière dont les différents acteurs (ici les enseignants et les étudiants) se les représentent, se les approprient et avec quels moyens (dont les outils) ils les enseignent et les apprennent.

²³⁶ Je mets volontairement de côté l'acronyme utilisé (EEC) pour reprendre l'intitulé de ces enseignements tels qu'ils figurent majoritairement dans les programmes. Il s'agit dans cette conclusion de revenir au cœur du questionnement sur ces enseignements qui se structurent sur deux paradigmes (l'expression et la communication) et que la dénomination adoptée par commodité d'écriture a eu peut-être tendance à gommer.

Conclusion générale

L'optique choisie ici relève d'une certaine vision des didactiques en tant que sciences des contenus et des modalités de leur enseignement/apprentissage. Celle-ci va au-delà du sens commun attribué aux didactiques circonscrit à l'étude des méthodes ou des pratiques de l'enseignement en général ou d'une discipline scolaire. Cette vision conduit l'étude des phénomènes d'enseignement/apprentissages et usages du numérique en rapport avec les contenus et a déterminé les hypothèses posées dans l'introduction de cette recherche. Parmi celles-ci figure l'idée que les étudiants et enseignants interrogés construisent leur instrumentation à partir de leur outillage social, éducatif et professionnel et que l'usage de ces outils (notamment ceux qu'on peut appeler « numériques ») pour enseigner et apprendre en expression-communication peut varier en fonction des représentations de ces contenus et des finalités qui leur sont assignées.

2. Les contenus et les visées des enseignements d'expression-communication

L'expression-communication est une discipline universitaire d'enseignement dont l'origine remonte dès la création des IUT à la fin des années 1960 avec un projet initial d'insertion professionnelle et aussi de rattrapage social en matière de maîtrise de la langue, de manière à assurer la réussite universitaire d'étudiants provenant parfois de filières technologiques et professionnelles. Un demi-siècle après, ces deux visées se retrouvent dans les programmes de DUT actuels initiés la lettre de cadrage de l'AECiut (Nouailler & Dalle, 2016) ainsi que dans les discours des acteurs interrogés dans cette recherche, preuve s'il en est de la persistance d'un socle historique de discours sur cet enseignement paradoxalement décrié et qui peut justifier la présence de l'adjectif « support » qui lui est accolé par le collectif AECiut et dans les programmes de certaines spécialités de DUT.

L'expression-communication n'existe toutefois que dans son rapport avec d'autres enseignements et dispositifs de la formation, rapport inégalement perçu selon les étudiants et enseignants. Ceci est particulièrement perceptible dans l'analyse des discours sur les contenus : importants pour la professionnalisation et la scolarité des étudiants pour les enseignants et une proportion non négligeable de répondants, discutables voire redondants pour plusieurs étudiants

Conclusion générale

ayant participé aux entretiens. Si certains étudiants ne voient pas toujours dans les contenus de l'expression-communication des réponses adéquates pour y parvenir, ils sont dans l'ensemble conscients de la nécessité d'acquérir des méthodes de travail et de se professionnaliser, compte tenu des spécificités de leur formation.

En référence à Delcambre (2015), ce travail de repérage a tenu compte des circonstances et modalités dans lesquelles les contenus se sont exprimés. Un aperçu global montre que les principaux contenus que les étudiants et enseignants citent sont essentiellement des contenus correspondant aux visées universitaires et professionnalisantes : CV, lettres de motivation pour trouver un stage ou un emploi, accompagnement dans la rédaction du rapport de stage renvoient aux visées professionnalisantes de l'expression-communication ; méthodes de recherche documentaire, amélioration des compétences linguistiques sont des contenus destinés à être réinvestis dans les autres matières et dispositifs de la formation. Toutefois, si les entretiens de groupe ont conduit à ce que les étudiants partagent globalement le même point de vue sur les contenus enseignés et leurs finalités, le panorama général des contenus repérés bouge quelque peu lorsque sont introduites des variables telles que la situation des étudiants dans le cursus (première ou deuxième année), la formation dans laquelle ils sont inscrits et les moments auxquels les discours ont été recueillis. Ainsi, les étudiants de certaines formations comme les DUT TC sont davantage attentifs à l'amélioration des compétences linguistiques (orthographe, syntaxe, vocabulaire) tandis que les étudiants de DUT MMI citent, dans les contenus des enseignements d'expression-communication, l'apprentissage des réseaux sociaux professionnels, et on peut y voir un effet des représentations que ces étudiants ont de la spécialité de leur DUT (formation à dominante technologique pour les DUT MMI, formation dans laquelle on produit de nombreux écrits pour les étudiants de TC). Autre effet de l'introduction de ces variables, les étudiants de première année qui ont achevé leur premier semestre de leur formation identifient essentiellement des contenus de méthodologie universitaire utiles pour la suite de leur parcours, par contre les étudiants de deuxième année qui arrivent au terme de leur formation citent davantage des contenus en rapport avec leur recherche d'emploi ou l'évaluation de leur période de stage.

3. Contenus et usages du numérique dans les enseignements d'expression-communication

L'analyse du numérique dans les enseignements d'expression-communication a été conduite dans deux directions : les usages d'outils dans les enseignements/apprentissages et l'enseignement/apprentissage de contenus transférables au numérique, tous deux ayant pour dénominateur commun d'être étroitement corrélés à des pratiques de lecture/écriture.

Comme dans la quasi-totalité des disciplines d'enseignement pour lesquelles les technologies numériques ne constituent pas le cœur des contenus à enseigner, le numérique est venu se greffer à des contenus historiquement présents dans lesquels les étudiants sont amenés à communiquer en situation professionnelle et universitaires (CV, lettres, rapports, compte rendu, etc.). En tant que discipline support ou au service d'autres disciplines et dispositifs, l'expression-communication aurait aussi pour vocation de former les étudiants à des usages du numérique en situation professionnelle et universitaire, en témoigne l'analyse des programmes proposée dans les différentes parties de cette recherche. Ainsi, l'analyse de sites d'entreprise, la création de profils sur les réseaux sociaux professionnels, l'utilisation de marque-pages dynamiques pour la création d'une sitographie figurent parmi les contenus prescrits par les programmes d'expression-communication. J'ai donc utilisé la dénomination de contenus numériques pour désigner les contenus ayant pour objet l'enseignement/apprentissages l'enseignement/apprentissage d'outils numériques et les contenus dans lesquels entraînent en jeu des outils numériques pour leur réalisation.

Dès lors, on peut se dire que le numérique, envisagé sous l'angle des contenus, occupe une place importante dans les représentations qu'ont les étudiants et enseignants de ce qui est enseigné et appris en expression-communication. En effet, les principaux contenus identifiés dans les discours de ces acteurs (CV, lettre de motivation, méthodes de recherche documentaire, rapport de stage) sous-entendent l'usage d'outils numériques de recherche et de production de texte.

Conclusion générale

Cette conclusion contraste avec les questions posées aux étudiants sur leurs usages du numérique en expression-communication, qui occupent une place relativement marginale dans la description de leur instrumentation. En effet, à côté du traitement de texte, de la clé USB, de la plateforme de l'université, les étudiants mentionnent des outils de travail classique comme le crayon, le cahier, les photocopies, ou des extraits de livres. Les outils numériques que les étudiants utilisent sont donc inclus dans un ensemble plus vaste d'outils et ont essentiellement pour une fonction adjuvante. Il sont en effet davantage des moyens pour réaliser les enseignements/apprentissages que des objets à enseigner et apprendre. Ce distingo assez ancien (Baron, 1989) s'explique tout d'abord par le fait que les enseignants interrogés s'appuient sur les compétences numériques préexistantes de leurs étudiants pour conduire leurs enseignements et par conséquent font l'économie de l'apprentissage d'outils de bureautique ou de réseautage. Ensuite, et ceci est particulièrement sensible dans les entretiens, les étudiants ne voient pas trop l'intérêt d'utiliser des outils technologiques en expression-communication, et quand ils le font, ils déclarent utiliser des outils qu'ils connaissent déjà bien et dont ils font déjà usage dans d'autres matières ou dans leur vie sociale.

A ce titre, l'environnement numérique de travail des étudiants, mais aussi celui des enseignants, n'est guère surprenant. On retrouve ce qu'on pourrait appeler des outils classiques des situations éducatives (logiciels de bureautique, mail, moteurs de recherche) et leurs usages comme je l'ai signifié ci-dessus ne sont guère nouveaux pour les sujets interrogés. En effet, enseignants et étudiants importent dans la réalisation d'activités en expression-communication des habiletés, des habitudes, des pratiques de communication numérique, de création de documents et de supports ou de partage d'informations, ce qui m'a conduit à écrire que certains de ces contenus sont fortement indexés à l'usage de technologies. Les apports des enseignants interrogés se cantonnent toutefois à des recommandations sur les modalités d'usage d'outils de communication numérique selon les normes attendues dans différents contextes (écrire un mail au secrétariat pédagogique, à un recruteur potentiel, à un enseignant). Du point de vue des étudiants, l'expression-communication n'est donc pas à proprement parler une matière où sont découvertes des technologies qui seront utilisées par les étudiants à l'IUT ou dans le monde de l'entreprise, ce que regrettent parfois certains d'entre eux dans les questionnaires. Là est peut-

Conclusion générale

être une limite de cette discipline d'instrumentation²³⁷ qui n'apporte peut-être pas les contenus attendus par des étudiants qui développent par eux-mêmes des stratégies de travail avec les instruments dont ils disposent en fonction de la façon dont ils se représentent les activités à réaliser (Fluckiger, 2011) ou qui trouvent facilement sur internet des ressources permettant de rédiger un CV, une lettre de motivation, un accompagnement en ligne (ou coaching) pour rédiger un rapport²³⁸.

Enfin, les usages du numérique en expression-communication dépendent aussi des situations dans lesquelles les outils sont engagés. Ainsi, le téléphone portable devient un instrument pour prendre des notes lors d'une visite à la bibliothèque universitaire, une tablette et un vidéoprojecteur se substituent à l'habituel tableau noir pour y faire figurer les notes de cours et pallier une écriture illisible. Apparaissent ici des genèses, c'est-à-dire l'élaboration et la création d'instruments (Rabardel, 1995), qui ne sont pas fonction des contenus abordés en cours mais de l'opportunité dans le cas du téléphone portable d'utiliser son outil de communication habituel dans la situation qui se présente.

4. Comment rendre compte de la place du numérique dans les enseignements d'expression-communication ?

Rendre compte de la place du numérique en expression-communication consiste à poser une distinction entre contenus numériques institués, enseignés et des réseaux de pratiques dans lesquels s'entremêlent différentes dimensions : professionnelles, éducatives, sociales ou personnelles. Peut-être faut-il voir dans cet entrelac l'idée d'une culture numérique, au sens où l'entend Fluckiger (2008)²³⁹, si intégrée chez les étudiants qu'il s'avère difficile pour le chercheur de faire la part de ce qui relève des différentes dimensions pré-citées. Par commodité,

²³⁷ C'est-à-dire une matière dont l'objectif assigné par l'institution éducative est de construire les instruments et pratiques de ces instruments dans des activités relatives à la double finalité de l'expression-communication.

²³⁸ Je ne citerai pas ici les nombreux exemples publicitaires de coaching que l'on peut facilement trouver à partir d'une simple requête sur un moteur de recherche.

²³⁹ « Ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de communication médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi » (Fluckiger, 2008, p. 51).

Conclusion générale

on pourrait conclure à la présence d'une ligne de fracture entre la culture des étudiants, les contenus prescrits dans les programmes et les apports des enseignants sur ce qui a trait au numérique : d'un côté, des pratiques et des cultures préexistantes, solidement ancrées ; de l'autre des contenus prescrits et enseignés qui viendraient se télescoper à ces cultures et à ces pratiques. Sur la place du numérique en expression-communication, j'opterai plutôt pour une position proche de Fluckiger qui à propos de l'instrumentation des étudiants déclare que celle-ci se compose d'une « panoplie d'outils disponibles, mobilisés ou non de manière spécifique dans les différentes classes de situation rencontrées » (Fluckiger, 2014, pp. 63-64). En l'occurrence, ce rapprochement des points de vue s'effectue sur la base suivante :

- on peut identifier un tronc commun de technologies dans les programmes, dans les déclarations des étudiants, voire de certains enseignants ;
- la plupart de ces technologies sont couramment utilisées par les étudiants et enseignants ;
- les contenus numériques identifiés dans les programmes et dans les déclarations des enseignants visent essentiellement à apprendre comment mettre en œuvre ces technologies dans différents contextes (communiquer avec la communauté éducative, avec des professionnels gravitant dans le champ de la formation, rechercher et produire des documents de différents formats, etc.) ;
- la réalisation de ces contenus mobilise des compétences dans l'utilisation de ces outils technologiques, compétences acquises dans des enseignements associés à l'expression-communication ou construites par les étudiants dans leur environnement social ou professionnel²⁴⁰ ;
- enfin, les outils et compétences mobilisés par les étudiants sont en rapport avec la manière dont ces derniers se représentent les contenus et leurs finalités. Les outils en question sont des « facilitateurs » d'apprentissages (Annocque, 2015).

Sur ce dernier point particulièrement, on peut dire que les contenus entrent en jeu dans la construction de l'environnement instrumenté des étudiants et des enseignants. La malléabilité

²⁴⁰ Pour les étudiants en alternance ou ayant déjà effectué leur stage.

Conclusion générale

des environnements (Henri, 2013) est non seulement fonction des outils habituellement utilisés, des situations dans lesquelles ces outils sont mobilisés, mais aussi fonction des variations dans la représentation des contenus (la manière de les identifier, leur importance, leur finalité). C'est à ce niveau que se situe les interactions entre les contenus et les usages du numérique qui constituent l'objet de cette recherche et c'est à partir de cette conclusion que je proposerai une image de l'expression-communication et de ses rapports avec les pratiques instrumentées des enseignants et des étudiants.

Toutefois, et il me semble important d'insister sur cet aspect, cette image est étroitement corrélée aux conditions dans lesquelles les discours ont été recueillis. Celles-ci reposent en grande partie sur différentes formes d'interactions identifiées lors des différents moments où ont été captés les propos des enseignants et étudiants : tout d'abord l'influence des « nouveaux » programmes sur la façon dont les enseignants décrivent ce qu'ils font en expression-communication²⁴¹, ensuite la contamination des points de vue dans les entretiens de groupe menés avec les étudiants, la passation du questionnaire en classe sous la houlette d'un enseignant d'expression-communication pour le plus grand nombre des répondants²⁴², enfin les formes prises par les réponses, et les outils utilisés pour répondre et moments de la journée auxquels les étudiants ont répondu au questionnaire. Ces différents effets ont donc largement concouru soit à gommer certaines singularités présentes dans les réponses apportées aux questionnaires et dans les entretiens de groupe, soit au contraire à forcer le trait du fait même de la prise en compte de ces données dans l'analyse.

5. Position complexe des contenus et des usages du numérique en expression-communication : apports des didactiques

Nonobstant ces limites, l'image qui se dégage de l'expression-communication est celle d'une matière dans laquelle la place du numérique demeure complexe. Certes, les programmes accordent aux technologies et à l'enseignement de contenus numériques une place non

²⁴¹ A l'époque où les entretiens ont été menés, les programmes de 2013 venaient tout juste d'entrer en vigueur.

²⁴² Les étudiants de DUT Génie biologique à l'ULCO.

Conclusion générale

négligeable en expression-communication, place qui demeure intrinsèquement liée à d'autres matières d'enseignement, dont l'objet est l'apprentissage de ces technologies. L'expression-communication ne peut donc se concevoir que par et dans son rapport aux autres matières d'enseignement (par exemple la bureautique pour l'apprentissage de traitement de texte, de tableur, de logiciel de présentation). Dépendante à la fois de certaines matières pour l'apprentissage de ces technologies et au service d'autres matières dans les méthodes qu'elle est censée construire, l'expression-communication peine à construire une identité qui lui serait propre en marquant ses propres frontières par rapport aux différentes disciplines de spécialité qui constituent l'ossature d'une formation de DUT. En outre, sous l'angle du numérique, on peut discuter l'ambition de modernité de l'expression-communication affichée dans les programmes et dans les discours de l'AECiut en regard des propos assez critiques tenus par les étudiants dans les questionnaires. En effet, si les liens entre cet enseignement et les problématiques socioprofessionnelles actuelles font l'objet d'un discours partagé par l'institution et cette association représentative des enseignants d'expression-communication, il peut paraître singulier de voir à quel point cette matière semble - pour les étudiants interrogés - peu investie dans l'apprentissage d'aptitudes à l'usage d'instruments modernes de communication professionnelle, alors même que le souci de professionnalisation des étudiants est au cœur des programmes de DUT. Afin d'asseoir la légitimité de cet enseignement, une reconfiguration des contenus relatifs au numérique programmés pour l'expression-communication s'impose peut-être, reconfiguration qui pourrait s'appuyer sur les apports des didactiques. En effet, ces disciplines de recherche n'ont guère contribué à la réflexion sur les programmes en cours, à la différence des sciences de l'information et de la communication par exemple. Or là où les didactiques peuvent trouver un terrain à investir dans la réflexion sur les contenus à enseigner en expression-communication en tant que disciplines contributives, c'est en interrogeant l'articulation entre les technologies couramment utilisées dans différents secteurs d'activité et les modalités de leur enseignement/apprentissage dans le cadre d'une formation universitaire attentive à l'insertion professionnelle de ses étudiants. Il y a donc, et c'est sur cette proposition que je terminerai, une véritable réflexion à mener sur la didactisation de ces technologies pour en faire des contenus numériques, lesquels ne peuvent relever d'une

Conclusion générale

simple transposition de pratiques sociales ou professionnelles dans des contextes aussi singuliers que les formations de DUT qui visent en un laps de temps assez court à former de futurs techniciens supérieurs rapidement opérationnels.

Références bibliographiques

1. Références scientifiques

Annocque, F., Dooremont, F., & Duquenoy, E. (2012). Utilisation de la plateforme Sakai CLE à l'Université du Littoral-Côte d'Opale. *Actes du colloque scientifique international sur les TIC en éducation : bilan, enjeux actuels et perspectives futures*. Montréal.

Annocque, F. (2013). *Conscience disciplinaire d'adultes en formation et outils numériques*, Mémoire de master II DEFF, Université de Lille 3. Villeneuve d'Ascq.

Annocque, F. (2014). *Conscience disciplinaire et outils numériques, analyse des interactions conscience disciplinaire/pratiques instrumentées dans un enseignement universitaire de techniques d'expression*, Mémoire de master II DEA. Université de Lille 3, Villeneuve d'Ascq.

Annocque, F. (2015). L'influence des représentations de contenus d'apprentissage dans la construction des EPA : le cas des EEC, approche didactique. *Colloque Eformation des adultes et des jeunes adultes*. Villeneuve d'Ascq.

Arh, S., & Moinard, P. (2017). L'utilisation de la vidéoprojection : renouvellement ou stabilisation des pratiques d'enseignement de l'approche analytique des textes littéraires dans le secondaire en France ? *Revue de recherche en littératie médiatique multimodale*(5). Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/1046904ar>

Badillo, P.-Y., & Péliissier, N. (2015). Usages et usagers de l'information numérique. Dans *Revue français des sciences de l'information et de la communication* 6/2015. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rsfic/1448>

Balas, S., & Riem, P. (2014). *Conceptions de référentiels et pédagogie de l'alternance des formations d'ingénieur*. Récupéré sur *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30-3: <http://ripes.revues.org/872>

Références bibliographiques

- Bachy, S., Dufays, J.-L., & Lebrun, M. (2009). Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction. *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL)*. Grenoble. Récupéré sur http://epal.u-grenoble3.fr/dossier/06_act/pdf/epal2009-bachy-dufays-lebrun.pdf
- Badillo, P.-Y., & Pélissier, N. (2015). Usages et usagers de l'information numérique. Dans *Revue français des sciences de l'information et de la communication* 6/2015. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rsfic/1448>
- Baron, G.-L. (2014). Elèves, apprentissages et "numérique". Dans *Recherches en éducation n°18, Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés* (pp. 91-103). Récupéré sur http://www.recherches-en-education.net/spip.php?page=imprimer&id_article=160
- Baron, G.-L. (1989). *L'informatique, discipline scolaire ? (le cas des lycées)*. Paris: PUF.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? Dans *Revue STICEF, vol.15*. Récupéré sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2008/09r-baron/sticef_2008_baron_09.htm
- Bart, D., & Fluckiger, C. (2015). Evaluation, fabrication des contenus et disciplines d'enseignement. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques* (pp. 143-160). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Bastuji, J., & Delas, D. (1975). Présentation. Dans *Langue française, n°26* (pp. 3-5). Récupéré sur http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1975_num_26_1_6063
- Baudrit, A. (1994). L'entretien collectif avec des enfants. Dans *Spirale n°13, L'université et les savoirs professionnels* (pp. 219 – 230). Lille.
- Ben Youssef, A., & Hadhri, W. (2009). Les dynamiques d'usage des technologies de l'information et de la communication par les enseignants universitaires. *Réseaux, La Découverte*(2009/3 (155), pp. 23-54.

Références bibliographiques

Bernard, F.-X., & Ailincăi, R. (2012). De l'introduction des TICE à l'École aux pratiques actuelles des jeunes. Dans *Approche historique des technologies de l'information et de la communication. Raisons, comparaisons, éducations : la revue française d'éducation comparée* (pp. 215-226). Paris: L'Harmattan.

Bibeau, R. (2005). « Les TIC à l'école : proposition de taxonomie et analyse des obstacles à leur intégration ». Dans *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, EPI, 2005. Récupéré sur <https://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0511a.htm>

Blanche-Benveniste, C., & Jeanjean, C. (1987). *Le français parlé, Transcription et édition*. Paris: Didier érudition.

Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences humaines*. Paris: Dunod.

Bordy, G., Dalle, R., & Parizot, A. (2013). La communication dans tous ses états Résultats de l'enquête nationale de l'AECiut. Dans R. Dalle, *Didactique de la communication* (pp. 15-38). Paris: L'Harmattan.

Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation. Regards pluriels*. Paris: PUF.

Bourgeois, E. (1996). Nature et conditions de l'apprentissage en formation d'adultes. Dans E. Bourgeois (Éd.), *L'adulte en formation, Regards pluriels* (pp. 7-18). Bruxelles: De Boeck.

Brassart Dominique-Guy, Reuter Yves, Former des maitres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français, *Études de linguistique appliquée*, n° 87, *Recherches en didactique du français et formation des enseignants*, juillet-septembre 1992, 11-24.

Bronckart, J.-P. (2011). La formation aux compétences langagières : pour un réexamen des rapports entre langues et discours. Dans *Bulletin suisse de linguistique appliquée (Bulletin VAS-ASLA 93)* (pp. 27-46). Récupéré sur <http://www2.unine.ch/cms/site/cla/op/edit/pid/10552>

Références bibliographiques

- Butori, R., & Parguel, B. (2010). Les biais de réponse – Impact du mode de collecte des données et de l’attractivité de l’enquêteur. Dans *AFM, 2010*. Récupéré sur <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00636228>
- Capelle, C., Cordier, A., & Lehmans, A. (2018). Usages numériques en éducation : l’influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences de l’information et de la communication*(15). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rfsic/5011>
- Carrère-Saucède, C., & Marouki, M. (2014). Enseigner les Techniques d'Expression-Communication en IUT : entre déperdition de compétences et repositionnement. Dans M. Nouailler, *L'enseignement de l'expression-Communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, réalités* (pp. 69-83). Paris: L'Harmattan.
- Charlet, C. (2014). De quelques outils informatiques et de leurs usages personnels vers la classe. Dans C. Mercier, *Outils, Recherches n°60* (pp. 211-219). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Chervel, A. (1988). L’Histoire des disciplines scolaires Réflexions sur un domaine de recherche. Dans *Histoire de l'éducation n°38* (pp. 59-119). Paris: INRP.
- Chevallard, Y. (1985/1991). *La Transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Cohen-Azria, C. (2007/2013). Outils. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 151-156). Bruxelles: De Boeck.
- Collectif de Recherches (2014). Editorial. Dans *Recherches n°60* (pp. 5-6). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Collerette, P. (2009/2014). Informateur clé. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (p. 118). Paris: Armand Colin.

Références bibliographiques

Collette, M. (1991). Promenade indocile dans la littérature des représentations. Dans J. Delattre, *Spirale 5 : Représentations et apprentissages scientifiques* (pp. 53-72). Récupéré sur https://spirale-edu-revue.fr/IMG/pdf/COLLETTE_Spirale_5.pdf

Colomb, J. (1993). Contrat didactique et contrat disciplinaire. Dans J. Houssaye, *La pédagogie une encyclopédie pour aujourd'hui* (pp. 39-50). Paris: ESF.

Combessie, J.-C. (1996/2007). *La méthode en sociologie*. Paris: Collection « Repères », La Découverte.

Costa, V., & Fintz, C. (1998). Les territoires de l'EMC : Diversité et fragilité. Dans C. Fintz, *La didactique du français dans l'enseignement supérieur : bricolage ou rénovation ?* (pp. 13-40). Paris: L'Harmattan.

Coulon, A. (2009/2014). Ethnométhodologie. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 87-91). Paris: Armand Colin.

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *Etat des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Rapport pour L'Observatoire de la vie étudiante. Récupéré sur www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf

Crinon, J., & Legros, D. (2000). De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil. Dans *Repères n°22, Les Outils d'enseignement du français* (pp. 161-175). Paris: INRP.

Dalle, R. (2013). *Didactique de la communication*. Paris: L'Harmattan.

Dalle, R. (2013). D'un enseignement sans contenu à une discipline en manque de reconnaissance. Dans R. Dalle, *Didactique de la communication* (pp. 9-12). Paris: L'Harmattan.

Dalle, R. (2013). Modèles culturels, valeurs de la culture Problématiques pour un enseignement de la culture en IUT dans le cours de communication. Dans R. Dalle, *Didactique de la communication* (pp. 59-70). Paris: L'Harmattan.

Références bibliographiques

Dalle, R. (2014). Légitimation de l'enseignement de l'expression-communication en regard des besoins socio-professionnels et des impératifs socio-économiques. Dans M. Nouailler, *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT Fondements théoriques, représentations, réalités* (pp. 19-23). Paris: L'Harmattan.

Daunay, B. (2007/2013). Système didactique - Triangle didactique. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 203-210). Bruxelles: De Boeck.

Daunay, B. (2008). The Evolution of the French Field of Didactique de l'écrit : Theorizing the Teaching practices of Writing in the Disciplines. Dans Y. Reuter, & C. Donahue, *Discipline, Language, Activities, Cultures : Perspectives On Teaching And Learning In Higher Education from France And The United States*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers.

Daunay, B. (2015). Contenus et disciplines : une problématique didactique. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques* (pp. 19-41). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

Daunay, B., & Fluckiger, C. (2017). Contenus. Dans N. Tutiaux-Guillon, *Dictionnaire critique des enjeux et concepts des « éducations à... »* (pp. 330-337). Paris: L'Harmattan.

Daunay, B., Fluckiger, C., & Hassan, R. (2015). Avant-propos. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques* (pp. 9-18). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

Daunay, B., Reuter, Y., & Schneuwly, B. (2011). L'interrogation des concepts et des méthodes en didactique du français. Dans B. Daunay, Y. Reuter, & B. Schneuwly, *Les concepts et les méthodes en didactique du français* (pp. 12-30). Namur: Presses universitaires de Namur.

Daunay, B., Reuter, Y., & Thépaut, A. (2013). *Les contenus disciplinaires. Approches comparatistes*. Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Références bibliographiques

Daunay, B., & Reuter, Y. (2013). Penser et problématiser les contenus disciplinaires : un enjeu fondamental pour les didactiques. Dans B. Daunay, Y. Reuter, & A. Thépaut, *Les contenus disciplinaires Approches comparatistes* (pp. 21-34). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

De Singly, F. (1992/2006). *L'Enquête et ses méthodes : le questionnaire*. Paris: Armand Colin.

Deguy, J., Delcambre, P., Delforce, B., Fichez, E., Gillet, C., Hedoux, M., . . . Poulain, D. (1982). Pourquoi un centre de recherche en techniques d'expression aujourd'hui à Lille III ? Dans *Etudes de communication 1/1982*. Récupéré sur <http://edc.revues.org/3343>

Delcambre, I. (2007/2013). Contenus d'enseignement et d'apprentissages. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 43-48). Bruxelles: De Boeck.

Delcambre, I. (2015). La construction discursive des contenus. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques* (pp. 197-213). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.

Delcambre, I. (2015). La construction discursive des contenus. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les cotenus d'enseignement et d'apprentissage - Approches didactiques* (pp. 197-213). Pessac: Presses Universitaires de Bordeaux.

Delcambre, I., & Jovenet, A.-M. (2002). Présentation. Dans *Spirale 2002 n°29, Lire-écrire dans le supérieur*. Récupéré sur <http://spirale-edu-revue.fr/spip.php?article227>

Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2012). Littéracies universitaires. Présentation. Dans *Pratiques, n°153-154, Littéracies universitaires : nouvelles perspectives* (pp. 3-19). Récupéré sur <http://pratiques-cresef.com/cres09153.htm>

Demaizière, F., & Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Les Cahiers de l'Acedle numéro 4*. Récupéré sur https://acedle.org/old/IMG/pdf/Demaiziere-Narcy_cah4.pdf

Références bibliographiques

- Denizot, N. (2014). Enseigner à distance dans un master MEEF. Dans C. Mercier, *Outils, Recherches n°60* (pp. 7-24). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Denizot, N. (2015). Un exercice peut-il être un contenu disciplinaire ? Le cas de la dissertation. Dans B. Daunay, C. Fluckiger, & R. Hassan, *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage Approches didactiques* (pp. 45-58). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Depover, C., & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles: De Boeck.
- Devauchelle, B., Platteaux, H., & Cerisier, J.-F. (2009). "Culture informationnelle, culture numérique, tensions et relations" Le cas des référentiels C2i niveau 2. *Les Cahiers du numérique*, 5(2009/3), pp. 51-69.
- Dioni, C. (2008). *Métier d'élève, métier d'enseignant à l'ère numérique*. Récupéré sur <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00259563>
- Dister, A., & Simon, A. C. (2007). La transcription synchronisée des corpus oraux. Un aller-retour entre théorie, méthodologie et traitement informatisé. Dans *Corpus and text linguistics in Romance languages, Arena Romanistica 1/1* (pp. 54 – 78). Bergen: Presses Universitaires de Bergen.
- Donahue, C. (2008). *Ecrire à l'université. Analyse comparée en France et aux Etats-Unis*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Donahue, C., & Reuter, Y. (2007). Disciplines, language activities, cultures. Perspectives on teaching and learning in higher education from France and the United States L1 . Dans *Educational Studies in Language and Literature*, 8(2) (pp. 1-11). International Association for the Improvement of Mother Tongue Education .
- Fichez, V. (1983). L'enseignement du vocabulaire dans les manuels de techniques d'expression. *Etudes de communication 2/1983*.

Références bibliographiques

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue française de pédagogie*(163). Récupéré sur <http://rfp.revues.org/978>

Fluckiger, C. (2011). De l'émergence de nouvelles formes de distance. Dans *Revue Distances et Savoirs* 2011/3 (vol.9) (pp. 397-417). Récupéré sur http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_093_0397

Fluckiger, C. (2011). La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du Web Social. Dans *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne (EPAL), Grenoble, 24-26 juin 2011*. Grenoble. Récupéré sur <http://w3.u-grenoble3.fr>

Fluckiger, C. (2012) Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ?. *Distances et Médiations des Savoirs*. CNED-Centre national d'enseignement à distance,2012, 1 (1). Récupéré sur <https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613659>

Fluckiger, C. (2014). Outils numériques, continuités et ruptures entre pratiques scolaires et pratiques personnelles. Dans C. Mercier, *Outils, Recherches n°60* (pp. 57-68). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

Fluckiger, C. (2019). *Les usages effectifs du numérique en classe et dans les établissements scolaires*. Paris: Cnesco.

Fluckiger, C., & Hétier, R. (2014). Portait(s) de l'élève en jeune internaute . Dans *Recherches en éducation n°18 Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés* (pp. 2-10). Récupéré sur http://www.recherches-en-education.net/spip.php?page=imprimer&id_article=160

Fluckiger, C., & Reuter, Y. (2014). Les contenus "informatiques" et leur(s) reconstruction(s) par des élèves de CM2. Etude didactique. Dans *Recherches en éducation n°18 (2014), Des élèves et des savoirs à l'ère numérique : regards croisés* (pp. 64-78). Récupéré sur http://www.recherches-en-education.net/spip.php?page=imprimer&id_article=160

Références bibliographiques

- Galaup, M., & Amade-Escot, C. (2014). Evaluer les usages didactiques d'un serious game à partir de l'analyse de l'action conjointe : le cas Mecagenius. Dans *Revue STICEF vol2014/05*. Récupéré sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/05-galaup-evajs/sticef_2014_NS_galaup_05p.pdf
- Ganassali, S., & Moscarola, J. (2004). Protocoles d'enquête et efficacité des sondages par internet. Dans *Décisions Marketing, No. 33 (Janvier-Mars 2004)* (pp. 63-75). Récupéré sur <http://www.jstor.org/stable/40592960>
- Giami, A. (1985). L'entretien de groupe. Dans A. Blanchet, & al., *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 221-233). Paris: Dunod.
- Giguère, J. & Reuter, Y. (2003) « Les cahiers et classeurs et la construction de l'image de la discipline à l'école primaire », *Actes du Colloque Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement*, Bordeaux, 3-5 avril 2003.
- Grugier, O. (2016). Rencontre avec de nouveaux objets à écran tactile à l'école et moment d'éducation technologique. Dans *Revue STICEF, Vol.23*. Récupéré sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2016/06-grugier-ensaccapp/sticef_2016_NS_grugier_06p.pdf
- Guernier, M.C. & Sautot, J.P. (2011). Le film de classe : de l'élaboration d'un outil pour observer et analyser les situations didactiques au questionnement des concepts didactiques. Dans B. Daunay, Y. Reuter & B. Schneuwly (coord.). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Namur. Presses Universitaires de Namur. pp. 251-273
- Hamon, C., & Lebeaume, J. (2011). Les compétences dans l'enseignement technologique en France : une longue histoire. *Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD) : Les contenus disciplinaires*. Villeneuve d'Ascq.
- Hassan, R., & Lahanier-Reuter, D. (2013). Questions de méthodes. Dans C. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter, & Y. Reuter, *Conscience disciplinaire, les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire* (pp. 19-33). Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Références bibliographiques

- Halté, J.-F. (1992/1998). *La didactique du français*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Hennebert, J., & Parizot, A. (2014). Quelle(s) évoluton(s) de l'enseignement de la "communication" en IUT ? Bilan, réflexion et perspectives. Dans M. Nouailler, *L'enseignement de l'Expression-Communication dans les IUT. Fondements théoriques, représentations, réalités* (pp. 27-38). Paris: L'Harmattan.
- Henri, F. (2013). Recherches sur les environnements personnels d'apprentissage. De l'objet de recherche à l'objet scientifique. *Symposium sur les Environnements personnels d'apprentissage. Entre description et modélisation : quelles approches, quels modèles*. Genève, 2013.
- Hubert, V. (2013). Les implications d'un mot d'ordre. Dans *Recherches en éducation n°17, Les représentations en question* (pp. 3-14). Récupéré sur <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no17.pdf>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. Dans *Recherche en soins infirmiers 2010/3, n°102* (pp. 23 – 34).
- Jacquet-Francillon, F. (2009). Le problème des déterminants socio-culturels de la réussite scolaire : le cas français. Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter, *Didactique du français, le socioculturel en question* (pp. 37-49). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Kiyisioglou-Vlachou, C., & Moussouri, E. (2010). Approche sociolinguistique et didactique du facteur «distance » dans la formation des enseignants du FLE » Cas de l'université ouverte hellénique. Dans *Distances et savoirs, 2010/3 vol.8*. Récupéré sur http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=DIS_083_0475
- Koné, S. (2018). Le téléphone en classe de langue, entre instrument de pouvoir et catachrèse pédagogique. Dans *Recherches(69-2018)*, pp. 111-133.

Références bibliographiques

- Laborde-Milaa, I. (2004). Auto-reformulation et investissement du scripteur : abstracts et quatrièmes de couverture de mémoires de maîtrise. Dans *Pratiques*, n°121-122, *Les écrits universitaires*. Récupéré sur http://www.pratiques-cresef.com/p121_la1.pdf
- Ladage, C., & Ravestein, J. (2013). Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire. Dans *Revue STICEF*, Volume 20. Récupéré sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2013/01-ladage/sticef_2013_ladage_01.htm.
- Lahanier-Reuter, D. (2013). Mathématiques : configurations et conscience disciplinaire. Dans C. Cohen-Azria, D. Lahanier-Reuter, & Y. Reuter, *Conscience disciplinaire Les représentations des disciplines à la fin de l'école primaire* (pp. 61-74). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Le Henaff, C., & Gruson, B. (2015). La synthèse vocale au service de la maîtrise de la maîtrise de la langue écrite : le cas de la dictée en CE1. Dans *Revue STICEF*, Vol.22. Récupéré sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2015/02-lehenaff/sticef_2015_lehenaff_02.htm#Heading183
- Lebeaume, J., Follain, O., & Diaz, C. (2000). Jeux d'étiquettes, jeux de Kim, jeux de familles puzzles ou devinettes à l'école: Découverte du monde, sciences et technologie aux cycles II et III. (INRP, Éd.) *ASTER*(31), pp. 199-215. Récupéré sur <http://documents.irevues.inist.fr/handle/2042/8758>
- Lenoir, Y., Larose, F., Grenon, V., & Hasni, A. (2000). La stratification des matières scolaires chez les enseignants du primaire au Québec: évolution ou stabilité des représentations depuis 1981. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), pp. 483–514. Récupéré sur <https://doi.org/10.7202/000288ar>
- Loisy, C., & Coulet, J.-C. (2018). *Compétences et approche-programme, outiller le développement d'activités responsables*. Londres: STE éditions.

Références bibliographiques

- Loizon, A., & Mayen, P. (2015). Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments. Dans *Distances et médiations des savoirs 9/2015*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/dms/1004>
- Mangenot, F. (2008). Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums. *Sticef 15/2008*. Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696323/document>.
- Mangenot, F. (2000). L'ordinateur, instrument de manipulation(s) linguistique(s). Dans *Repères n°22, Les Outils d'enseignement du français* (pp. 177-192). Paris: INRP.
- Mangenot, F., & Soubrié, T. (2014). Le web social au service de tâches d'écriture. Dans C. Mercier, *Outils, Recherches n°60* (pp. 89-105). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Martin, O., & Dagiral, E. (2016). *L'ordinaire d'internet*. Paris: Armand Colin.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Berne: Peter Lang.
- Martinand, J.-L. (1998/2002). Didactique. Dans P. Champy, & C. Estévé, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 279-281). Paris: Nathan.
- Michieletto-Valancker, S. (2014). TBI, niveau 1. Dans C. Mercier, *Outils, Recherches n°60* (pp. 49-55). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Migne, J. (1970/1994). Pédagogie et représentations. Dans *Education permanente n°119, Représentations et apprentissage chez les adultes* (pp. 11-31). Paris.
- Mognetti, A. (2005). Le français à l'université à l'heure du LMD. Les catégories des textes officiels . Dans *Le Français aujourd'hui, 2005/4, n°151* (pp. p.45 – 54).
- Mondada, L. (2000). Les effets théoriques des pratiques de transcription . Dans *Linx 42/2000* (pp. 131-146). Récupéré sur <http://linx.revues.org/902>

Références bibliographiques

- Mondada, L. (2002). Pratiques de transcription et effets de catégorisation. Dans *Cahiers de praxématique*, 39/2002 (pp. 45 – 75). Récupéré sur <http://praxématique.revues.org/1835>
- Morali, D. (1975). Les "techniques d'expression" dans les I.U.T. *Langue française n°26*, pp. 119-123.
- Morin, E. (2005). Le paradigme de complexité. Dans M. Edgar, *Introduction à la pensée complexe* (pp. 77-104). Paris: Editions du Seuil.
- Muller, A. (2007). *La net économie*. Paris: Que sais-je ?
- Nouailler, M., & Dalle, R. (2016). Genèse et mise en oeuvre des modules d'expression-communication dans les PPN 2013. Dans A.-M. Hinault, *Didactique de la communication* (pp. 13-46). Paris: L'Harmattan.
- Nouailler, M., & Dalle, R. (2016). Genèse et mise en oeuvre des modules d'expression-communication dans les PPN 2013. Dans A.-M. Hinault, *Didactique de la communication* (pp. 13-46). Paris: L'Harmattan.
- Paillé, P. (2009/2014). Analyse qualitative. Dans A. Mucchielli, *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (pp. 202-205). Paris: Armand Colin.
- Paivandi, S., & Espinosa, G. (2013). Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université. Dans *Distances et médiations des savoirs 4/2013*. Récupéré sur <http://journals.openedition.org/dms/425>
- Penloup, M.-C. (2012). Littératies numériques : quels enjeux pour la didactique de l'écriture lecture ? . *Recherches en didactique des langues et des cultures* (9/2). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rdlc/3900>
- Penloup, M.-C., & Liénard, F. (2008). Le rapport à l'écriture, un outil pour penser la place de l'écriture électronique dans l'enseignement-apprentissage du français. *Le français dans tous ses états*(Nov 2008). Récupéré sur <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02023825>

Références bibliographiques

- Peretti, J.-M., & Cerdin, J.-L. (2011). Internet versus voie postale : comparaison de deux méthodes de collecte de données en GRH. Dans *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 10/2001 (pp. 39 – 53). Récupéré sur <http://www.reims-ms.fr/agrh/docs/actes-agrh/pdf-des-actes/2001cerdin-peretti016.pdf>
- Plane, S., & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils de l'enseignement du français. Dans *Repères n°22, Les Outils d'enseignement du français* (pp. 3-17). Paris: INRP.
- Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris: Armand Colin.
- Reuter, Y. (2004a). Analyser la discipline, quelques propositions. *Actes du 9è colloque international de l'Association Internationale pour la Recherche en Didactique du Français (AIRDF)*. Québec: Université de Laval . Récupéré sur www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Conferenciers-debattants/Y-Reuter.pdf
- Reuter, Y. (2004b). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. Dans *Pratiques, n°121-122, Les écrits universitaires*. Récupéré sur http://www.pratiques-cresef.com/p121_re1.pdf
- Reuter, Y. (2006). Penser les méthodes de recherche en didactique(s). Dans M.-J. Perrin-Glorian, & Y. Reuter, *Les méthodes de recherche en didactiques* (pp. 13-26). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire Présentation d'un concept. Dans *Education et didactique vol.12 n°2* (pp. 55 - 71). Récupéré sur <https://educationdidactique.revues.org/175>
- Reuter, Y. (2007/2013). Didactiques. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre, & D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (pp. 65-69). Bruxelles: De Boeck.

Références bibliographiques

- Rhéaume, J. (1993). L'enseignement des hypermédias pédagogiques. Dans G.-L. Baron, J. Baudé, & B. De La Passadière, *Deuxième colloque Hypermédias et Apprentissages* (pp. 139-150). Lille: INRP
- Roland, N., & Talbot, L. (2014). L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments. *Sticef*(21), pp. 289-316. Récupéré sur http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/20-roland-epa/sticef_2014_NS_roland_20p.pdf
- Roulet, E. (1989). Des didactiques du français à la didactique des langues. Dans *Langue française n°82 Vers une didactique du français ?* (pp. 3-7). Récupéré sur http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1989_num_82_1_6376
- Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. Dans *Revue française de pédagogie* (Vol. 157). Récupéré sur <http://journals.openedition.org/rfp/463>
- Schanck, R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry into Human Knowledge Structures*. Hillsdale: Laurence Erlbaum Associates.
- Schneuwly, B. (2009). "Socioculturel : de l'utilité d'un terme polysémique pour redécouvrir des couches fondatrices de la didactique du français et pour esquisser des chantiers de recherche indispensables. Dans B. Daunay, I. Delcambre, & Y. Reuter, *Didactique du français : le socioculturel en question* (pp. 69-81). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Schneuwly, B. (2008). 3. De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.L Chiss éd., *Didactique du français : Fondements d'une discipline* (pp. 47-59). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Schneuwly, B., Thevenaz-Christen, T., & Aeby Daghe, S. (2010). La didactique du français : entre modélisation pour agir et expliquer/comprendre. Disciplinarisation d'une pratique professionnelle. Dans *Le Français dans le monde. Recherches et applications no.48* (pp. 22-36).

Références bibliographiques

Siblot, P. (2001). De la dénomination à la nomination. *Cahiers de praxématique*(36). Récupéré sur journals.openedition.org/praxematique/368

Simonet, R. (1994). *Les techniques d'expression et de communication*. Paris: L'Harmattan.

Tavoillot, P.-H. (2007). Qu'est-ce que la culture générale ? Dans *Le Débat* 2007/3 n°145 (pp. 15-23).

Tremblay, G. (1998). Une approche pertinente ? Dans P. Moeglin, *L'industrialisation de la formation, état de la question* (pp. 39-59). Paris: CNDP.

Trognon, A. (1982). Analyse interlocutoire, langage en situation. Dans *Connexions* n°38 (pp. 39-59).

Vion, R. (1992/2000). *La Communication Verbale. Analyse des Interactions*. Paris: Hachette Supérieur.

2. Rapports

Bertrand, C. (2014). *Soutenir la transformation pédagogique dans l'enseignement supérieur* . Récupéré sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Actus/90/1/Rapport_pedagogie_C_Bertrand_2_352901.pdf

De Saint Guilhem, J. D., Dubourg-Lavroff, S., & De Longeau, J.-Y. (2016). *Les universités numériques thématiques*. Rapport de l'IGAENR. Récupéré sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2016/59/4/2016-032_Universites_numeriques_thematiques_603594.pdf

Fourgous, J.-M. (2012). *Apprendre autrement à l'ère du numérique. Se former, collaborer, innover : un nouveau modèle éducatif pour une égalité des chances*. Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants . Récupéré sur <http://www.missionfourgous->

Références bibliographiques

tice.fr/missionfourgous2/IMG/pdf/Rapport_Mission_Fourgous_2_V2.pdf

Germinet, F. (2015). *Le développement de la formation continue dans les universités*. Récupéré sur https://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/Formation_continue/82/1/rapport_mission_Germinet_06-11-2015_494821.pdf

Pisani Ferry, J. (2017). *Le grand plan d'investissement 2018-2022*. Récupéré sur <http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/174000710/index.shtml>

(2014). *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education*. High Level Group on the Modernisation of Higher Education. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Récupéré sur <https://eadtu.eu/news/20-general-news/225-high-level-group-report-on-the-new-modes-of-learning-and-teaching-in-universities>

Table des annexes

Annexe 1 : Moyenne d'âge des enseignants en France en 2017 (d'après les données du MEN)	p.338
Annexe 2 : La place des didactiques dans la littérature sur le numérique éducatif (corpus)	p.339
Annexe 3 : Le numérique dans les publications didactiques (corpus)	p.563
Annexe 4 : Intitulé des modules d'EEC dans les programmes pédagogiques nationaux de DUT (PPN) des 24 spécialités	p.800
Annexe 5 : Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en DUT à l'université du Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Lille 1, Lille 2, Lille 3, Reims Champagne –Ardennes, Picardie Jules Verne	p.805
Annexe 6 : Mail envoyé aux secrétariats pédagogiques des DUT des universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules Verne	p.811
Annexe 7 : La façon dont les étudiants identifient les EEC	p.812
Annexe 8 : Les dénominations des EEC du point de vue des étudiants	p.820
Annexe 9 : Les finalités et les visées des EEC du point de vue des étudiants	p.824
Annexe 10 : Les contenus appris en EEC du point de vue des étudiants	p.832
Annexe 11 : Les activités réalisées du point de vue des étudiants	p.842
Annexe 12 : Les outils numériques utilisés par les étudiants de DUT (dans les EEC et dans les autres enseignements et dispositifs)	p.853
Annexe 13 : Guide des entretiens complémentaires menés avec les étudiants	p.871
Annexe 14 : Guide des entretiens complémentaires menés avec les enseignants	p.872
Annexe 15 : Entretiens complémentaires menés avec les enseignants et les étudiants	p.873
Annexe 16 : Grille thématique des entretiens menés avec les étudiants	p.1231
Annexe 17 : Les dénominations prises par les EEC du point de vue des étudiants (réponses au questionnaire)	p.1237
Annexe 18 : Les intitulés des EEC dans les Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT (nuage de mots)	p.1238
Annexe 19 : Intitulés des EEC dans les plaquettes de formation des universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, ULCO, Valenciennes, Artois, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules-Verne	p.1239
Annexe 20 : Les commentaires des étudiants sur « l'enseignant » d'EEC (questionnaires)	p.1240
Annexe 21 : Les activités réalisées en EEC selon les formations	p.1242
Annexe 22 : Les finalités des EEC selon les formations	p.1244
Annexe 23 : Importance des logiciels, services, applications selon les formations : approche par les questionnaires	p.1245
Annexe 24 : Importance des logiciels, services et applications selon les niveaux de cursus : approche par les questionnaires	p.1246
Annexe 25 : Les contenus (numériques) des EEC dans les programmes de DUT	p.1247

Annexe 1 : Moyenne d'âge des enseignants en France en 2017 (d'après les données du MEN)

	Enseignants du 1^{er} degré (public et privé)	Enseignants du 2nd degré (public et privé)	Enseignants du supérieur (public et privé)
Moyenne d'âge	43	45,5	47,8

Annexe 2 : La place des didactiques dans la littérature sur le numérique éducatif (corpus)

- 3 revues : *STICEF*²⁴³ (de 2005 à 2017) ; *Distances et savoirs* (de 2005 à 2012) ; *Distance et médiations des savoirs* (qui fait suite à la précédente, de 2012 à 2017) ;
- 5 actes des colloques *EPAL*²⁴⁴ (2007, 2009, 2011, 2013, 2015).

1. Corpus *STICEF*

Jill-Jênn VIE, Fabrice POPINEAU, Éric BRUILLARD, Yolaine BOURDA

Simulation et validation de tests adaptatifs dans les MOOC

Volume 24, 2017, Résumé

Les MOOC accueillent des apprenants de compétences très diverses. Afin de connaître leurs multiples besoins, il est possible de leur faire passer un test d'élicitation de connaissances, en profitant du fait que l'évaluation se fasse en ligne pour choisir la question suivante en fonction des réponses précédentes. Le test est alors dit adaptatif, il permet un diagnostic fin des connaissances de l'apprenant tout en réduisant le nombre de questions à poser. Nous montrons comment il est possible de réutiliser des réponses d'apprenants lors d'une session de MOOC pour valider un modèle de test adaptatif empiriquement, et testons notre approche sur un jeu de données réelles provenant d'un MOOC de mathématiques.

Joris FELDER

Comprendre les processus de construction et de régulation des EPA par des étudiants universitaires

Volume 24, 2017, Résumé

Cet article situe les processus de construction et de régulation de l'environnement personnel d'apprentissage par l'étudiant en tant qu'objet de recherche. Il développe un modèle qui conceptualise l'EPA comme le produit d'une activité d'apprentissage dans laquelle des proces-

²⁴³ **STICEF** : Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation.

²⁴⁴ **EPAL** : Échanger pour Apprendre en Ligne.

sus de construction et de régulation de l'EPA sont réalisés par l'étudiant en interaction avec sa perception du dispositif de formation et la définition de son projet d'apprentissage. Ce modèle, utilisé de manière exploratoire pour analyser les cas de cinq étudiants universitaires, permet de décrire ces processus. Nous en discutons l'intérêt heuristique, les limites et les perspectives.

Laëtitia THOBOIS-JACOB, Eric CHRISTOFFEL, Pascal MARQUET

L'adhésion des étudiants à la classe inversée : une approche par le style d'apprentissage

Volume 24, 2017, Résumé

Les étudiants peuvent être plus ou moins favorables à la démarche de la classe inversée (Chevalier et Adjedj, 2014) et, par conséquent, s'engager dans les tâches proposées à distance de façon très inégale. Afin de mieux comprendre ce phénomène, nous avons mobilisé les styles et les modes d'apprentissage issus du cycle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour étudier comment, selon leur style et leur mode d'apprentissage, les étudiants perçoivent les capsules vidéo (que nous appellerons « vidéo-cours ») consultées à distance et les activités menées en présentiel. Nos résultats montrent que les étudiants qui apprennent par « conceptualisation abstraite » sont les plus critiques envers la classe inversée ; en revanche ceux qui apprennent principalement par « expérimentation active » ont une perception plus positive des effets de la classe inversée sur leur apprentissage.

Giulia ORTOLEVA, Claire PELTIER et Mireille BETRANCOURT

MOOC : un mot, plusieurs facettes. Pour une caractérisation systématique des MOOC orientée ingénierie pédagogique

Volume 24, 2017, Résumé

Bien que le terme MOOC se soit imposé dans le discours médiatique et scientifique, les dispositifs concrets s'avèrent de nature très diverse. Les tentatives de classification et de typologies se sont multipliées dans les deux dernières années. Cet article entreprend une démarche complémentaire de caractérisation systématique qui consiste à identifier les dimensions qui permettent le mieux de décrire et de différencier les dispositifs MOOC. Volontairement axé sur les éléments d'ingénierie pédagogique, notre modèle propose sept dimensions de caractérisation dont la pertinence est éprouvée par l'analyse de quatre exemples de MOOC.

Laure CHOTEL

Analyser la conception pédagogique d'un MOOC de langue sous l'angle de la « massivité »

Volume 24, 2017, Résumé

La dimension massive des MOOC de langues pose de véritables défis en termes de conception pédagogique (interactions, correction, évaluation, etc.). A partir d'une étude de cas sur un MOOC d'anglais, cet article montre que les points forts en termes de gestion de la massivité

sont les tâches, les ressources et les artefacts techniques. Toutefois, si ces éléments peuvent faciliter les apprentissages langagiers, les faiblesses liées à la correction des tâches, aux aides, à l'évaluation et au scénario de communication constituent des limites pour le MOOC analysé.

Eléonore VRILLON

Une typologie de MOOC de France Université Numérique (FUN) : méthode et enjeux

Volume 24, 2017, Résumé

Alors que le nombre de MOOC dans le monde ne cesse de croître, la réalité qu'ils recouvrent est loin d'être uniforme. Cette hétérogénéité rend difficile une comparaison des recherches entre elles, tout comme une appréhension générale de cet objet d'étude et des enjeux qu'il soulève. Cet article présente une étude des caractéristiques des Massive Open Online Courses (MOOC) de la plateforme nationale française France Université Numérique (FUN) d'octobre 2013 à mai 2016. Pour 195 MOOC, un ensemble d'informations a été systématiquement répertorié jusqu'à la constitution d'une base de données exhaustive et raisonnée. La réalisation d'une analyse des correspondances multiples (ACM) met au jour huit formes typiques de MOOC. Ce résultat rend possible un travail de contextualisation des MOOC étudiés, l'identification de leurs spécificités dans ce panorama général des MOOC de la plateforme FUN, tout en représentant un point d'appui méthodologique à la mise en place d'enquêtes de terrain. Il ouvre aussi des pistes de recherche telles que la place des MOOC dans le paysage de la formation, les motifs d'engagement des institutions dans la production de MOOC ou encore les spécificités et spécialisations des plateformes de MOOC.

Chantal ROUSSEL, Marie-Michèle LEMIEUX, Normand LANDRY, Ghislain SAMSON

The use of the e-textbook in higher education: Advantages and disadvantages

Volume 24, 2017, Résumé

The results of this text draw on a synthesis of knowledge, done in 2015, surrounding the use of the e-textbook in higher education. The studies examined largely focus on applications in universities, even though a few among the studies refer to an equivalent education to Quebec technical college. In the synthesis of knowledge, the chosen articles mainly came from English scientific journals. The analysis highlighted the perceived or real advantages and disadvantages of using an e-textbook for both teachers and students. The main findings indicate that using an e-textbook provides particular advantages due to its interactivity. However, access and difficulties related to using the tool as such seem to present disadvantages.

Ben-Manson TOUSSAINT, Vanda LUENGO, Francis JAMBON

Analyse de connaissances perceptivo-gestuelles dans un Système Tutoriel Intelligent

Volume 24, 2017, Résumé

Pour couvrir toutes les facettes des connaissances multimo-dales telles que les connaissances perceptivo-gestuelles, divers périphériques sont exploités. Les traces produites par ces derniers fournissent des informations pertinentes sur l'activité de l'apprenant. Cependant elles sont multi-sources et hétérogènes et, de ce fait, difficiles à traiter automa-tiquement. Pour faciliter leur traitement, il convient de leur fournir une représentation formelle qui reflète l'activité multimodale à laquelle elles sont liées. Ce papier décrit notre proposition de formalisation de ce type de traces enregistrées à partir d'un Système Tutoriel Intelligent dédié à la chirurgie orthopédique percutanée, TELEOS.

Albert STREBELLE, Lionel MÉLOT, Amandine DUCARME, Christian DEPOVER

Analyse des comportements sociaux dans le cadre d'un apprentissage collectif de la programmation d'un robot de sol

Volume 24, 2017, Résumé

Cet article a trait à l'apprentissage collectif mis en place dans le cadre d'activités de programmation du robot de sol Bee-Bot réalisées en contexte scolaire. Nous y proposons une méthode d'analyse des comportements sociaux de jeunes enfants amenés à collaborer au sein de groupes de travail de taille restreinte. Cette méthode a été mise en œuvre dans le cadre d'une observation participante dont l'objet était d'analyser l'investissement personnel de chacun des vingt et un sujets d'un échantillon d'élèves du primaire âgés de cinq à six ans et de déterminer la manière dont la collaboration intra-groupe s'opère à l'occasion de situations de manipulations communes du jouet programmable. Les résultats de la recherche ont permis de déterminer cinq types de profils : les comportements de compétiteurs, de leaders, de conciliants, de suiveurs et de désinvestis ainsi que de mettre en évidence des dynamiques collectives en fonction de la combinaison des profils.

Denise SUTTER WIDMER, Nicolas SZILAS

Motivation, comportement dans le jeu et expérience de jeu : une relation aux multiples facettes

Volume 24, 2017, Résumé

Nous avons développé un jeu vidéo pour l'apprentissage de l'algèbre élémentaire, à partir duquel nous étudions comment la motivation à apprendre et à s'engager dans l'activité est liée à la qualité de l'expérience et à l'aisance dans le jeu. Nous avons mis en évidence différents profils d'élèves à partir d'une méthode de classification. Nous montrons que certains joueurs-apprenants sont orientés plutôt jeu, d'autres plutôt contenu, et certains d'entre eux ne sont intéressés de prime abord ni par l'un ni par l'autre. Ces profils correspondent au départ du jeu à des attentes et motivations diverses qui vont en partie déterminer le niveau d'engagement des joueurs-apprenants dans l'activité du jeu et dans l'apprentissage. Il apparaît que si les attentes d'un des profils ne sont pas satisfaites, le niveau d'engagement et les performances dans le jeu vont s'en ressentir négativement.

Gaëtan TEMPERMAN, Sébastien WALGRAEVE, Bruno DE LIEVRE, Karim BOUMAZGUIDA

Développer des compétences de conceptualisation et d'analyse avec un forum de discussion et un etherpad

Volume 24, 2017, Résumé

Dans cette contribution, nous évaluons l'efficacité d'un environnement d'apprentissage collaboratif composé d'un forum de discussion et d'un etherpad dans un contexte de formation universitaire. Le scénario pédagogique a pour objet d'amener les apprenants à développer des compétences de conceptualisation et d'analyse. Nos analyses multiniveaux tendent à montrer que les apprenants peuvent développer des compétences de conceptualisation et d'analyse au travers de tâches élaboratives qui mobilisent ces outils. Notre analyse du lien entre le processus d'apprentissage et les gains des apprenants met en évidence que l'exploitation des traces enregistrées ces espaces est en mesure d'expliquer en partie leurs progressions. Nous observons que ces facteurs explicatifs peuvent toutefois varier en fonction de la nature de la tâche proposée aux apprenants.

Nicolas SZILAS, Jean DUMAS, Urs RICHLE, Nicolas HABONNEAU

Apports d'une simulation narrative pour l'acquisition de compétences sociales

Volume 24, 2017, Résumé

Nous nous intéressons au soutien psychologique d'adolescents dont l'un des parents a été victime d'un traumatisme crânien. Nous proposons d'aider ces jeunes à acquérir certaines compétences sociales utiles dans leur quotidien à l'aide d'une simulation narrative, une solution innovante qui met l'apprenant dans une situation crédible et l'implique dans une histoire. Après une description des aspects technologiques et méthodologiques de cette simulation narrative, nous en présentons une évaluation, à base de questionnaires et d'analyse de logs, sur 22 sujets de la population cible utilisant le logiciel sur une seule session. Parmi les résultats, l'utilisabilité, la curiosité envers les événements de l'histoire, et le flow ont été positivement évalués.

Esteban LOISEAU, Pierre LAFORCADE, Nour EL MAWAS, Sébastien IKSAL

Abstraction des fonctionnalités d'une plateforme de formation pour la mise en œuvre de langages de scénarisation

Volume 24, 2017, Résumé

Le projet GraphiT vise à aider les enseignants à spécifier des scénarios pédagogiques pertinents qui puissent être opérationnalisés en tant que cours sur un Learning Management System cible. Nous nous intéressons à l'abstraction des aspects opérationnalisation afin de mettre l'accent sur la dimension spécification de la scénarisation. Nous proposons une approche centrée Moodle pour abstraire les usages des fonctionnalités du LMS et spécifier des briques de conception

pédagogique de plus haut-niveaux. Nous proposons un langage et un éditeur de scénarisation pédagogique graphique.

Franck SILVESTRE, Philippe VIDAL, Julien BROISIN

Un nouveau processus d'évaluation pour améliorer la qualité des feedbacks dans les tests en ligne

Volume 24, 2017, Résumé.

Nos travaux précédents ont introduit la plate-forme Tsaap-Notes dédiée à la génération de questionnaires à choix multiples en recyclant (1) les questions interactives posées pendant le cours par l'enseignant, et (2) les explications saisies par les étudiants pour constituer les feedbacks présentés aux étudiants durant les tests. Dans cet article, nous présentons un nouveau processus baptisé « processus en N phases » et son implantation dans Tsaap-Notes qui visent d'une part à augmenter l'engagement des étudiants dans l'activité de rédaction des explications et, d'autre part, à améliorer de manière significative la qualité des feedbacks restitués au sein des tests générés. Notre approche a été validée par une première expérimentation sur deux groupes d'étudiants inscrits en Master Informatique.

Baptiste MONTERRAT, Élise LAVOUÉ, Sébastien GEORGE, Michel DESMARAIS

Les effets d'une ludification adaptative sur l'engagement des apprenants

Volume 24, 2017, Résumé

La ludification est une approche de plus en plus utilisée pour répondre au manque de motivation des apprenants. Cependant, chacun a des sensibilités différentes aux mécaniques de jeu, et cela n'est généralement pas pris en compte. Cet article présente un modèle pour adapter les fonctionnalités ludiques selon les profils de joueur des apprenants. Une évaluation de ce modèle a montré que l'utilisation de fonctionnalités ludiques adaptées rend les apprenants plus engagés, tandis que l'utilisation de fonctionnalités ludiques contre-adaptées diminue leur motivation.

Lionel MÉLOT, Albert STREBELLE, Jérôme MAHAUDEN, Christian DEPOVER

Utilisation de Facebook en contexte universitaire

Volume 24, 2017, Résumé

De nos jours les médias sociaux, à l'instar de Facebook, sont ancrés dans le quotidien des étudiants. Ils suscitent bon nombre d'interactions humaines. C'est pourquoi il nous semble pertinent d'étudier les usages qui en sont faits ainsi que les perceptions qu'en ont les utilisateurs en milieu universitaire. Cette recherche concerne principalement les usages pédagogiques et communicationnels réalisés par des étudiants inscrits au master en sciences de l'éducation, à l'Université de Mons, dans le cadre de leur formation. Nous nous intéressons également aux groupes Facebook et aux activités qui y sont menées par les étudiants. Nous mettons en évidence que les apprenants confèrent à Facebook des avantages tels que l'accessibilité, la

praticité, la rapidité et la facilité de communication. En revanche, ils soulignent des inconvénients liés à la distraction et au manque de confidentialité.

Elena CODREANU, Christine MICHEL, Marc-Eric BOBILLIER-CHAUMON, Olivier VIGNEAU

L'acceptation et l'appropriation des ENT (Espaces Numériques de Travail) par les enseignants du primaire

Volume 24, 2017, Résumé

Cet article présente une évaluation des conditions d'usage d'un ENT (appelé ONE) par des enseignants du primaire. Elle est réalisée à travers deux études utilisant la théorie de l'activité comme cadre d'analyse. La première évalue les activités réelles effectuées par les enseignants sur l'ENT en analysant thématiquement le contenu des publications faites sur l'ENT, afin de comprendre comment les utilisateurs s'approprient l'outil. La seconde évalue les facteurs d'acceptation et de refus de la technologie, en décrivant la manière dont les enseignants vivent et perçoivent le rôle que l'ENT peut jouer sur l'évolution de leurs pratiques professionnelles (en les maintenant, les transformant ou les restreignant). Ces études ont permis de montrer que l'appropriation de ONE s'est produite notamment à travers les activités pédagogiques et de communication avec les parents d'élèves. L'acceptation favorable de cet ENT est due à la facilité d'usage et l'adéquation de l'interface aux enseignants et jeunes enfants.

Rim BEJAOUI, Gilbert PAQUETTE, Josianne BASQUE et France HENRI

Cadre d'analyse de la personnalisation de l'apprentissage dans les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM)

Volume 24, 2017, Résumé

Nous présentons un cadre d'analyse de la personnalisation dans les CLOM. Fondé théoriquement, ce cadre comprend une ontologie des diverses propriétés de personnalisation de l'apprentissage qui peuvent s'appliquer dans les CLOM, ainsi qu'une grille d'analyse de ces propriétés. La grille devient pour le concepteur de CLOM un instrument dans sa prise de décision quant aux options de personnalisation de l'apprentissage envisageables. Le cadre a fait l'objet d'une validation par des experts, dont nous présentons les résultats.

Christelle MARIAIS, Aurélie BAYLE, Marie-Hélène COMTE, Jean-Marc HASENFRATZ, Isabelle REY

Retour d'expérience sur deux années de MOOC Inria

Volume 24, 2017, Résumé

L'objectif de cette rubrique est de présenter un retour d'expérience suite à l'analyse de données qualitatives et quantitatives issues de la diffusion de six MOOC produits par Inria Learning Lab (anciennement Mooc Lab Inria) en 2014-2015. Ce bilan soulève des questions et met en

évidence des besoins et perspectives de travail visant à alimenter la conception de futurs MOOC et à être partagés avec la communauté des concepteurs de MOOC.

Jean ECALLE, Marion NAVARRO, Hélène LABAT, Christophe GOMES, Laurent CROS, Annie MAGNAN

Concevoir des applications sur tablettes tactiles pour stimuler l'apprentissage de la lecture : avec quelles hypothèses scientifiques ?

Volume 23, 2016, Résumé

L'utilisation des technologies informatisées dans les apprentissages scolaires et en particulier pour la lecture fait actuellement l'objet de nombreux travaux. L'objectif de cet article est de présenter des exemples d'applications sur tablettes tactiles pour aider les enfants en difficulté dans l'apprentissage de la lecture. Après en avoir décrit les bases théoriques et les principes, nous présentons trois applications qui visent à stimuler l'apprentissage du code alphabétique et du décodage. L'une est basée sur la stimulation des habiletés phonologiques, la deuxième sur l'apprentissage des lettres en insistant sur une approche multi-sensorielle et la troisième sur le traitement syllabique. La conclusion porte sur l'utilisation des tablettes dans les pratiques pédagogiques, leurs aspects ergonomiques et les conditions de leur efficacité.

Françoise POYET

Généralisation des usages des ENT dans l'enseignement secondaire en France : analyse diachronique (2009 - 2014)

Volume 23, 2016, Résumé

Une recherche diachronique a été menée sur cinq ans (2009-2014) pour rendre compte de l'évolution des usages pédagogiques des environnements numériques de travail (ENT) par des professeurs de l'enseignement secondaire. Les données, recueillies en 2014 auprès de 1492 enseignants, confirment, en les nuanciant, les résultats de 2009. Ces données mettent en évidence que la généralisation des usages des ENT ne suit pas toujours une progression linéaire. Précisément, plusieurs trajectoires de développement coexistent au cours desquelles s'observent des progressions, des stagnations et des régressions en matière d'innovation techno-pédagogique. Notre recherche montre aussi que les écarts se sont creusés entre les pratiques des enseignants les moins et les plus expérimentés.

Olivier GRUGIER

Rencontre avec des nouveaux objets à écrans tactiles à l'école et moments d'éducation technologique

Volume 23, 2016, Résumé

Les expériences avec le TI, dans un milieu spécialement aménagé pour un enseignement collectif sont des moments privilégiés permettant aux enfants de construire un ensemble de

connaissances. La familiarisation pratique implique que l'enfant puisse agir sur l'objet, sur ces phénomènes et développe un langage en effectuant des rencontres régulières. L'analyse d'entretiens permet d'affirmer que la curiosité a conduit les enfants à reconnaître une pratique manipulative de l'enseignant. Le TI n'est toutefois pas perçu comme un périphérique.

Béatrice VERQUIN SAVARIEAU, Hervé DAGUET

La classe virtuelle synchrone une substitution médiatique de l'enseignant pour renforcer la présence en formation à distance ?

Volume 23, 2016, Résumé

L'introduction de l'utilisation de classes virtuelles synchrones en enseignement supérieur n'est pas sans interroger la relation pédagogique qui en résulte et les évolutions du rôle de l'enseignant face à une nouvelle forme de dispositif de communication médiatisée. Après avoir interrogé la socialisation de la classe virtuelle par la métaphore utilisée, nous questionnons l'émancipation du diktat de la distance par la recherche de la présence en formation à partir des pratiques instrumentées. Des questions anciennes de « téléprésence » à celles actuelles de la « présence à distance », cette recherche interroge dans le recours à la classe virtuelle synchrone, le rôle de l'action et de la médiation de l'enseignant en vue de favoriser le passage vers l'apprentissage. Elle s'appuie à la fois sur des entretiens et l'analyse d'observations d'enregistrements de classes.

Cathia PAPI

De l'évolution du métier d'enseignant à distance

Volume 23, 2016, Résumé

Alors qu'Internet a progressivement été intégré dans nos modes de vie et de travail, cet article interroge les changements induits par les évolutions technologiques dans l'activité des enseignants en formation à distance (FAD). Reposant sur des entretiens menés auprès de professeurs ayant une longue expérience dans le domaine, il met en relief que les évolutions technologiques ont permis de faciliter la production des cours et de resserrer l'encadrement des étudiants mais n'ont pas conditionné les modèles pédagogiques, ces derniers ayant toujours été placés en amont des choix technologiques. De plus, il permet de constater qu'indépendamment des technologies, les particularités de cette activité concernant la division des tâches demeurent mais n'apparaissent pas tant sous l'angle d'une privation de certains pans de la tâche professorale que sous celui d'une collaboration servant l'idéologie de la FAD, à savoir assurer l'accessibilité et la qualité de la formation.

Martine PETERS, Judith OUELLET ST-DENIS, Jacques CHEVRIER,
Raymond LEBLANC

Carte conceptuelle et intégration des TIC chez les futurs enseignants : les concepts récurrents
Volume 23, 2016, Résumé

Afin de développer la réflexion chez de futurs enseignants, ceux-ci, dans le cadre d'un cours de formation initiale, ont construit deux cartes conceptuelles sur l'intégration des TIC dans un intervalle de deux mois. Les concepts récurrents, au cœur des cartes ainsi qu'en périphérie, ont été analysés. Les résultats montrent que les futurs enseignants sont préoccupés par les compétences et les rôles de l'enseignant et des élèves dans l'enseignement et l'apprentissage lors de l'intégration des TIC. Ils perçoivent les outils TIC comme motivants pour les élèves et utiles pour leur développement professionnel. Cette recherche contribue à préciser la perception des futurs enseignants de l'intégration des TIC.

Emmanuelle VOULGRE, Stéphanie NETTO

La radio scolaire : quelles formations pour les maîtres au Burundi et en France ?

Volume 23, 2016, Résumé

Cet article s'inscrit dans le cadre d'une recherche intitulée SUPERE-RCF, encadrée par un groupe d'experts IFADEM et financée par l'AUF et l'OIF. Il présente une approche historique et géopolitique de la radio, partant notamment d'exemples d'émissions pédagogiques et de radios scolaires en France et au Burundi. Nous explorons particulièrement la place de la Radio Scolaire Nderagakura (RSN) au prisme du carré PADI et de la théorie des représentations sociales. Notre analyse qualitative s'appuie sur 25 entretiens exploratoires menés au Burundi. Elle nous a permis d'identifier trois groupes ayant des activités avec la RSN : les enseignants, les cadres des supervisions et les journalistes du Ministère de l'éducation de base. L'analyse des entretiens permet de questionner la plus-value pédagogique de la RSN avec IFADEM, en termes de supervision et de formation des maîtres. Elle conduit aussi à identifier et à interroger l'opportunité offerte par le dispositif de supervision pour faire se rencontrer les différents groupes. Nous analysons ensuite l'ancrage du dispositif dans la formation des enseignants en Afrique et le rôle des ONG. Notre conclusion ouvre sur des problématiques liées à l'évolution des technologies numériques que les maîtres seront amenés à s'approprier en termes de littératie numérique pour faire évoluer leurs pratiques professionnelles.

Eric SANCHEZ, Valérie EMIN-MARTINEZ, Nadine MANDRAN

Jeu-game, jeu-play, vers une modélisation du jeu. Une étude empirique à partir des traces numériques d'interaction du jeu Tamagocours

Volume 22, 2015, Résumé

Cette contribution s'appuie sur les travaux que nous conduisons dans le cadre du projet Tamagocours, un jeu destiné à l'apprentissage des règles juridiques qui encadrent l'usage des

ressources numériques dans un contexte éducatif. Nous nous appuyons sur la théorie des situations didactiques pour proposer un modèle qui permet de distinguer deux strates de jeu-play : (1) une strate de jeu individuel au cours duquel le joueur/apprenant développe des stratégies et mobilise les connaissances nécessaires pour relever le défi du jeu, (2) une strate de jeu collaboratif où les équipiers formulent et établissent la validité des savoirs mobilisés dans le jeu. Cette recherche empirique s'appuie sur le recueil des traces numériques d'interactions de 200 étudiants. Le processus d'analyse des données combine une analyse factorielle et une méthode de classification. Ces traces nous permettent de modéliser les joueurs/apprenants d'un point de vue comportemental et d'en distinguer différentes classes en fonction de leurs stratégies.

Françoise POYET

Perception de l'utilité et usages pédagogiques d'environnements numériques de travail par des enseignants du second degré

Volume 22, 2015, Résumé

Cet article s'attache à analyser la perception de l'utilité d'environnements numériques de travail (ENT) par des enseignants du second degré. Une recherche par questionnaires, menée auprès de 1 492 enseignants exerçant dans des collèges et lycées de deux académies françaises (Auvergne et Isère) a permis de mettre en évidence l'existence de relations entre leur perception de l'utilité de l'ENT pour l'enseignement de leur discipline et certains facteurs psycho-sociaux ou techno-pédagogiques. Trois logiques d'usages pédagogiques de l'ENT apparaissent liées à cette perception : logiques d'innovation accompagnant la mise en œuvre de modèles socioconstructivistes, de reproduction dans le prolongement de leurs pratiques traditionnelles (modèles transmissifs) et d'obligation due aux injonctions ministérielles

Carole LE HENAFF, Brigitte GRUSON

La synthèse vocale au service de la maîtrise de la langue écrite : le cas de la dictée en CE1
Volume 22, 2015, Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche sur l'Apprentissage des Langues Médiatisé par les Technologies et l'apprentissage du français écrit avec une technologie de synthèse vocale, en dictée en CE1. Nous examinons, avec des concepts de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, comment la synthèse permet aux élèves de revenir sur leur dictée pour en améliorer l'orthographe et la morphosyntaxe. Les élèves utilisent la synthèse pour gérer leur rythme de travail, leurs stratégies d'écoute et de relecture, mais le système suscite de fortes attentes en termes de corrections, ce qui perturbe la compréhension de certaines erreurs.

Simon COLLIN, Nicolas GUICHON, Jean Gabin NTÉBUTSÉ
Une approche sociocritique des usages numériques en éducation
Volume 22, 2015, Résumé

Cet article a pour objectif de contribuer à formaliser une approche sociocritique du numérique en éducation. Telle que nous la concevons, cette approche consiste à étudier les relations entre le profil et le contexte socioculturel des élèves et leur disposition à s'éduquer et se former avec le numérique. Elle se situe au croisement, d'une part, de la sociologie des usages, qui a peu développé les dimensions éducatives du numérique, et d'autre part, des sciences de l'éducation, qui ont faiblement mis en lien les usages numériques proposés aux élèves en salle de classe avec ceux développés en contexte extrascolaire. Elle s'inscrit dans la thématique des usages numériques éducatifs, telle que circonscrite par Baron (2014), et se veut complémentaire aux approches didactique et psychopédagogique majoritairement utilisées. Nous commençons par expliciter les fondements de cette approche. Nous présentons ensuite un aperçu de trois de ses thématiques saillantes, avant d'aborder ses implications méthodologiques et sa complémentarité avec les approches didactique et psychopédagogique, ainsi que les principaux défis qu'elle doit relever.

Karim SEHABA, Aarij Mahmood HUSSAAN
Architecture et modèles génériques pour la génération adaptative des scénarios de jeux sérieux.
Application : Jeu d'évaluation et de rééducation cognitives
Volume 21, 2014, Résumé

Notre travail de recherche porte sur les jeux sérieux adaptatifs. Précisément, il vise le développement d'une plate-forme générique et évolutive permettant la génération de scénarios adaptés aux caractéristiques et besoins des utilisateurs. Pour cela, nous avons proposé une architecture permettant d'organiser les connaissances du domaine en trois couches : concepts du domaine, ressources pédagogiques et res-sources du jeu. Les traces d'interaction sont utilisées pour faire évoluer le profil de l'utilisateur à partir de ses performances. L'architecture ainsi que ses modèles associés ont été développés dans la plate-forme GOALS (Generator Of Adaptive Learning Scenarios). Afin de valider nos contributions, nous avons évalué GOALS dans plusieurs expérimentations dans le cadre du projet CLES (Cognitive Linguistic Elements Stimulations). Ce projet, en partenariat avec plusieurs équipes spécialisées dans les jeux, l'ergonomie des IHM et les mécanismes cognitifs, porte sur le développement d'un jeu sérieux pour l'évaluation et la rééducation cognitives.

Nicolas ROLAND, Laurent TALBOT

L'environnement personnel d'apprentissage : un système hybride d'instruments.

Volume 21, 2014, Résumé

En adoptant une approche sociocognitive, cette contribution a pour objectif, d'une part, d'appréhender l'environnement personnel d'apprentissage (EPA) dans l'enseignement universitaire comme un système d'instruments et, d'autre part, de comprendre les relations entre outils numériques et non numériques de ce système. Par l'intermédiaire de carnets de bord, d'entretiens compréhensifs menés avec 28 étudiants issus de 6 dispositifs pédagogiques différents ainsi que des supports d'étude produits ou utilisés, nous avons modélisé leurs EPA ainsi que les processus d'élaboration de ceux-ci. Nos résultats amènent à remettre en question la définition d'un EPA purement technologique, à comprendre les logiques de construction en fonction de facteurs personnels et environnementaux ainsi qu'à faire émerger les caractéristiques de ce système d'instruments particulier.

Daniel PERAYA, Philippe BONFILS

Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon.

Volume 21, 2014, Résumé

Ce texte contribue à une étude menée depuis trois ans sur l'analyse des usages numériques de groupes d'étudiants en situation de projet à l'Unité Formation Recherche Ingémédia de l'Université de Toulon. Il décrit les environnements virtuels de travail adoptés par ces groupes d'étudiants et tente d'analyser les fonctions de communication et d'information mobilisées durant les projets. Les résultats proposés montrent que certaines nouvelles pratiques culturelles et sociales numériques participent fortement de détournements d'usages au sein des dispositifs utilisés. Les auteurs concluent sur l'émergence de ce qu'ils qualifient de nouvelles formes en ligne "d'être ensemble" pour mieux "faire ensemble".

Stéphanie MAILLES-VIARD METZ, Emilie VAYRE, Chrysta PELISSIER

Scénario pédagogique pour la réalisation d'une maquette d'EPA par des étudiants de 1ère année de Licence : une aide à l'autorégulation de l'apprentissage ?

Volume 21, 2014, Résumé

Au regard des caractéristiques des Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) évoquées dans la littérature du domaine, nous pensons que s'appuyer sur la conception d'un EPA dans le cadre d'un scénario pédagogique va permettre aux étudiants de développer un profil motivationnel autodéterminé, d'accroître leur sentiment d'auto-efficacité et d'expérimenter de nouvelles stratégies d'apprentissages. L'objectif de cet article est de rendre compte de la première étape d'une étude ayant pour objectif de mettre à l'épreuve cette hypothèse. Dans cette perspective nous présenterons les travaux scientifiques qui soutiennent

la formulation de cette hypothèse, le scénario pédagogique ciblé ainsi que le dispositif d'évaluation élaboré afin d'en mesurer les effets.

Jean HEUTTE

Persister dans la conception de son environnement personnel d'apprentissage : Contributions et complémentarités de trois théories du self (autodétermination, auto-efficacité, autotélisme-flow).

Volume 21, 2014, Résumé

Cette contribution a pour objet la proposition d'un modèle sociocognitif de la persistance à développer un Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA) du point de vue de l'étudiant. Après avoir replacé la problématique du développement de l'EPA dans sa perspective sociotechnique, il s'agit de synthétiser les aspects essentiels de trois théories du self (cf. l'autodétermination, l'auto-efficacité et l'autotélisme - flow), en vue de mettre en exergue les complémentarités de ces trois théories pour appréhender le phénomène de la persistance, au regard du développement de l'EPA. In fine, la prise en compte de cette complémentarité ouvre des pistes originales de recherches théoriques et empiriques sur les EPA, notamment dans la perspective de mettre en lumière certains éléments constitutifs d'un environnement optimal d'apprentissage.

Annie JÉZÉGOU

L'agentivité humaine : un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage

Volume 21, 2014, Résumé

Aujourd'hui, la sémantique associée à l'expression « environnement personnel d'apprentissage » (EPA) relève principalement du langage courant, lui-même soutenu par des représentations éparées et évolutives. Elle est encore peu étayée au plan théorique, ouvrant ainsi la voie à de multiples interprétations et à des logiques diversifiées d'action. L'article présente les aspects essentiels d'un cadre théorique d'analyse et d'interprétation des EPA, contribuant ainsi à leur apporter une intelligibilité. Ce cadre théorique est ancré dans la théorie sociale cognitive de l'agentivité humaine. Au plan conceptuel, il articule les fondements de cette théorie aux résultats de travaux sur l'autodirection, la collaboration, les communautés d'apprentissage en ligne ainsi que sur la présence en e-learning.

France HENRI

Les environnements personnels d'apprentissage, étude d'une thématique de recherche en émergence

Volume 21, 2014, Résumé

Nous tentons dans cet article de caractériser la recherche sur les environnements personnels d'apprentissage (EPA) et d'en baliser l'évolution en nous appuyant sur l'analyse de travaux qui illustrent la variété des conceptualisations en la matière. Les notions d'objet concret, d'objet de recherche et d'objet scientifique telles que définies par (Davallon, 2004) servent de cadre à notre étude et permettent d'identifier quatre repères témoignant de diverses manières d'aborder les EPA. Ainsi, l'article est structuré en quatre parties : la genèse de la recherche sur les EPA, la quête d'une définition des EPA, la problématisation et la théorisation des EPA, et la confrontation à l'expérience. Notre étude se veut une contribution à la réflexion sur les EPA en tant que thématique de recherche, sur sa formalisation, sur sa scientificité et sur l'opportunité d'élaborer une vision qui soit partagée par les chercheurs des différentes disciplines qui s'intéressent aux EPA.

Monique GRANDBASTIEN, Samuel NOWAKOWSKI

Connaissances embarquées pour personnaliser les environnements d'apprentissage : Application à la plate-forme OP4L

Volume 21, 2014, Résumé

La conception et la réalisation logicielle d'environnements personnels d'apprentissage repose sur la modélisation d'un ensemble de données variées et l'utilisation des technologies web disponibles. Cet article donne un bref aperçu des catégories de données le plus souvent utilisées pour personnaliser les environnements d'apprentissage ainsi que des traitements opérés. Il se focalise ensuite sur les approches à base de connaissance et sur l'utilisation de modèles ontologiques partagés pour assurer l'interopérabilité des données entre les services. Cette dernière approche est illustrée par la modélisation et l'implantation de la notion de présence en ligne sur la plate-forme OP4L ainsi que par les retours d'étudiants utilisateurs.

Denis GILLET, Na LI

Des environnements personnels d'apprentissage et de leur intégration dans la formation universitaire

Volume 21, 2014, Résumé

Dans cet article, le concept d'environnement personnel d'apprentissage est révisé en tenant compte des progrès récents et de l'expérience accumulée dans le cadre d'un projet de recherche européen consacré à l'étude des environnements d'apprentissage agiles et ouverts. Le prototype d'une plate-forme sociale permettant la construction, le partage et la réappropriation d'environnements personnels d'apprentissage est ensuite introduit. De la conception

participative et des activités de validation réalisées dans le contexte d'expériences ciblées destinées à cerner les bénéfices des environnements personnels d'apprentissage dans la formation universitaire sont présentées. Finalement, un cadre plus large de déploiement et d'adoption d'environnements ouverts pour l'apprentissage et la gestion des connaissances est abordé dans des contextes variés comme le support aux cours en ligne ouverts et massifs de nature connectiviste.

Cédric FLUCKIGER

L'analyse des Environnements Personnels d'Apprentissage sous l'angle de la discontinuité instrumentale

Volume 21, 2014, Résumé

La notion d'EPA rend compte du fait que les étudiants utilisent de manière croissante les outils numériques quotidiens pour leurs activités universitaires. Nous proposons de revenir sur la notion d'EPA en soulignant que le concept d'instrument peut permettre de mieux cerner la discontinuité des pratiques entre les sphères académiques et privées, en montrant que ce ne sont pas les mêmes instruments (au sens de l'approche instrumentale) qui sont convoqués dans des pratiques relevant de contextes différents, et en tirons quelques conclusions sur la notion d'EPA.

Brigitte DENIS, Noémie JORIS

Environnements Personnels d'Apprentissage : exploration des représentations et usages d'étudiants de l'enseignement supérieur

Volume 21, 2014, Résumé

À l'heure actuelle, il est difficile pour un étudiant de réaliser des études supérieures sans recourir à un environnement numérique. Cette situation entraîne l'émergence du concept d'Environnement Personnel d'Apprentissage (EPA). Les auteures en proposent une définition ainsi qu'une réflexion sur sa concurrence ou complémentarité avec les environnements institutionnels numériques. Elles rapportent les résultats d'une étude exploratoire sur les représentations d'étudiants universitaires à propos de la personnalisation de leurs environnements numériques d'apprentissage et de l'intérêt qu'ils y trouvent. L'analyse de données issues de questionnaires et d'interviews met en évidence différents profils en termes de conception et d'usage d'un EPA. Une mise en relation avec différentes théories de l'apprentissage et divers aspects de l'ingénierie techno-pédagogique permet de dégager des pistes de recherche et de développement en matière de complémentarité des EPA et des environnements d'apprentissage institutionnels (EAI).

Bernadette CHARLIER

Les Environnements Personnels d'Apprentissage : des instruments pour apprendre au-delà des frontières

Volume 21, 2014, Résumé

Cet article invite à appréhender les Environnements Personnels d'Apprentissage (EPA) comme des systèmes d'instruments médiateurs d'expériences d'apprentissage au-delà des frontières. Après avoir justifié cette construction des EPA comme objet de recherche singulier. Un cadre théorique est suggéré pour investiguer cet objet de recherche à six niveaux : les expériences d'apprentissage auxquelles ils renvoient, les caractéristiques des individus qui les construisent et de leur environnement social, les objets techniques qui sont mobilisés, les activités déployées et les systèmes d'instruments éventuellement constitués. Enfin, ce cadre est utilisé de manière exploratoire pour analyser trois cas de jeunes adultes mettant en évidence l'intérêt heuristique de cette proposition, ses limites et les perspectives qu'elle ouvre.

Claver NIJIMBERE

Apprendre l'informatique par la programmation des robots : cas de Nao

Volume 21, 2014, Résumé

Cet article vise la construction des savoirs informatiques chez les étudiants de licence 3 dans un contexte de projet de programmation de Nao, un robot humanoïde. Il s'inscrit dans le cadre d'une thèse de doctorat en cours à l'université Paris Descartes. Des observations ethnographiques des pratiques en contexte de projets et des entretiens périodiques en groupes, ont été effectués puis complétés par des entretiens en groupe conduits auprès des enseignants-encadrants de ces projets. Toutes les données ont été analysées et les résultats discutés à la lumière de la littérature disponible. Les résultats montrent beaucoup de connaissances informatiques pluridisciplinaires construites et/ou d'autres utilisées. Des connaissances mathématiques avancées, pourtant indispensables pour la performance de Nao, ont été limitées par une absence de modélisation, laquelle modélisation est adaptée à la décomposition des tâches en actions élémentaires.

Sébastien KUBICKI, Denis PASCO, Ingrid ARNAUD

Utilisation en classe d'un jeu sérieux sur table interactive avec objets tangibles pour favoriser l'activité des élèves : une évaluation comparative en cours préparatoire

Volume 21, 2014, Résumé.

Dans cette étude, nous évaluons la capacité d'une table interactive avec objets tangibles à favoriser l'activité d'élèves engagés dans un jeu sérieux. Onze élèves de CP ont participé à cette étude. Chaque groupe a pratiqué en classe la forme traditionnelle du jeu puis, le même jeu sur table interactive. Le temps sur la tâche de chaque élève a été mesuré dans les deux conditions de pratique du jeu. Les résultats indiquent que le temps que les élèves passent sur la tâche

lorsqu'ils pratiquent le jeu sur table interactive est significativement supérieur au temps qu'ils passent sur la tâche dans le jeu en classe. Ils révèlent cependant des différences interindividuelles significatives. Ils montrent enfin que les activités des élèves sont plutôt de type synchrone dans la pratique du jeu sur table interactive et plutôt de type asynchrone dans la pratique du jeu en classe.

Michel GALAUP, Chantal AMADE-ESCOT

Evaluer les usages didactiques d'un serious game à partir de l'analyse de l'action conjointe : le cas Mecagenius®

Volume 21, 2014, Résumé

Cet article s'intéresse à la manière dont un serious game de génie mécanique est utilisé par des enseignants en lycée et en IUT. Il s'appuie sur une analyse ascendante de la transposition didactique et mobilise les descripteurs de l'action didactique conjointe professeur-élèves. Nous présentons le cadre théorique et la méthode mis en œuvre pour rendre compte des usages didactiques que font les enseignants de cet artefact informatique que nous exemplifions à partir de courts extraits tirés de deux études de cas. Les résultats mettent en lumière des formes contrastées d'intégration de Mecagenius® à la pratique usuelle des enseignants. La conclusion pointe les apports de cette étude dont la visée est de rendre intelligible les usages possibles des serious games en situation didactique ordinaire.

Damien DJAOUTI

Utilisation de plateformes génériques de mesure analytique pour l'évaluation de Serious Games : une expérimentation

Volume 21, 2014, Résumé

Le suivi du parcours des utilisateurs est un élément important de l'évaluation des Serious Games. Deux principales approches semblent co-exister dans ce domaine : l'intégration du Serious Game à un LMS via des normes comme SCORM ou IMS-LD, et la construction d'un outil d'analyse sur mesure pour chaque Serious Game. Dans cet article, nous proposons une troisième approche pour le suivi des utilisateurs dans un Serious Game : le recours à des « plateformes génériques de mesure analytique ». Cet article présente une expérimentation dans laquelle le suivi des utilisateurs de deux Serious Games a été effectué grâce à deux de ces plateformes : Google Analytics et Playtomic. Nous présenterons tout d'abord le contexte du projet, avant d'étudier les données qui ont été récoltées. A partir de ces résultats, nous amorcerons ensuite une discussion sur les intérêts et limites de ces plateformes génériques de mesure analytique pour le suivi des utilisateurs de Serious Games, en comparaison avec les deux autres approches existantes.

Jean HEUTTE, Michel GALAUP, Catherine LELARDEUX, Pierre LAGARRIGUE, Fabien FENOUILLET

Etude des déterminants psychologiques de la persistance dans l'usage d'un jeu sérieux : évaluation de l'environnement optimal d'apprentissage avec Mecagenius®

Volume 21, 2014, Résumé

L'objectif de cet article est de mettre en évidence que des concepts clés de la motivation sont pertinents pour évaluer l'usage d'un serious game. Les résultats de l'étude exploratoire menée auprès d'étudiants (N=115) impliqués dans l'expérimentation in situ, in vivo de Mecagenius® (jeu dédié aux formations en génie mécanique) permettent aussi confirmer la pertinence de l'usage de l'échelle de mesure du flow en éducation (EduFlow) pour l'évaluation de l'expérience optimale d'apprentissage avec un serious game. Il apparaît par ailleurs qu'EduFlow est bien en relation avec des mesures spécifiques au contexte scolaire comme l'auto-efficacité, l'intérêt, et le climat motivationnel.

Mathieu MURATET, Élisabeth DELOZANNE, Fabienne VIALLET, Patrice TORGUET

Étude de l'intégration d'un jeu sérieux pour l'enseignement de la programmation dans différents contextes universitaires

Volume 21, 2014, Résumé

Cet article étudie l'utilisation sur une large échelle (388 étudiants, 22 enseignants), dans 7 différents contextes et sur plusieurs sessions, du jeu sérieux Prog&Play, logiciel développé à l'IRIT et libre d'accès. Après une analyse a priori du domaine, une enquête auprès d'étudiants sur leur pratique des jeux vidéo et une enquête auprès des enseignants pour prendre en compte leurs contraintes, Prog&Play a été conçu pour accompagner un enseignement de la programmation à des étudiants débutants. Une première étude s'appuyant sur un questionnaire auprès des étudiants après utilisation du jeu, a montré que l'intérêt des étudiants pour Prog&Play ne dépend pas uniquement de la qualité intrinsèque du jeu mais est corrélé avec le dispositif d'enseignement dans lequel le jeu a été utilisé. Dans cet article, après une présentation de l'ensemble du projet, nous analysons les commentaires de 56 étudiants et 17 enseignants, ayant utilisé le jeu, pour explorer les conditions de l'adoption de ce jeu sur la durée dans un dispositif d'enseignement universitaire.

Sébastien GEORGE, Christine MICHEL, Audrey SERNA, Luca BISOGNIN

Évaluation de l'impact d'un jeu sérieux en réalité mixte

Volume 21, 2014, Résumé

Les jeux sérieux en réalité mixte sont des environnements qui combinent les jeux à buts éducatifs et des technologies de réalité mixte. Ces environnements peuvent offrir de nouvelles opportunités en termes d'apprentissage. Néanmoins, les impacts sur l'apprentissage de tels dispositifs sont encore peu connus. Nous présentons dans cet article une étude

expérimentale qui vise à évaluer ces impacts. Nous avons conçu et développé un jeu, nommé Lea(r)nIT, qui a pour but de former aux principes du Lean Management dans une école d'ingénieur. La situation d'apprentissage comporte quatre tables interactives, simulant des postes de production, sur lesquels des actions sont réalisées avec des interfaces tangibles. Nous présentons les résultats d'une étude comparative entre une session utilisant ce dispositif et une autre utilisant une version non informatisée du même jeu sérieux. Cette comparaison montre que le jeu sérieux en réalité mixte a un impact positif sur l'apprentissage, en particulier concernant les concepts théoriques de la formation.

Aina LEKIRA, Christophe DESPRÉS, Pierre JACOBONI, Dominique PY

Rendre compte au tuteur des effets de ses interventions à l'aide de méta-indicateurs

Volume 21, 2014, Résumé

Dans cet article, nous étudions la question du soutien à apporter au tuteur en situation de tutorat médiatisé. Notre objectif est de fournir au tuteur des informations sur les effets de ses interventions auprès des apprenants. Pour cela, nous proposons une approche fondée sur les indicateurs, en introduisant la notion de méta-indicateur. La particularité des méta-indicateurs est de suivre l'évolution des valeurs des indicateurs. Afin d'évaluer notre proposition, nous avons cherché à mesurer l'impact des informations fournies au tuteur par les méta-indicateurs, à la fois, sur l'activité du tuteur et sur celle de l'apprenant. Nous avons, ainsi, réalisé des expérimentations en contexte écologique dans le domaine de l'apprentissage de la programmation orientée objet. Les résultats tendent à montrer une amélioration des effets des interventions du tuteur et un impact bénéfique sur l'activité des apprenants.

Ecaterina PACURAR, Nargis ABBAS

Analyse des intentions d'usage d'un ENT chez les enseignants de lycées professionnels

Volume 21, 2014, Résumé

Cette recherche interroge l'intention d'usage des ENT par des enseignants du secondaire. Un cadre théorique basé sur des approches de l'ingénierie pédagogique est utilisé pour proposer un modèle hypothétique ayant comme variable expliquée l'intention d'utilisation pédagogique d'une technologie éducative. Il prend comme variables exogènes la différence de sexe, les disciplines d'enseignement, l'utilisation des ordinateurs dans un cadre privé et la maîtrise technique perçue, afin de mesurer le degré de significativité de ces dernières sur l'intention d'intégration de l'ENT à l'école. Le modèle a été testé à partir des données obtenues suite à une enquête sur l'usage de l'ENT déployé dans l'Académie de Strasbourg. Pour le traitement de données nous avons utilisé les statistiques descriptives, l'analyse de variance (ANOVA) et la modélisation par équation structurelle. Les résultats obtenus tendent à mettre en évidence que l'ENT est perçu par les enseignants de notre enquête, avant tout comme un « outil de

communication » via la messagerie, ou encore comme moyen de répondre aux usages prescrits par l'institution.

Vincent Faillet, Pascal Marquet, Jean-Luc Rinaudo

L'élève invisible : recherche sur l'utilisation des boitiers de vote au lycée.

Volume 20, 2013, Résumé

Notre étude aborde la question de l'anonymat dans le cadre de l'utilisation de boitiers de vote dans des classes de lycée ainsi que les conséquences générées par cet anonymat sur le rapport au savoir des élèves. Les résultats montrent une préférence des élèves pour les réponses anonymes. Dans le cadre de cet anonymat, nous observons la mobilisation de processus psychiques à rapprocher des phénomènes transitionnels winnicottiens. La réponse anonyme pouvant s'inscrire dans une aire intermédiaire propice à investir du désir dans l'objet savoir.

Christine Hamel, Thérèse Laferrière, Sandrine Turcotte, Stéphane Allaire

Un regard rétrospectif sur le développement professionnel des enseignants dans le modèle de l'École éloignée en réseau.

Volume 20, 2013, Résumé

Le développement professionnel (DP) des enseignants est un des facteurs importants pour la réussite scolaire des élèves. Plusieurs dispositifs de DP existent afin de soutenir les enseignants, mais peu d'entre eux donnent des résultats reconnus dans leur pratique en classe de même que chez les élèves. Au Québec, l'initiative de l'École éloignée en réseau, qui vise à enrichir l'environnement d'apprentissage des petites écoles rurales à l'aide des technologies collaboratives, a permis d'offrir plusieurs occasions de DP aux enseignants participants avec le support de TIC, entre autres, la visioconférence et un forum électronique. Le présent article porte, à l'aide du cadre théorique de Gus-key (Guskey, 2003), un regard rétrospectif sur le DP des enseignants qui mettent en œuvre cette innovation afin de nommer leurs réactions au dispositif, les apprentissages et l'utilisation qu'ils en ont faits, le soutien organisationnel nécessaire, et finalement les résultats observés chez les élèves.

Pierre-François Coen, Jeanne Rey, Isabelle Monnard, Laurent Jauquier

Usages d'Internet à l'école selon le regard des élèves. Pratiques d'intégration, paradigmes pédagogiques et motivation scolaire.

Volume 20, 2013, Résumé

Cette recherche analyse les usages pédagogiques d'Internet à l'école à partir du regard des élèves de différents degrés scolaires (6 – 18 ans) et de deux groupes linguistiques (francophones, germanophones) dans le canton de Fribourg (Suisse). L'étude investigate la fréquence du recours à Internet en classe et son orientation pédagogique (centrée sur l'apprentissage ou sur l'enseignement), ainsi que les effets de ces variables sur la motivation

scolaire. Les résultats font apparaître des différences du recours à Internet en fonction des degrés, des filières, de la discipline et de la langue d'enseignement. Ils démontrent également un effet positif de la modalité pédagogique centrée sur l'apprentissage sur la motivation des élèves.

Viktor Freiman, Dominic Manuel

Une ressource virtuelle de résolution de problèmes mathématiques : les perceptions d'utilisateurs et les traces d'usage.

Volume 20, 2013, Résumé

De quelle façon l'usage des ressources virtuelles change la perception d'enseignement et d'apprentissage de mathématiques chez les enseignants et leurs élèves ? Une étude de valeur ajoutée d'expériences de résolution de problèmes mathématiques dans un espace numérique collectif nous dresse une perspective complexe et authentique : en construisant leurs démarches à l'aide des outils virtuels, les élèves semblent apprécier des nouveaux outils de communication et de raisonnement mathématique qui leur apportent des occasions de relever le défi, le sens d'autonomie, et de satisfaction personnelle tout en contribuant à de multiples échanges et collaborations. Comment on met cet enthousiasme naturel au profit de l'amélioration des apprentissages mathématiques dans un contexte de résolution de problèmes demeure toutefois une question ouverte.

François Villemonteix, Jacques Béziat

Le TNI à l'école primaire : entre contraintes et engagement.

Volume 20, 2013, Résumé

Cet article marque une étape d'une recherche sur les usages et non-usages du tableau numérique interactif (TNI) par l'enseignant à l'école primaire et sur ses modes de scolarisation. A partir d'entretiens menés avec des enseignants déclarant une pratique routinière, nous inventorions et analysons les adaptations et les ajustements qu'ils réalisent afin de s'approprier ce dispositif technique, à la lumière d'un modèle d'analyse systémique en construction. Ces enseignants font face à des aléas et à un ensemble de contraintes qu'ils adaptent ou auxquels ils s'adaptent.

Georges-Louis Baron

La recherche francophone sur les « technologies » en éducation : Réflexions rétrospectives et prospectives.

Volume 20, 2013, Résumé

Les applications éducatives des technologies de l'information et de la communication ont fait en France l'objet d'une série de recherches à caractère souvent pluridisciplinaire depuis les années 1960. Ce texte présente des réflexions à caractère historique sur la structuration du champ spécifique qui s'est constitué autour d'elles et sur son évolution. Il discute en particulier,

d'un point de vue de sciences de l'éducation, la question de la pluridisciplinarité et celle de l'évolution des problématiques au cours du temps.

Mehdi Khaneboubi

Équipements en ordinateurs portables dans les collèges du département des Landes : quels effets sur les résultats au brevet des collèges ?

Volume 20, 2013, Résumé

Cet article cherche à caractériser l'impact des technologies sur les résultats des élèves landais en analysant les séries chronologiques des résultats au brevet des collèges issues du rectorat de Bordeaux. La comparaison d'indicateurs de tendances centrales, de dispersion et de concentration des résultats au brevet (en français, mathématiques et histoire-géographie) prend en compte les élèves de 4 départements d'Aquitaine (Landes, Dordogne, Pyrénées-Atlantiques et Lot-et-Garonne), de 1998 à 2011, soit 4 années avant et 10 années après le début des dotations en ordinateurs portables du département des Landes. Ces données vont permettre de s'interroger sur les singularités éventuelles des résultats landais par rapport à ceux des départements voisins.

Sandra Nogry, Françoise Decortis, Carine Sort, Stéphanie Heurtier

Apports de la théorie instrumentale à l'étude des usages et de l'appropriation des artefacts mobiles tactiles à l'école

Volume 20, 2013, Résumé

Cet article vise à mettre en évidence l'intérêt de l'approche instrumentale pour étudier les usages et l'appropriation des artefacts tactiles mobiles. Cette démarche issue de la psychologie ergonomique et de la théorie de l'activité propose d'analyser l'activité de l'enseignant et des élèves dans une perspective systémique afin de comprendre comment ces nouveaux artefacts s'intègrent en classe : quelles modifications de l'activité de l'enseignant et des élèves ils provoquent, comment s'opère le processus de genèse instrumentale, quelle place ils prennent au sein des ressources utilisées par l'enseignant, et comment ils transforment leurs systèmes d'instruments. Cette démarche est ici illustrée par une étude portant sur l'appropriation d'une classe mobile composée d'ordinateurs portables à l'école élémentaire dans deux séquences en mathématiques et en français.

François Villemonteix, Mehdi Khaneboubi

Étude exploratoire sur l'utilisation d'iPads en milieu scolaire : entre séduction ergonomique et nécessités pédagogiques

Volume 20, 2013, Résumé

Cet article présente une étude exploratoire portant sur les conditions d'adoption de tablettes numériques de modèle iPad en contexte éducatif. 13 entretiens d'enseignants et de responsables et 4 observations de séances de classe ont été menés dans une école primaire, un collège et un

lycée technologique d'Île de France. Les facteurs organisationnels, pédagogiques et techniques, souvent mis en avant par les interviewés permettent d'expliquer les usages ou non-usages des tablettes par les enseignants. D'autres éléments explicatifs renvoient à la perception qu'ils ont des technologies et/ou à l'intérêt qu'ils retirent de leurs utilisations. En outre, une tension a été caractérisée entre un enthousiasme important lié aux particularités ergonomiques des tablettes et la réalité de contraintes encore nombreuses.

Nicolas Roland

Baladodiffusion et apprentissage mobile : approche compréhensive des usages étudiants de l'Université libre de Bruxelles

Volume 20, 2013, Résumé

Cette contribution traite de l'utilisation ou de l'absence d'utilisation du podcasting – de cours enregistrés ou de capsules pédagogiques – en tant que support d'apprentissage mobile par des étudiants de l'Université libre de Bruxelles. L'analyse de 5399 questionnaires et 51 entretiens compréhensifs (répétés 2 à 3 fois sur le semestre) nous permet de compléter la littérature actuelle et, surtout, de décrire et d'analyser la manière dont les étudiants utilisent et intègrent, dans un dispositif pédagogique donné, le caractère mobile des podcasts au sein de leurs stratégies d'apprentissage.

Stéphane Allaire, Pascale Thériault, Vincent Gagnon, Thérèse Laferrière, Christine Hamel, Pier-Ann Boutin, Godelieve Debeurme

Vers une écriture collective transformative au primaire : interventions enseignantes et design technologique.

Volume 20, 2013, Résumé

Ce texte rend compte d'une étude qui a documenté la façon dont les interventions enseignantes et les affordances d'un outil d'écriture collective, le Knowledge Forum, peuvent se compléter pour amener des élèves du primaire à prendre part à une écriture davantage transformative. Le cadre théorique s'appuie entre autres sur les processus et les stratégies d'écriture. La méthode a combiné l'observation d'interventions effectuées en classe, des entrevues ainsi que l'observation des écrits sur le forum électronique. Les résultats mettent en lumière notamment une démarche d'écriture qui amène les élèves à dépasser une énonciation spontanée de leurs connaissances.

Séverine Ferrière, Philippe Cottier, Florence Lacroix, Aurélie Lainé, Loïc Pulido

Dissémination de tablettes tactiles en primaire et discours des enseignants : entre rejet et adoption.

Volume 20, 2013, Résumé

De nombreuses recherches ont montré les limites des opérations de dissémination massive de terminaux numériques en milieu scolaire. Nous analysons ici le discours de 18 enseignants sur leurs représentations et leur réception au sujet d'un programme de déploiement de 1000 iPad dans des écoles primaires d'une ville française. L'analyse des discours fait émerger trois types de discours : de « rejet », « d'indifférence » et « d'adoption ». Les analyses nous conduisent à porter une attention spécifique aux mécanismes mis en jeu par les enseignants qui déclarent utiliser les iPad disponibles dans leurs classes.

Sonia Lefebvre, Ghislain Samson

État des connaissances sur l'implantation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école

Volume 20, 2013, Résumé

Ce texte présente les résultats d'une recension des écrits (2000-2012) entourant l'utilisation du tableau numérique interactif (TNI) à l'école. Les articles retenus proviennent de différentes revues scientifiques, essentiellement anglo-saxonnes. Les synthèses réalisées ont permis de mettre en exergue trois catégories de résultats, à savoir les étapes à franchir pour implanter le TNI, les facteurs influençant son implantation de même que les usages et impacts du TNI sur l'enseignement. Les principaux résultats révèlent que l'implantation n'est pas toujours réussie et si elle l'est, des facteurs dont le temps, la formation et l'accompagnement, la limitent.

François Lemieux, Michel C. Desmarais, Pierre-N. Robillard

Analyse chronologique des traces journalisées d'un guide d'étude pour apprentissage autonome

Volume 20, 2013, Résumé

Les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) et le Web multiplient les opportunités d'apprentissage autonome. Les exercices jouent un rôle important pour ce type d'apprentissage car ils fournissent un encadrement essentiel à la démarche d'étude d'un cours, pour la préparation d'un examen et pour l'obtention d'un diplôme. Un guide d'étude en ligne comprenant un exerciceur est ici présenté. Il a été développé pour l'apprentissage de mathématiques pré-universitaire dans une école de génie. Cette application a été déployée en mode expérimental durant un trimestre. Une majorité d'utilisateurs l'ont utilisé brièvement, alors que quelques autres l'ont utilisé plus intensivement. Des traces journalisées détaillées permettent d'obtenir un portrait de leur utilisation. Nous présentons différentes analyses descriptives de ces traces et dégageons quatre profils d'utilisation. Nous décrivons une méthode d'analyse basée sur les séquences des activités des utilisateurs qui permet de visualiser

l'utilisation dans le temps. L'analyse des séquences est appliquée pour caractériser les niveaux d'activités selon une perspective chronologique.

Patrick Giroux, Sandra Coulombe, Nadia Cody, Suzie Gaudreault

L'utilisation de tablettes numériques dans des classes de troisième secondaire : retombées, difficultés, exigences et besoins de formation émergents

Volume 20, 2013, Résumé

Plusieurs écoles tentent d'innover dans un contexte où le paysage technologique évolue rapidement et les tablettes numériques telles l'iPad sont clairement identifiées comme une technologie émergente susceptible d'avoir des retombées importantes en éducation à très court terme (Johnson et al., 2012). Une école secondaire québécoise intègre depuis septembre 2012 des iPads dans deux de ses groupes de troisième secondaire. Une équipe de recherche accompagne l'école et suit leur parcours. Cet article présente un premier regard sur les données préliminaires amassées depuis septembre 2012 auprès des enseignants, des élèves et de leurs parents.

Jimmy Bourque, Natasha Prévost et Mathieu Lang

La Toile et la pensée critique : une conceptualisation deleuzienne

Volume 20, 2013, Résumé

L'importance de l'intégration des TIC aux programmes de formation est soulignée depuis déjà plusieurs années. Par ailleurs, la pensée critique occupe une place prépondérante dans les projets éducatifs. Or, l'école fournit un référentiel de jugement dont l'orthodoxie est défendue par l'évaluation des apprentissages et la sanction des études. Dans ce contexte, l'élève apprend à travers la confiance qu'il porte à ses enseignantes et enseignants. L'un des apports de la Toile serait alors l'accès facile pour les élèves à d'autres sources d'expertise que leurs enseignantes et enseignants. Plusieurs auteurs font l'hypothèse que l'utilisation des TIC contribuerait au développement et à l'expression de la pensée critique. Avec ce texte, nous explorons ce phénomène à travers un regard deleuzien (la dichotomie lisse/strié) sur les études empiriques publiées sur le sujet. Il s'agit de se demander si la forme scolaire s'avère propice à l'expression et au développement de la pensée critique. Les recherches empiriques menées à ce sujet présentent des résultats au mieux mitigés : globalement, il serait exagéré de prétendre à un effet facilitateur systématique du recours aux TIC sur l'éclosion de la pensée critique.

François Burban, Philippe Cottier, Christophe Michaut

Les usages numériques des lycéens affectent-ils leur temps de travail personnel ?

Volume 20, 2013, Résumé

1618 lycéens ont été interrogés sur leurs pratiques numériques, leurs manières de travailler et le temps qu'ils y consacrent. Les résultats de cette recherche mettent en évidence le rôle pondéré

joué par les pratiques numériques des lycéens sur la variation du temps de travail personnel en regard de caractéristiques sociodémographiques, du diplôme préparé et des manières d'étudier.

François Burban, Xavière Lanéelle

Réception d'un Environnement Numérique de Travail par les acteurs de l'éducation

Volume 20, 2013, Résumé

Dans le but de promouvoir le numérique, pour former les citoyens de demain et améliorer l'efficacité du système, le Ministère de l'Éducation Nationale ainsi que les Régions tentent de favoriser sa diffusion. Les environnements numériques de travail (ENT) mis en place avec cet objectif ont vocation à permettre des pratiques pédagogiques nouvelles, à rendre plus efficace la gestion administrative des établissements et à les ouvrir aux parents et élèves, rendant par-là plus transparente l'organisation scolaire. Au niveau local, les membres des équipes de direction et les enseignants accueillent l'ENT de manière contrastée. Les chefs d'établissement, qui ne souhaitent pas heurter leurs équipes, œuvrent au déploiement du dispositif dans un ordre négocié. En conséquence, une partie des acteurs se satisfait des bénéfices apportés par l'outil. Néanmoins, une autre partie contourne l'ENT et/ou le critique. Cette réticence à l'usage est consolidée par une crainte diffuse du contrôle de l'activité des enseignants, renouvelant ainsi la critique portée à l'encontre des récentes politiques publiques en éducation, qui seraient fondées sur une logique managériale.

François-Xavier Bernard, Laetitia Boulc'h, Grégory Arganini

Utilisation de tablettes numériques à l'école. Une analyse du processus d'appropriation pour l'apprentissage

Volume 20, 2013, Résumé

Cette recherche à caractère exploratoire a été initiée par l'Académie de Paris dans le cadre d'un projet d'expérimentation de tablettes tactiles à l'école. En septembre 2011, une classe de CM2 a été dotée d'une dizaine de tablet-PC sur la base d'un projet culturel de découverte du patrimoine. Notre objectif était de mettre en place une méthodologie de recherche visant à déterminer dans quelle mesure cette situation d'apprentissage permettrait la mise en œuvre d'une activité collaborative autonome, médiée par l'instrument et orientée vers les savoirs. Nous faisons l'hypothèse que l'activité allait évoluer au fil des séances, d'abord soutenue par l'enseignant puis menée en autonomie, l'artefact étant progressivement approprié par les élèves dans son utilisation et son fonctionnement. Sur la base des observations effectuées sur le terrain, l'analyse des interactions entre élèves, réalisée à l'aide d'un modèle spécifique - le carré médiatique -, suggère une telle appropriation.

Caroline Jolly, Edouard Gentaz

Évaluation des effets d'entraînements avec tablette tactile destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire

Volume 20, 2013, Résumé

L'écriture manuscrite est une activité complexe qui nécessite la maîtrise et la coordination de compétences cognitives, perceptivo-motrices et linguistiques, et qui requiert plusieurs années d'apprentissage. Dans ce contexte, nous avons évalué les effets de deux entraînements – avec tablette tactile ou avec papier – destinés à favoriser l'écriture de lettres cursives chez des enfants de Cours Préparatoire (CP) présentant des difficultés de tracés. Les entraînements avec tablette comportaient des vidéos montrant le tracé des lettres entraînées en écriture cursive, vidéos qui étaient absentes dans les entraînements sur papier. L'analyse comparative des caractéristiques cinématiques de l'écriture avant et après entraînement a montré une amélioration significative des performances, et en particulier de la fluidité des tracés, des enfants entraînés sur tablette tactile par rapport aux enfants entraînés sur papier ou non entraînés. Ces résultats sont discutés en relation avec les spécificités des apports des tablettes tactiles.

Caroline Ladage, Jean Ravenstein

Internet et enseignants : entre contrastes et clivages. Enquête auprès d'enseignants du secondaire

Volume 20, 2013, Résumé

Notre travail à visée compréhensive questionne ce que déclarent faire les enseignants du secondaire avec les TIC, en focalisant sur l'usage d'Internet, ainsi que ce qu'ils croient que font leurs élèves avec cet instrument. L'objectif est de mieux cerner la grammaire des pratiques de l'Internet dans le champ du didactique. On découvre chez les 2 862 enseignants interrogés que des variables (discipline, genre, âge,...) jouent sur les usages des outils numériques et sur la place qu'ils leur accordent dans leurs pratiques professionnelles. Notre enquête révèle des positions contrastées, des clivages d'opinion qui témoignent d'un manque de maturité épistémologique actuel. Les résultats dessinent aussi les contours de l'évolution des mentalités enseignantes qui laissent augurer qu'un avenir prometteur est possible pour les usages d'Internet en éducation et en formation alors qu'il demeure aujourd'hui encore insuffisamment raisonné

Sandra Michelet, Vanda Luengo

Prise en compte des contradictions intra-apprenant dans le diagnostic
Étude de cas : DiagElec un diagnostic informatique

Volume 19, 2012, Résumé

À l'heure actuelle, les Environnements Numériques d'Apprentissage s'orientent de plus en plus vers une prise en compte de l'apprenant au regard de l'enseignement ou de la formation

dispensés. Les problématiques de personnalisation, d'adaptation de l'activité proposée à l'apprenant ont une répercussion sur des axes connexes tels le diagnostic de connaissances de l'apprenant. Nous nous intéressons dans cet article au comportement du diagnostic et de ses impacts sur l'adaptation, lorsque le système est en présence d'une situation de contradiction intra-apprenant. Nous proposons un modèle implémenté de diagnostic adaptatif intégré au sein d'un environnement ouvert où le parti pris est de laisser l'apprenant se contredire et de mettre, ainsi, en exergue ses contradictions. Notre postulat principal est que ces résultats pourront servir d'appui à la rétroaction et à la remédiation rendus à l'apprenant, lui offrant ainsi une personnalisation.

Catherine LOISY

Individualisation de parcours d'apprentissage : potentiel de blogs

Volume 19, 2012, Résumé

Cet article examine l'individualisation de parcours d'apprentissage, dans le cadre de l'utilisation de blogs. La théorie des genèses instrumentales permet de définir les caractéristiques de l'environnement numérique soutenant la construction de compétences relatives à l'identité numérique et à l'orientation ; elle conduit à mettre en place des e-portfolios. La notion de tutorat donne un cadre pour analyser la gestion de l'apprendre. La recherche interroge les pratiques d'enseignants de trois classes du secondaire. La manière dont les enseignants gèrent les apprentissages de leurs élèves est analysée en termes d'acceptabilité des artefacts, et de soutien des dimensions cognitives et affectives dans l'apprentissage. Par rapport à l'individualisation des apprentissages, des variations sont observées entre les données collectées, mais elles ne sont pas liées à des différences de compétences numériques des enseignants.

Marie Lefevre, Nathalie Guin, Stéphanie Jean-Daubias

Personnaliser des activités pédagogiques de manière unifiée : une solution à la diversité des dispositifs

Volume 19, 2012, Résumé

Dans cet article, nous abordons la question de la personnalisation des activités d'apprentissage en cherchant une solution au problème causé par la diversité des dispositifs utilisables par les enseignants dans leur préparation des activités des apprenants. Pour cela, nous adoptons une approche générique qui s'appuie sur PERSUA2, un modèle pour la personnalisation unifiée des activités d'apprentissage. Dans cet article, nous nous appuyons sur des scénarios d'usage pour décrire les besoins en matière d'individualisation de l'enseignement. Nous présentons ensuite le modèle PERSUA2 et la mise en œuvre que nous en avons faite, qui permet à un enseignant d'explicitement une stratégie de personnalisation qui est ensuite appliquée par le système établissant des activités personnalisées pour les élèves. Nous terminons par les évaluations que nous avons

menées, qui montrent que notre approche permet de répondre aux différents besoins identifiés par les scénarios d'usage.

Eugénie Duthoit, Stéphanie Mailles-Viard Metz, Chrysta Pélissier

Processus d'aide en contexte d'apprentissage : une adaptation pour individualiser et personnaliser

Volume 19, 2012, Résumé

L'aide, dans les dispositifs technologiques de formation, est analysée comme un processus d'adaptation composé de trois grandes étapes : 1) la demande d'aide, 2) La conception de l'aide 3) La réception de l'aide. Chacune de ces étapes peut contenir deux types de processus : un processus d'individualisation et/ou un processus de personnalisation. Le processus d'individualisation fait intervenir plusieurs ou un acteurs du dispositif alors que le processus de personnalisation ne fait intervenir qu'une et une seule personne, celle qui a besoin d'aide, soi ou un autre. Enfin, le processus d'adaptation est un processus d'intégration d'une aide individualisée ou personnalisée au sein de l'environnement informatique. L'étude des aides mises en jeu dans le campus VCIel permet de caractériser des aides personnalisées, individualisées mais aussi d'illustrer le processus d'adaptation.

Sébastien Allain, Nicolas Szilas

Exploration de la métalepse dans les "serious games" narratifs.

Volume 19, 2012, Résumé

Dans le contexte des "serious games", cet article vise à poser les bases d'une écriture narrato-cognitive utilisant la "métalepse" pour fournir de façon plus efficace des commentaires pédagogiques. Nous décrivons théoriquement le rôle possible de la métalepse narrative dans l'apprentissage en nous appuyant sur le conflit cognitif piagétien, puis le conflit sociocognitif. La relation sociale est alors définie entre l'apprenant et deux énonciateurs potentiels, l'un d'origine fictive et l'autre dit "énonciateur réel". Ces deux instances sont décrites comme issues de constructions sémio-pragmatiques déclenchées par la métalepse. Cette exploration théorique a donné lieu à l'écriture d'un serious game qui nous permet d'illustrer la métalepse selon trois modalités possibles, dont deux sont qualifiées de "sociocognitives". Ces différentes modalités de la métalepse couplées à l'émergence d'énonciateurs proposent de repenser le rôle et l'intervention du concepteur ainsi que la portée du dispositif : suivant la métalepse, l'apprentissage n'est pas confiné à la fiction, mais en relation avec l'auteur et ouvert sur le réel.

Marie Lefevre & al.

Personnalisation de l'apprentissage : comparaison des besoins et approches à travers l'étude de quelques dispositifs.

Volume 19, 2012, Résumé

La personnalisation de l'apprentissage est au cœur des recherches actuelles en EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain). Les approches pour développer des EIAH permettant une personnalisation de l'apprentissage varient tant d'un point de vue didactique qu'informatique. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une étude menée sur plusieurs dispositifs de formation. Cette étude avait pour buts d'une part d'identifier les besoins actuels en terme de personnalisation de l'apprentissage et d'autre part de comparer des approches permettant cette personnalisation. Elle nous a permis de déterminer des verrous informatiques à dépasser pour permettre une personnalisation de l'apprentissage, et de mettre en avant les avantages et les inconvénients des solutions étudiées.

Nicolas Guichon

Les usages des TIC par les lycéens - déconnexion entre usages personnels et usages scolaires.

Volume 19, 2012, Résumé

Cette recherche, qui adopte la perspective de la sociologie des usages, s'appuie sur une enquête à la fois par questionnaire et par entretiens pour sonder les usages numériques des lycéens de l'enseignement secondaire général en France. Deux objectifs sont visés : d'une part, grâce aux données empiriques obtenues, un état des lieux des usages numériques des jeunes est conduit. D'autre part, cette étude investigate de quelles façons les outils numériques sont utilisés pour le travail à la maison et pour l'apprentissage des langues étrangères. Les résultats mettent au jour une déconnexion entre usages des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) entre la sphère privée et la sphère scolaire.

Yuchen Chen, Arnauld Séjourné

La place de l'« individu-apprenant » dans la conception des scénarios pédagogiques à distance.

Volume 19, 2012, Résumé

Dans une perspective d'individualisation autonomisante, nous proposons d'analyser la prise en compte du sujet apprenant dans la conception du scénario pédagogique (SP) à distance. Le cadre théorique articulant des travaux portant sur les dispositifs de formation à distance et sur la pédagogie individualisée repose sur trois dimensions pour répondre à notre problématique : liberté de choix, potentialité interactionnelle et processus cognitif. Nous avons pris le parti d'analyser trois scénarios pédagogiques sélectionnés parmi un ensemble de corpus selon des critères prédéfinis. Les résultats de ce travail consistent à mettre en lumière la place de l'individu-apprenant dans la conception des différents SP tout en prenant en compte les préoccupations des concepteurs.

Jean-François Hérold

Analyse cognitive de l'activité de l'élève pour une personnalisation d'un environnement numérique d'apprentissage.

Volume 19, 2012, Résumé

La conception d'un environnement numérique d'apprentissage nécessite, entre autres, une prise en compte des spécificités de l'apprenant. Cette prise en compte peut se traduire par l'utilisation de profils d'apprenants afin d'adapter et de personnaliser l'environnement numérique d'apprentissage. Nous faisons alors l'hypothèse qu'une analyse cognitive de l'activité de l'élève à partir d'un dispositif papier-crayon permet de recueillir les indices qui permettront d'établir des profils d'apprenants suffisamment solides pour le paramétrage d'un environnement numérique d'apprentissage. Nous avons conçu et testé un environnement numérique d'apprentissage du traitement arithmétique simple des entiers relatifs pour des élèves de cinquième de Collège basé sur ces principes.

Blandine Ginon, Stéphanie Jean-Daubias

Prise en compte des connaissances, capacités et préférences pour une personnalisation multi-aspects des activités sur les profils d'apprenants.

Volume 19, 2012, Résumé

Dans la lignée des recherches sur le modèle ouvert de l'apprenant, de plus en plus d'Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) permettent aux utilisateurs de visualiser les profils d'apprenants et d'effectuer des activités autour de leur visualisation : négociation du contenu, auto-évaluation, comparaison avec d'autres profils... Nous nous sommes intéressées à la personnalisation de telles activités, d'une part en fonction des connaissances et compétences des apprenants, et d'autre part en fonction des particularités de chaque utilisateur, de ses capacités et éventuels handicaps, ainsi que de ses préférences. Après un état de l'art détaillé, nous présentons notre modèle de personnalisation unifiée multi-aspects des activités sur les profils et la mise en œuvre que nous en avons faite. Nous terminons en présentant la mise à l'essai des logiciels réalisés, ainsi que les conclusions et perspectives qui s'ouvrent à l'issue de ce travail de recherche.

Giulia Ortoleva, Mireille Betrancourt, Stéphane Morand

Entre personnalisation et contraintes collectives : Une démarche centrée utilisateur pour la mise en place d'un livret numérique de Suivi Pédagogique.

Volume 19, 2012, Résumé

Ce papier présente la démarche de conception d'un dispositif d'évaluation et d'auto-évaluation des apprentis dans un contexte de formation professionnelle initiale en alternance dans le domaine des soins en Suisse. L'approche mise en œuvre avait pour objectif d'aboutir à un environnement utilisable et utile, tout en contribuant à répondre à des problématiques de

recherche. Cette démarche a permis le développement d'un outil qui permet de concilier la personnalisation des parcours d'apprentissage et un cadre de formation collectif commun.

Pierre-Yves Connan, Fabien Emprin

Le portfolio numérique : quelles évolutions des usages et des représentations chez les formateurs d'enseignants ?

Volume 18, 2011, Résumé

Un dispositif en ligne d'évaluation formative de type ePortfolio a été développé depuis près de cinq ans à l'IUFM Champagne-Ardenne visant à favoriser et à systématiser un accompagnement individualisé autour des compétences professionnelles des enseignants. Cette étude, adossée aux données extraites directement de l'outil et aux résultats issus de l'Observatoire des Formations de l'IUFM, montre l'impact d'un tel dispositif sur les genèses instrumentales des formateurs.

Stéphanie Jean-Daubias, Blandine Ginon, Marie Lefevre

Modèles et outils pour prendre en compte l'évolutivité dans les profils d'apprenants

Volume 18, 2011, Résumé

Si la notion de profils d'apprenants est maintenant bien connue et intégrée dans de multiples EIAH (Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain), la prise en compte de l'évolution dans ces profils ne bénéficie pas des mêmes avancées. L'objet de cet article est de définir cette notion et de montrer sa prise en compte dans les recherches abordant l'ingénierie des profils d'apprenants. Après une définition du concept de profils d'apprenants évolutifs que nous illustrons d'exemples, nous montrons en quoi ce concept fait évoluer les modèles de notre projet, notamment le langage de modélisation de profils PMDL étendu en PMDLe, pour prendre en charge l'évolutivité des profils.

Virginie ZAMPA, Mathieu Lafourcade

PtiClic et PtiClic-Kids : jeux avec les mots permettant une acquisition lexicale par le joueur et par la machine

Volume 18, 2011, Résumé

Cet article présente deux jeux lexicaux qui permettent à l'utilisateur d'acquérir ou de consolider des connaissances sur les mots, et à la machine de construire une ontologie généraliste. PtiClic et PtiClic-Kids se fondent sur deux méthodes d'acquisition lexicale, à savoir l'Analyse Sémantique Latente (LSA) et JeuxDeMots (JDM). Nous présenterons d'abord ces deux méthodes qui, même si toutes deux permettent d'obtenir des relations entre termes, diffèrent par de nombreux points : valeur, typage, sens des relations et supports d'où elles sont extraites. Nous exposerons ensuite l'intérêt à combiner ces deux méthodes afin de combler les lacunes de chacune au travers de ces deux jeux. Enfin, nous détaillerons ces jeux, c'est-à-dire le public

visé, les différences, etc. Nous expliquerons comment ils permettent une double acquisition : de vocabulaire par les utilisateurs et lexicale par la machine. Ceci a donc un intérêt à la fois en TICE et en TALN. En effet, ces jeux permettent d'acquérir du vocabulaire et de travailler sur certains types de relations. Quant aux données recueillies, elles peuvent conduire à la constitution d'un lexique lié à l'âge d'acquisition des mots et des relations entre mots, dont de multiples applications, comme la correction ou la génération de textes, peuvent tirer profit.

Yvan PETER, Sabine LEROY, Eric LEPRÊTRE

Intégration des espaces institutionnels et personnels pour l'apprentissage

Volume 18, 2011, Résumé

Les environnements d'apprentissage institutionnels sont en général structurés suivant les besoins et objectifs des organisations qui les utilisent et prennent peu en compte les besoins des apprenants. En contrepoint, la sphère des services Web 2.0 en perpétuelle expansion a permis l'émergence d'environnements personnels d'apprentissage construits de manière ad hoc par les apprenants. Nos travaux s'intéressent à l'articulation entre ces deux types d'environnements afin de permettre une appropriation par les apprenants de leur apprentissage. Cet article présente un prototype d'intégration de scénarios pédagogiques (espace institutionnel) et de blogs (espaces personnels) qui pose les bases d'une architecture d'intégration plus générale.

Jacqueline BOURDEAU, Monique GRANDBASTIEN

La modélisation du tutorat dans les systèmes tutoriels intelligents

Volume 18, 2011, Résumé

Cette communication propose une synthèse et une réflexion sur le sujet de la modélisation du tutorat dans les systèmes tutoriels intelligents. Elle en précise l'origine et les défis, ainsi que les travaux réalisés et les tendances observées. On y aborde les questions de la caractérisation du tutorat, de sa définition, des sources de connaissances utilisées, et des techniques de modélisation. Une description des fonctions et des variables est proposée, ainsi que les hypothèses formulées et retenues pour implémentation et évaluation dans la conception des systèmes tutoriels intelligents. La question de l'adaptation, fondamentale pour les systèmes tutoriels intelligents, y est privilégiée.

Valérie EMIN, Jean-Philippe PERNIN, Viviane GUERAUD

Scénarisation pédagogique dirigée par les intentions

Volume 18, 2011, Résumé

Cet article présente le modèle ISiS (Intentions, Strategies, interactional Situations) dont l'objectif principal est d'assister la formalisation et de favoriser la mutualisation de scénarios pédagogiques exploitant les technologies numériques. Elaboré en collaboration avec des enseignants de l'enseignement secondaire, ce modèle s'inspire de travaux récents issus du

domaine de l'ingénierie des besoins dirigée par les intentions et permet en particulier l'explicitation des intentions et des stratégies du concepteur. L'environnement graphique associé ScenEdit permet aux praticiens de concevoir leurs scénarios en explicitant les différentes dimensions associées au modèle ISiS. Pour favoriser la conception par réutilisation et adaptation, l'environnement propose, à différents niveaux du modèle, des bibliothèques de composants, patrons ou gabarits. Le modèle ISiS et l'environnement ScenEdit ont été expérimentés auprès de différents publics de praticiens et évalués notamment du point de vue de l'utilité et de l'utilisabilité.

Florent Carlier, Valérie Renault

iFrimousse : Portails web éducatifs augmentés de terminaux mobiles

Volume 17, 2010, Résumé

Dans le cadre de dispositifs éducatifs, et en particulier de portails web, l'apprenant et le tuteur peuvent être déroutés devant la densité d'informations présentes, l'évolution des pratiques pédagogiques vers des supports mobiles et des difficultés d'interactions asynchrones. Notre problématique est d'augmenter les portails éducatifs Web grâce à des agents animés et à des supports mobiles en vue d'y délocaliser des informations synthétiques adaptées à un acteur (apprenant ou tuteur) dans un certain contexte. Nous présentons une architecture épiphyte venant s'intégrer dans un portail éducatif déjà existant. Nous illustrons ce travail à travers deux scénarios complémentaires, l'un dédié à l'expérimentation de la mobilité de l'agent sur une plateforme Moodle et le second à l'aide au tuteur via un système mobile, tel qu'un iPhone.

Mariam Tanana, Nicolas Delestre

Aide à l'évaluation diagnostique de travaux pratiques en électronique numérique en utilisant un algorithme d'apprentissage

Volume 17, 2010, Résumé

Dans les domaines où un « savoir-faire » est nécessaire pour l'acquisition des connaissances, il est toujours difficile d'évaluer un apprenant. Nous pouvons prendre l'exemple des travaux pratiques. En dehors de leur préparation, le travail le plus fastidieux pour l'enseignant reste l'évaluation des résultats fournis par les apprenants. Dans cet article, nous proposons une démarche pour l'évaluation diagnostique des productions des apprenants en utilisant des algorithmes d'apprentissage. Nous commencerons par présenter notre domaine d'application et la démarche pédagogique pour réaliser ces productions. Nous présenterons ensuite les données expérimentales disponibles qui nous permettront de valider nos hypothèses de travail. Nous rappellerons l'objectif et les caractéristiques des algorithmes d'apprentissage et comment en choisir un qui répond à notre problématique. Par ailleurs, nous définirons une mesure de similarité entre données du domaine, et nous montrerons qu'elle permet de faire une première évaluation sommative. Enfin, nous montrerons que l'utilisation de l'algorithme du k-ppv,

associé à une base d'apprentissage, permet de faire de l'évaluation diagnostique dans la majorité des cas.

Mathilde Alonso, Ludovic Auxepales, Dominique Py

DIAGRAM, un EIAH pour l'initiation à la modélisation orientée objet avec les diagrammes de classe UML

Volume 17, 2010, Résumé

Cet article présente Diagram, un EIAH pour la modélisation orientée objet avec les diagrammes de classe UML. Diagram réifie un modèle d'interaction conçu pour favoriser l'activité de régulation métacognitive chez l'apprenant. Ce modèle d'interaction repose sur une organisation de la tâche en plusieurs étapes, l'intégration de l'énoncé dans l'interface, des outils de modélisation graphique spécifiques et des aides contextuelles pour la création et la vérification des éléments du diagramme. Diagram intègre un module de diagnostic qui compare le diagramme de l'apprenant à un diagramme de référence et produit la liste des différences entre ces diagrammes. L'algorithme de diagnostic s'inspire des méthodes d'appariement de graphes et exploite des motifs structurels qui orientent l'appariement des diagrammes à comparer. À partir des différences repérées dans le diagramme de l'étudiant, des rétroactions sont élaborées. Nous illustrons le processus de production des rétroactions en donnant un exemple complet de résultats du diagnostic et de messages générés par Diagram. Enfin, nous décrivons une expérimentation menée en contexte écologique et analysons les effets des rétroactions.

Sandoss Ben Abid-Zarrouk

L'abandon : facteur d'inefficacité de l'enseignement en ligne. Une analyse de l'efficacité interne des modes d'enseignements par correspondance, en présentiel et en ligne dans le cadre de la préparation au DAEU

Volume 17, 2010, Résumé

Afin d'analyser l'efficacité interne de l'enseignement en ligne, objet de notre recherche, nous avons comparé trois populations qui préparent le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) et qui utilisent trois modes d'enseignements différents : un mode par correspondance, un mode présentiel et un mode sous forme d'enseignement en ligne. Les résultats de notre recherche démontrent que l'abandon est un facteur essentiel dans l'estimation de l'efficacité interne. Les chances de réussite d'un étudiant en enseignement en ligne sont plus de deux fois moins élevées qu'un étudiant de l'enseignement par correspondance. Ainsi, c'est avec ce mode d'enseignement, pour ce public en particulier et ce diplôme, que les chances de réussite sont les moins élevées. Cependant, dès lors qu'on ne prend pas en compte les abandons, l'enseignement en ligne, dans notre cas particulier, est tout aussi efficace en termes d'obtention du diplôme

Teresa Assude, Dominique Bessières, Delphine Combrouze, Catherine Loisy
Conditions des genèses d'usage des technologies numériques dans l'éducation
Volume 17, 2010, Résumé

Dans un contexte marqué par les injonctions institutionnelles pour la mise en œuvre des technologies de l'information et de la communication dans l'éducation, de nombreuses recherches ont mis en évidence les difficultés liées à leur généralisation. Cet article interroge les genèses d'usages professionnels des technologies numériques chez les enseignants et tente d'analyser les conditions et contraintes influençant ces usages. Le recueil des données est fait sur le terrain de la formation des enseignants et croise les résultats de deux recherches qui apportent des données complémentaires, une troisième recherche sert également à mettre en perspective les résultats. L'hypothèse posée est que les relations au changement et les représentations sociales du sujet sont des facteurs qui influencent la décision de mettre en œuvre ou non les technologies numériques dans l'enseignement. L'analyse révèle une autre dimension explicative des choix : les acteurs semblent pris dans un système d'injonction paradoxale.

Jean-Claude Regnier, Annick Pradeau

Des interactions sociales en formation universitaire à distance, Une approche microsociologique exploratoire et inférentielle
Volume 16, 2009, Résumé

Dans cet article, nous nous intéressons à l'organisation des interactions sociales dans un dispositif de formation universitaire en ligne. Les hypothèses présument que, malgré la distance entre les étudiants, les interactions sont riches et structurées. Les contraintes techniques et les caractéristiques spatio-temporelles influent sur les acteurs qui agissent sur l'organisation sociale. Le champ théorique est celui de la sociologie interactionniste d'Erving Goffman. La méthodologie consiste à observer les traces des échanges entre six étudiants engagés dans un apprentissage collaboratif sur un forum de discussion du campus numérique FORSE. La dimension exploratoire est complétée d'une démarche inférentielle consistant à examiner les concepts goffmaniens pour considérer leur congruence au champ spécifique des interactions sans coprésence physique. Nous proposons d'assimiler cet environnement numérique à un nouveau cadre de l'expérience où s'instaure un ordre interactionnel qu'il s'agit de mieux comprendre.

Patrica Gounon, Pascal Leroux

Modéliser l'organisation du tutorat pour assister la description de scénarios d'encadrement

Volume 16, 2009, Résumé

Le travail présenté dans cet article s'intéresse à la conception d'activités d'encadrement d'apprenants dans le cadre de Formation en Ligne (FEL). Notre problématique porte sur la question du soutien pour la conception d'une FEL et plus précisément l'assistance à la description de l'encadrement des apprenants dans le but de spécifier les rôles et interventions du tuteur ainsi que les outils supports à son activité. À partir d'une étude des travaux sur la prise en compte du tutorat dans des dispositifs d'apprentissage à distance, nous avons élaboré le modèle d'organisation du tutorat Triton et sa méthodologie d'utilisation. Nous montrons l'intérêt et la facilité de son intégration dans des langages de modélisation pédagogique (EML) à travers deux cas d'études que sont IMS-LD et LDL pour lesquels nous proposons une extension permettant d'enrichir le scénario d'encadrement.

Stéphanie Jean-Daubias, Carole Eyssautier-Bavay, Marie Lefevre

Modèles et outils pour rendre possible la réutilisation informatique de profils d'apprenants hétérogènes

Volume 16, 2009, Résumé

Dans cet article, nous présentons nos travaux sur la réutilisation de profils d'apprenants effectués dans le cadre du projet PERLEA. Nous nous attaquons à la problématique de la réutilisation par des acteurs autres que leurs créateurs (humains ou logiciels) de profils hétérogènes, papier-crayon ou issus de logiciels, existants ou à venir, dont nous ne connaissons pas la structure. Notre approche consiste à réécrire a posteriori les profils dans un formalisme commun grâce à des procédures semi-automatiques. Après une présentation du modèle de processus de gestion de profils d'apprenants que nous proposons, nous détaillons l'étape d'harmonisation de profils, le langage de description de profils que nous avons établi pour permettre cette harmonisation, et nous montrons les outils que nous avons mis en œuvre pour opérationnaliser ce processus.

Alain Chaptal

Les cahiers 24x32, Mémoire sur la situation des TICE et quelques tendances internationales d'évolution.

Volume 16, 2009, Résumé

Dans une logique comparative, cet article analyse la situation française des TICE dans le scolaire et les premiers cycles du supérieur par le biais d'allers et retours avec les situations américaines et britanniques. Il traite successivement de la question des usages des TICE, de leur efficacité, du nouveau paradigme éducatif censé favoriser les compétences souhaitables en ce 21ème siècle et poursuit en soulignant ce qu'a d'idéologique le nouveau modèle anglo-saxon

de management de l'enseignement public qui se dessine, pour conclure en évoquant les échos feutrés que l'on peut en trouver dans diverses publications officielles françaises.

Tarek Djouad, Alain Mille, Christophe Reffay, Mohamed Ben Mohamed
Ingénierie des indicateurs d'activités à partir de traces modélisées pour un Environnement Informatique d'Apprentissage Humain.

Volume 16, 2009, Résumé

Concevoir et exploiter des indicateurs d'activités constitue un enjeu fort pour l'apprentissage avec un EIAH. Nous proposons une approche de conception guidée par les modèles des traces d'interaction et exploitant un système de gestion de traces modélisées. Concevoir un indicateur consiste alors à modéliser explicitement la trace d'interaction permettant de le calculer, mettant en évidence les éléments d'observation à recueillir pour l'élaborer. Mettre en œuvre concrètement l'indicateur consiste à expliciter les transformations nécessaires à partir des traces d'interaction disponibles, considérées comme traces modélisées « premières » jusqu'à la formule de calcul de l'indicateur se fondant sur des observés de haut niveau. Un « chemin » de transformation est ainsi disponible et exploitable explicitement pour tout à la fois documenter et exécuter le calcul de l'indicateur. Une bibliothèque de modèles enrichis d'indicateurs (indépendants des plateformes) et des bibliothèques de transformations orientées indicateurs sont alors disponibles. Une illustration de l'approche sur la plateforme Moodle est proposée pour expliciter l'usage concret de la contribution proposée sur des indicateurs d'activité collaborative.

Jean-Jacques Quintin

Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles de tutorat

Volume 16, 2009, Résumé

La recherche expérimentale dans laquelle s'inscrit cet article vise à saisir les effets de différentes modalités d'interventions tutorales (MiT) sur le travail effectué à distance par une centaine d'étudiants réunis en groupes restreints (trois par équipe). Ces modalités ont été élaborées en considérant les dimensions d'intervention qui participent à l'accompagnement tutoral, soit les composantes pédagogiques (P), socio-affectives (S) et organisationnelles (O). Complémentairement à ces trois MiT ciblées sur les dimensions S, O ou P, deux modes d'intervention tutorale non ciblés ont été intégrés en guise de modalités de référence : une MiT réactive et une MiT proactive non ciblée. Les résultats ayant mis en évidence un impact contrasté des différentes modalités de suivi sur l'apprentissage, nous nous attacherons à saisir la singularité de la mise en œuvre de chacune d'entre elles ainsi qu'à cerner les modèles d'intervention propres à chacun des tuteurs (modèles idiosyncrasiques).

Marie-Laure Betbeder, Maud Ciekanski, Françoise Greffier, Christophe Reffay, Thierry Chanier

Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses

Volume 15, 2008, Résumé

Le développement d'environnements de formation en ligne permettant aux utilisateurs de communiquer et de travailler ensemble de façon synchrone a suscité l'engouement de plus en plus de formateurs et d'apprenants depuis la dernière décennie, en particulier dans le domaine de l'apprentissage des langues. Ces plateformes de formation génèrent des interactions complexes entre les participants dont les analyses renouvellent le questionnement sur les traces et leurs traitements. Les travaux présentés dans cet article portent sur la transcription et l'analyse de données d'interactions multimodales synchrones issues d'une formation en ligne. Une description de la méthodologie développe le protocole de recueil des données, les conventions de transcription, l'organisation et la représentation des données. Des exemples d'analyses effectuées sur ces données à une échelle macroscopique et microscopique permettent de présenter des résultats et de discuter des atouts et des limites des outils employés.

François Mangenot

Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums

Volume 15, 2008, Résumé

Partant du principe que la structuration des interfaces de forums affecte le travail des étudiants et des tuteurs, cet article analyse les rapports qui s'instaurent entre les propriétés des outils et les pratiques des utilisateurs. Il s'appuie pour cela sur un corpus constitué de plusieurs forums pédagogiques utilisés dans des formations de divers types. Le fil conducteur est la mise en relation de certaines propriétés technologiques des outils, de pratiques instrumentées récurrentes et des intentions communicatives liées à ces pratiques. Après une présentation du cadre théorique et du corpus étudié, l'article aborde successivement deux dimensions des caractéristiques des forums : leur place au sein de la plateforme et notamment leur lien avec les tâches assignées, puis la manière dont sont structurés les messages entre eux et les possibilités offertes en termes de fichiers attachés. L'objectif est double : déterminer d'une part si certaines caractéristiques semblent plus favorables que d'autres dans certaines situations pédagogiques, suggérer d'autre part des pistes d'amélioration des propriétés des forums.

Philippe Teutsch, Francis Bangou, Charlotte Dejean-Thircuir

Faciliter l'accès aux échanges en ligne et leur analyse, le cas de ViCoDiLi.

Volume 15, 2008, Résumé

Cet article s'intéresse aux traces issues d'échanges entre participants (étudiants et tuteurs) d'une formation en ligne. Il étudie la double question de l'accès à ces traces et de leur manipulation

par les chercheurs analystes. Cette réflexion a été guidée par la nécessité de restituer l'accès à un corpus issu d'une formation dont la plateforme d'origine n'était plus disponible. Ce "défi" a été relevé à travers la conception de ViCoDiLi, outil destiné à la Visualisation de Contenus de Discussions en Ligne qui permet aux chercheurs d'accéder aux traces d'échanges (forum, clavardage et courriel) d'une session de formation et de les examiner selon différentes modalités d'affichage. Le projet se situe dans une démarche d'instrumentation des activités du chercheur. L'objectif est de proposer un modèle d'accès aux données textuelles de corpus, ainsi que des outils d'aide à l'analyse de ces corpus. Cet article présente les questionnements, à la fois théoriques, techniques et méthodologiques soulevés par la conception d'un tel outil.

Jean Simon, Jean-Paul Gérard, Claudine Thévenin

Dossiers partagés par les stagiaires avec ou sans formateur à l'IUFM de La Réunion : Analyses des traces.

Volume 15, 2008, Résumé

L'IUFM de La Réunion utilise depuis septembre 2005 une plate-forme de TCAO (BSCW). Nous analysons, dans cet article, le comportement et les actions des professeurs des écoles stagiaires sur cette plate-forme en distinguant selon qu'ils sont dans des groupes constitués uniquement de pairs ou dans des groupes constitués de pairs et de formateurs. Nous voulons observer si leur participation diffère selon qu'elle est plus ou moins imposée. Cette analyse est faite à partir des traces laissées sur la plate-forme. Nous utilisons comme unité d'analyse le "dossier partagé de plus haut niveau" (dpohn) dont nous expliquons la genèse et donnons la définition. Le dpohn révèle l'activité d'un groupe travaillant ensemble pour résoudre un problème. Dans la discussion, nous revenons sur les limites de la méthode employée et des résultats obtenus.

Christophe Reffay, Thierry Chanier, Muriel Noras, Marie-Laure Betbeder

Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche.

Volume 15, 2008, Résumé

D'un point de vue méthodologique, pour permettre une analyse des interactions situées, il convient de relier les différentes données issues de formations en ligne pour construire un objet d'analyse, exploitable par différentes équipes et disciplines, qui puisse ainsi donner lieu à la réplication d'expérimentations, à des analyses cumulatives ou contrastives. Le constat actuel est que les données sont souvent décontextualisées, parcellaires ou simplement inaccessibles à la communauté des chercheurs. Nous définissons un corpus d'apprentissage en identifiant l'information qu'il doit contenir, structurée de façon à rendre possible son échange et la capitalisation des analyses. Le protocole de recherche, le scénario pédagogique, les interactions, productions et traces, les licences et les analyses capitalisables en sont les constituants. Nous illustrons la démarche de construction d'un tel corpus sur l'exemple de la formation

" Simuligne ". Ce travail est ensuite positionné au regard des questions d'éthique et de droit, des efforts de standardisation et des avancées sur l'analyse des traces en EIAH.

France Henri, Daniel Peraya, Bernadette Charlier

La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques

Volume 14, 2007, Résumé

D'ordre méthodologique et théorique, cet article problématise la recherche sur les forums de discussion en contexte éducatif sous trois aspects caractéristiques : la diversité des approches disciplinaires, la complexité de l'objet étudié et l'adéquation incertaine des critères utilisés pour juger de la scientificité des recherches. Sur la base de cette problématisation, il ébauche un cadre d'interprétation qui permette de différencier les recherches et de les juger selon des critères adaptés.

Julien Broisin, Philippe Vidal

Une approche conduite par les modèles pour le traçage des activités des utilisateurs dans des EIAH hétérogènes

Volume 14, 2007, Résumé

Cet article propose une approche conduite par les modèles pour la gestion des traces d'activité des utilisateurs au sein de systèmes d'apprentissage hétérogènes instrumentés par les technologies Web. Un modèle UML générique de traces permet de structurer et d'ajouter une sémantique claire aux données observées, auquel est associée une architecture distribuée et décentralisée favorisant le partage et la réutilisation des traces collectées par différents outils et services. Nous appliquons ensuite cette approche au traçage de l'utilisation des objets pédagogiques par des utilisateurs exploitant des plates-formes d'apprentissage et viviers de connaissance. Enfin nous proposons une application pour la visualisation des traces collectées, ainsi qu'un service de recherche avancée d'objets pédagogiques qui offre l'opportunité de capitaliser les expériences d'une large communauté d'utilisateurs.

Nicolas Delestre, Nicolas Malandain

Analyse et représentation en deux dimensions de traces pour le suivi de l'apprenant

Volume 14, 2007, Résumé

Le suivi d'apprenants lors de la résolution de problèmes est difficile, surtout lorsque le nombre d'apprenants est important ou lorsque la résolution de problèmes se fait à distance. Nous proposons ici une représentation graphique en deux dimensions des traces de ces apprenants qui pourrait être utilisée dans un logiciel de « monitoring ». Pour arriver à ce résultat nous avons adapté et combiné des algorithmes d'analyse numérique (principalement des algorithmes de réduction de dimensions : carte de Kohonen et SNE). Nous avons aussi abordé la problématique

de distance entre ensembles en proposant une nouvelle mesure de similarité lorsque leurs éléments sont sémantiquement proches. Enfin nous avons validé et amélioré notre approche à l'aide tout d'abord de données simulées, puis de données réelles issues d'une expérimentation.

Hamid Chaachoua, Marie-Caroline Croset, Denis Bouhineau, Marilena Bittar, Jean-François Nicaud

Description et exploitations des traces du logiciel d'algèbre Aplusix.

Volume 14, 2007, Résumé

Cet article porte sur l'emploi de traces dans un contexte éducatif et sur leur utilisation dans un EIAH. La première partie présente le logiciel Aplusix, un micromonde pour l'apprentissage de l'algèbre qui permet l'enregistrement de productions d'élèves, comme celles obtenues dans l'environnement classique papier, mais comportant de plus d'autres informations, comme le temps, les hésitations, les corrections. Ce recueil produit une trace brute qui représente une modélisation comportementale des élèves dont les utilisations sont immédiates (visualisation, statistiques). La deuxième partie porte sur des traitements et diagnostics locaux effectués sur ces traces dans l'environnement informatique Anaïs. Ce logiciel procède à une restriction, un découpage et une interprétation des traces brutes et mène à la production d'une trace enrichie contenant des règles algébriques expliquant les transformations des élèves et identifiant le contexte où elles apparaissent. La troisième partie présente une modélisation globale des connaissances des élèves, avec une étude de cas sur la résolution des équations de degré 1. La modélisation des élèves s'est appuyée sur la confrontation des analyses manuelles et automatiques d'expérimentations ayant eu lieu dans des établissements scolaires de différents pays.

Christophe Choquet et Sébastien Iksal

Modélisation et construction de traces d'utilisation d'une activité d'apprentissage : une approche langage pour la réingénierie d'un EIAH.

Volume 14, 2007, Résumé

Dans le contexte de l'enseignement et l'apprentissage à distance, la réingénierie d'un dispositif d'apprentissage suppose de disposer d'informations sur ses usages. Ces informations proviennent de sources multiples, comme des interviews, des questionnaires, des vidéos, des fichiers de logs. Nous considérons qu'il est important d'interpréter ces traces afin de confronter les intentions du concepteur avec les activités de l'apprenant durant la session. Dans cet article, nous présentons le langage UTL (Usage Tracking Language). Ce langage est générique, et nous présentons ici une instanciation de sa première version sur IMS Learning Design, le langage de modélisation pédagogique que nous avons choisi durant nos trois années d'expérimentation. Pour conclure, nous présentons plusieurs cas d'utilisation de ce langage, en nous inspirant de nos expérimentations.

Emmanuel Blanchard, Claude Frasson

Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo pour améliorer la motivation des apprenants

Volume 14, 2007, Résumé

Dans cet article, nous discutons de recommandations dont l'objectif est de faciliter la conception et le développement de Systèmes Tutoriels Intelligents (STI) pouvant améliorer ou, tout du moins, maintenir à un niveau satisfaisant la motivation de leurs apprenants durant une activité d'apprentissage. Ces recommandations s'inspirent des recherches liées à la théorie de l'autodétermination. Cette dernière identifie trois besoins psychologiques innés dont la satisfaction conditionne la qualité de la motivation d'un individu. Ces besoins concernent les niveaux d'autonomie, de compétence et de relationnel ressentis par cet individu. Le prototype d'un STI développé en fonction de ces recommandations est ensuite décrit et les résultats d'une étude exploratoire portant sur l'appréciation de ce système par des élèves de CM2 sont présentés de manière à soutenir la pertinence de nos recommandations.

Damien Cram, Denis Jouvin, Alain Mille

Visualisation interactive de traces et réflexivité : application à l'EIAH collaboratif synchrone eMédiathèque.

Volume 14, 2007, Résumé

Cet article présente un outil de visualisation interactive de traces d'interactions dans le cadre d'une activité d'apprentissage collaboratif synchrone. Cet outil a été développé en collaboration entre l'entreprise eLycée S.A.S., et une équipe de recherche travaillant sur l'ingénierie de l'expérience tracée et les EIAH. L'hypothèse de facilitation de la tâche d'apprentissage par les processus métacognitifs liés à une activité réflexive est à la base de la contribution. L'article est l'occasion de situer précisément les enjeux du travail engagé, de décrire l'environnement et les outils développés, et de présenter les propriétés des modèles sous-jacents. Bien que cet outil de visualisation de traces n'ait pas encore fait l'objet d'expérimentations, les tests techniques auprès d'un public varié ont rencontré une forte adhésion. L'article pointe les aspects génériques des mécanismes de traçage développés, en particulier les possibilités de faire évoluer dynamiquement l'environnement par l'utilisateur mais aussi par les concepteurs d'activités et les enseignants.

Mohamed GAHA, Daniel DUBOIS, Roger NKAMBOU

Proposition d'un traitement émotionnel pour un STI "conscient"

Volume 14, 2007, Résumé

De récentes études ont montré que les émotions jouent un rôle important dans tout processus d'apprentissage. Dans le but d'optimiser de tels processus, nous faisons l'hypothèse que les Systèmes Tuteurs Intelligents (STI) gagnent à prendre en considération les émotions. Nous

présentons ici l'architecture d'un agent cognitif appliqué au tutorat, CTS. Le fonctionnement du système CTS s'apparente à celui du cerveau humain selon la théorie neuro-psychologique de Baars sur l'esprit et la conscience. Ses compétences hautement distribuées lui permettent de tenir compte de multiples sources d'information et d'analyser la situation à partir de plusieurs points de vue. Dans cette analyse, notre apport central est de proposer une extension aux capacités émotionnelles de CTS. Nous décrivons une extension à CTS dont l'objectif est de permettre à l'agent à la fois de tenir compte de l'évolution cognitive de l'apprenant pour sélectionner et moduler les actions déployées et gérer l'état émotionnel de l'apprenant afin d'optimiser son apprentissage.

Emmanuel Duplâa

Les émotions : outils et corps social pour l'apprentissage en ligne.

Volume 14, 2007, Résumé

Cet article propose de considérer les émotions dans une dimension à la fois corporelle et sociale. Après avoir présenté des exemples de recherche en neurobiologie et en intelligence artificielle, nous présentons un historique de la théorie des émotions qui nous permet de proposer une hypothèse : l'émotion comme objet à l'interface du corps et de la relation sociale. Une expérimentation de formation en ligne avec un public de formateurs nous a permis d'observer des cas de gestion en ligne des émotions qui vont dans le sens de notre hypothèse. Nous en concluons que le lien entre émotion et cognition est matérialisé dans les outils de communication et nous proposons une organisation de ces outils pour l'apprentissage en ligne.

Mohamedade Farouk, Jean-Hugues Réty, Élisabeth Delozanne, Brigitte Grugeon, Nelly Bensimon, Jean-Claude Martin

Stratégies d'utilisation de la direction du regard en situation de communication interpersonnelle enseignant-élève

Volume 14, 2007, Résumé

Les EIAH actuels prennent peu en compte la multimodalité de la communication entre enseignants et apprenants. Cet article décrit une étude exploratoire de la communication enseignant – apprenant. L'objectif est de spécifier le comportement multimodal d'un agent pédagogique animé (APA) pouvant être intégré à terme dans un EIAH. Nous avons adopté une approche méthodologique fondée sur l'étude de corpus vidéo multimodaux. Nous avons filmé des interactions dyadiques entre enseignants et apprenants de fin de troisième début seconde (15-16 ans) lors d'un bilan de compétences en mathématiques effectué avec le logiciel Pépite. Pour annoter les comportements observés dans ces vidéos, nous avons mis au point un schéma d'annotation multi-niveaux. Des mesures statistiques calculées à partir des annotations effectuées suggèrent différentes stratégies des enseignants en termes de direction du regard en fonction du profil de l'apprenant et des actes pédagogiques. Ces mesures nous servent de valeurs

initiales pour spécifier la répartition du regard de l'agent pédagogique sur lequel nous travaillons.

Emmanuelle Villiot-Leclercq

La méthode des Pléiades : un formalisme pour favoriser la transférabilité et l'instrumentation des scénarios pédagogiques

Volume 14, 2007, Résumé

Cet article se situe dans le contexte de la recherche en EIAH (Environnements Informatisés pour l'Apprentissage Humain), et il porte plus particulièrement sur la dimension de la scénarisation pédagogique instrumentée. Il vise à explorer et à proposer des formalismes d'expression des scénarios pédagogiques qui permettraient à un scénario d'être facilement réutilisable par un enseignant et un concepteur pédagogique. Notre méthodologie de recherche est fondée sur une double approche : une approche par modélisation et une approche centrée usager. Elle vise l'élaboration de modèles théoriques en interaction avec les praticiens de la formation et intègre des évaluations aux diverses étapes de la modélisation. Nous présentons dans cet article deux recherches complémentaires : une recherche exploratoire sur les différents formalismes possibles pour l'expression des scénarios qui nous a conduite à la construction d'un formalisme, le formalisme des Pléiades. Cette méthode de formalisation des scénarios vise à permettre l'explicitation des intentions des enseignants et à favoriser la transférabilité des scénarios.

Cyrille Baudouin, Michel Beney, Pierre Chevaillier, Agnès Le Pallec

Recueil de traces pour le suivi de l'activité d'apprenants en travaux pratiques dans un environnement de réalité virtuelle.

Volume 14, 2007, Résumé

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'un projet de paillasse virtuelle pour la réalisation de travaux pratiques en sciences. L'objectif est de suivre et analyser d'un point de vue didactique l'activité des apprenants afin de la modéliser. La réalité virtuelle permet une grande richesse d'activité entraînant un volume important d'observables. Nous proposons un environnement pour recueillir les traces nécessaires à l'analyse de l'activité des apprenants et une modélisation pour l'identification de leurs procédures manipulatoires. La paillasse virtuelle a été réalisée en utilisant Mascaret, un environnement virtuel d'apprentissage humain dans lequel tous les objets, actions et événements sont réifiés en s'appuyant sur un méta-modèle. Ce modèle permet de décrire formellement les observables qui constituent les traces de l'activité. Nous avons mis en place une expérience avec des élèves ingénieurs et nous avons analysé les problèmes posés par le suivi des actions et leur traitement en termes d'activités. L'étude met en évidence les particularités de l'analyse des traces dans le cadre de travaux pratiques en réalité virtuelle.

Jacques Lonchamp

Un cadre conceptuel et logiciel pour la construction d'environnements d'apprentissage collaboratifs

Volume 14, 2007, Résumé

La diffusion effective de l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur exige de passer d'une première génération d'outils ad hoc, spécialisés et fermés à des environnements beaucoup plus génériques, ouverts et malléables. Ces environnements doivent en outre s'intégrer à des ensembles plus vastes dédiés à l'accompagnement des communautés d'intérêt et de pratique indispensables pour former et guider concrètement les enseignants concernés. Cet article définit un cadre conceptuel pour l'apprentissage collaboratif puis une architecture fonctionnelle reflétant cette vision et enfin un système qui implante cette architecture.

Soumaya Chaffar, Claude Frasson

Apprentissage machine pour la prédiction de la réaction émotionnelle de l'apprenant

Volume 14, 2007, Résumé

Les émotions jouent un rôle important dans les processus cognitifs, particulièrement dans des tâches d'apprentissage (Isen, 2000). Cependant, dans le cadre des Systèmes Tuteurs Intelligents (STI), le facteur émotionnel n'a été considéré que récemment. Or, modéliser les réactions émotionnelles d'un apprenant durant une session d'apprentissage est un élément essentiel pour les STI afin de permettre au tuteur de prévoir quand et comment il faut intervenir pour aider l'apprenant à accomplir sa tâche d'apprentissage dans des meilleures conditions. Dans cet article, nous cherchons à prédire la réaction émotionnelle de l'apprenant à un moment donné de l'apprentissage. Notre approche de prédiction repose sur les causes qui ont pu déclencher cette émotion et sur ses facteurs déterminants comme la personnalité par exemple. Nous proposons alors de résoudre ce problème en utilisant les algorithmes d'apprentissage machine supervisé et plus précisément ceux de classement.

Élisabeth Delozanne, Françoise Le Calvez, Agathe Merceron,
Jean-Marc Labat

Design Patterns en EIAH : vers un langage de Patterns pour l'évaluation des apprenants

Volume 14, 2007, Résumé

Dans cet article nous présentons un premier ensemble de 17 Design Patterns (DP) pour la conception d'EIAH qui évaluent des apprenants en situation de résolution de problèmes, par exemple des problèmes mathématiques, logiques ou de programmation. La démarche d'évaluation décrite par ces DPs comporte trois étapes : premièrement, recueil et analyse des informations sur un seul apprenant pour un seul exercice, deuxièmement construction d'une vue générale sur l'activité individuelle d'un apprenant sur un ensemble d'exercices et, troisièmement élaboration d'une vue générale sur l'activité de toute une classe sur un même

ensemble d'exercices. Nous montrons comment cet ensemble de DPs mis au point pour capitaliser l'expérience de plusieurs projets menés par les co-auteurs rend compte également de la conception de l'évaluation des apprenants dans d'autres EIAH décrits dans la littérature. Nous soutenons que l'approche Design Pattern facilite la communication entre les disciplines intervenant dans la conception des EIAH et permet de capturer leur expérience de conception afin de faciliter la réutilisation dans des projets à venir, de cumuler les résultats de recherche et de participer à la formation des jeunes chercheurs du domaine. L'ensemble de DPs présentés ici est un premier pas en ce sens.

Chieu Vu Minh, Elie Milgrom

Vers une approche opérationnelle pour la conception et l'évaluation d'environnements informatiques pour l'apprentissage humain

Volume 14, 2007, Résumé

Le constructivisme est une théorie de l'apprentissage qui postule que l'individu apprend en construisant activement ses propres connaissances, sur la base de ses connaissances préalables, qu'il ajuste et modifie au long de son apprentissage. Plusieurs systèmes d'apprentissage constructiviste basés sur les TIC ont été proposés ces dernières années. Un problème critique relatif à la conception et l'utilisation de ce type de systèmes est la pénurie de moyens pratiques pour évaluer la conformité des systèmes existants avec des principes pédagogiques du constructivisme. Notre objectif de recherche est d'aider à concevoir et à utiliser des environnements d'apprentissage constructiviste qui mettent réellement en œuvre les principes du constructivisme. Pour ce faire, nous avons proposé un ensemble de critères pour certains aspects fondamentaux du constructivisme et nous les avons utilisés comme un cadre utile pour concevoir et évaluer des environnements d'apprentissage. Dans cet article, nous présentons et discutons trois approches, y compris la nôtre, qui s'appuient sur des critères afin de faciliter l'évaluation des environnements d'apprentissage constructiviste.

Mohamed SIDIR, Nadine LUCAS, Emmanuel GIGUET

De l'analyse des discours à l'analyse structurale des réseaux sociaux : une étude diachronique d'un forum éducatif.

Volume 13, 2006, Résumé

Cet article présente une étude sur les forums de discussion extraits du dispositif de formation à distance de l'Université de Picardie. L'objectif est de sonder les structures sociales d'apprenants émergeant dans ces espaces de communication et d'analyser le discours collectif correspondant. Nous avons mobilisé à la fois une approche qualitative basée sur deux méthodes d'analyses des discours et une approche quantitative inspirée de l'analyse structurale des réseaux sociaux. D'abord, l'analyse automatique par le logiciel ThemAgora montre une progression dans le discours en lien direct avec les processus de formation. Ensuite, l'analyse linguistique du

discours a mis en évidence des phases encadrant les discussions, ainsi que l'émergence d'échanges dialectiques au bout de 18 mois de formation. Quant à l'analyse structurelle, elle a permis de mettre en évidence l'existence de trois réseaux sociaux d'apprenants, formant une structure sociale très particulière avec une auto-organisation qui s'affranchit de toute contrainte institutionnelle, en jouant un rôle déterminant dans la régulation et l'évolution du dispositif.

Sandra NOGRY, Stéphanie JEAN-DAUBIAS, Nathalie GUIN-DUCLOSSON

Leçons tirées de la conception de AMBRE-add . Comment combiner les objectifs et méthodes d'évaluation pour la conception itérative des EIAH ?

Volume 13, 2006, Résumé

Cet article discute des évaluations à réaliser dans le cadre de la conception itérative d'un EIAH. Au cours de la conception, différents aspects de l'interface doivent être évalués : son utilisabilité, son utilité, son acceptabilité ; différentes techniques existent pour chacun de ces aspects. Lors de la conception de l'EIAH AMBRE-add, nous avons combiné diverses techniques, successivement ou simultanément, afin de faire progresser la conception du logiciel. Dans cet article, nous analysons la démarche d'évaluation adoptée dans ce projet en précisant les apports et les limites des différentes évaluations réalisées. Nous montrons en particulier l'intérêt de combiner des techniques permettant de mesurer l'impact du logiciel sur l'apprentissage avec une analyse de l'activité des apprenants. Sur cette base, nous proposons une démarche d'évaluation plus générale pouvant être appliquée dans le cadre de la conception itérative d'EIAH support aux situations d'apprentissage.

Christophe REFFAY, Luigi, LANCIERI

Quand l'analyse quantitative fait parler les forums de discussion.

Volume 13, 2006, Résumé

Cet article fédère deux points de vue concernant l'analyse quantitative des forums de discussion. D'abord, nous présentons des résultats d'études sur des forums étendus. Nous proposons des indicateurs construits à partir des traces de l'activité des utilisateurs, qui permettent d'identifier et de qualifier les usages dans les grands groupes. Dans ce contexte, même si les indicateurs sont statistiquement représentatifs, ils ont l'inconvénient d'être parfois impersonnels. Dans le second point de vue nous employons des méthodologies analogues mais cette fois appliquées à de petits groupes plus fermés où chaque membre est explicitement engagé et clairement identifié. Nous nous appuyons en particulier sur les réseaux sociaux, dont nous discutons la transposition dans un environnement de communication à distance. Au delà du constat de la convergence des deux approches, nous montrons qu'elles peuvent être utilisées de manière positive afin d'explorer d'autres contextes que les forums de discussion.

Sébastien GEORGE, Cécile BOTHOREL

Conception d'outils de communication spécifiques au contexte éducatif

Volume 13, 2006, Résumé

Dans un contexte de formation à distance, le simple fait de fournir des outils classiques de communication (forum, chat, ...) n'est pas toujours suffisant pour faire émerger des interactions entre apprenants et ainsi favoriser la construction collective de connaissances. Une solution consiste alors à proposer des activités collectives qui incitent les apprenants à communiquer. Mais, même dans ce cas, les outils peuvent parfois devenir un frein à la communication. Nous présentons dans cet article des expériences de conception d'outils de communication particuliers qui ont pour but de faciliter ou d'orienter les communications dans un contexte éducatif, voire même d'inciter les interactions en dehors de toute activité collective prescrite. Nous décrivons des outils de communication synchrone (chats semi-structurés) et asynchrone (forum temporellement structuré, forum contextuel), ainsi qu'un système facilitant l'entraide entre apprenants d'une formation en ligne.

Angélique DIMITRACOPOULOU, Éric BRUILLARD

Interfaces de forums enrichies par la visualisation d'analyses automatiques des interactions et du contenu.

Volume 13, 2006, Résumé

Alors que les forums de discussion asynchrone deviennent de plus en plus répandus et utilisés en formation, la recherche les concernant s'intéresse plus à l'amélioration de leurs caractéristiques et fonctionnalités de base qu'à assurer une meilleure prise de conscience des interactions, des échanges et du contenu mis en jeu. Or, de nombreuses analyses des comportements des participants aux forums de discussion mettent en évidence des difficultés récurrentes. Ce texte explore une nouvelle direction de recherche, celle de l'analyse automatique des interactions et du contenu des échanges dans les forums de discussion à visée éducative. Il s'agit d'aider à concevoir des interfaces enrichies, ouvrant à de multiples lectures des échanges et offrant un support pour la prise de conscience des contributions des participants via des représentations multiples et diversifiées et pour une assistance métacognitive directe aux participants des forums (étudiants, tuteurs ou modérateurs), ainsi que pour une assistance cognitive aux observateurs des interactions d'un forum (enseignants, chercheurs, etc.).

Eric JAMET

Une présentation de quelques méthodes d'évaluation des EIAH en psychologie cognitive

Volume 13, 2006, Résumé

L'objectif de cet article est de présenter une série de méthodes d'évaluation des EIAH utilisée en psychologie cognitive. Dans ce champ disciplinaire, l'utilisation de la méthode expérimentale et le recueil d'indices comportementaux variés permettent d'obtenir des

indications objectives de l'efficacité d'un EIAH en termes d'apprentissage. Après avoir rappelé quelques éléments théoriques liés à l'apprentissage, on présentera les outils d'évaluation les plus utilisés dans ce champ en distinguant les mesures réalisées pendant ou après l'apprentissage.

Aurélié LAINE, Alexandra WALLNE, Annick WEIL-BARAI

Evaluation d'un logiciel éducatif dans deux contextes de communication : face à face et synchrone à distance

Volume 13, 2006, Résumé

La recherche présentée dans cet article compare les échanges entre pairs dans différentes situations de collaboration (en face à face ou à distance) impliquant soit des collégiens, soit des étudiants d'université confrontés à une tâche de construction d'une carte conceptuelle rendant compte du réseau conceptuel exprimé dans un texte explicatif, à l'aide du logiciel ModellingSpace. La méthodologie des deux études décrites s'appuie sur un examen de la littérature scientifique concernant les facteurs ayant une incidence sur les interactions. La première étude a impliqué 11 dyades d'étudiants universitaires en 3ème année d'étude de psychologie ; la moitié des dyades communique en face à face, et l'autre moitié à distance. Dans la seconde étude, la modalité de communication à distance a été répliquée auprès d'élèves d'une classe de 4ème (âgés de 14 ans en moyenne), 8 dyades au total. Les analyses concernent la structure et le contenu des échanges. Il s'avère que, chez les étudiants, le mode de communication a un impact sur les échanges enregistrés du point de vue de la structure des échanges, mais pas de leur contenu. Cette différence n'a pas d'incidence sur la qualité des productions. Les échanges des adultes et des adolescents communiquant à distance présentent le même type de structure mais les contenus des échanges sont différents. Ces résultats font l'objet d'une discussion en relation avec des préoccupations liées à l'évaluation des logiciels éducatifs.

Jean BRESSON, Fabrice GUÉDY, Gérard ASSAYAG

Musique Lab Maquette : approche interactive des processus compositionnels pour la pédagogie musicale

Volume 13, 2006, Résumé

Cet article présente une application dédiée à l'enseignement de la musique et basée sur des technologies de composition assistée par ordinateur. Différents aspects des processus compositionnels sont abordés dans une optique pédagogique : création et manipulation de matériau et d'objets musicaux, processus de transformation des objets, et organisation à l'intérieur de formes musicales. Ces différents aspects sont groupés sous la notion de document pédagogique, support permettant de reconstituer une démarche complète dans la démonstration de concepts et d'exemples musicaux.

Jérôme LEHUEN, Sylwia KITLINSKA

Simulation Globale en Réseau pour le FLE ? La Plate-forme Informatique MEPA-2D

Volume 13, 2006, Résumé

Cet article traite d'environnements de type "jeux de rôles en réseau" pour l'apprentissage d'une langue étrangère. A partir d'un bref état de l'art, nous dégagons un ensemble de critères qui permettent de caractériser les plates-formes dédiées à la pratique communicative d'une langue étrangère, ou utilisées comme telles dans le cadre d'activités de type jeux de rôles. Ensuite, nous présentons MEPA-2D, une nouvelle plate-forme que nous avons prototypée et mise à l'essai dans des contextes et avec des publics variés. MEPA-2D est un système client-serveur qui permet à des apprenants, à des enseignants, et à des agents logiciels d'agir et d'interagir à distance dans un monde virtuel partagé. En favorisant la collaboration au sein d'un groupe d'apprenants encadrés par un réseau de tuteurs, MEPA-2D tente d'articuler les principes du socioconstructivisme, de l'échafaudage Brunerien et de l'apprentissage collaboratif.

Mônica MACEDO-ROUET, Sandrine CHARLES, Muriel NEY, Christophe BATIER, Lionel HUMBLLOT, Eddy MARQUEZ, Geneviève LALLICH-BOIDIN

Un dispositif Web pour l'enseignement des mathématiques à l'université – quels impacts sur la performance et la motivation des étudiants ?

Volume 13, 2006, Résumé

De nombreuses universités en France ont créé des sites Web pédagogiques avec l'objectif de moderniser leur pédagogie et motiver les étudiants. Les étudiants apprennent-ils mieux avec ces dispositifs ? Sont-ils plus satisfaits et motivés pour apprendre ? Nous avons réalisé une étude expérimentale pour évaluer l'apport pédagogique d'un site Web lors de la réalisation de séances de TD en mathématiques pour les sciences de la vie. Contrairement à nos attentes, mais en accord avec d'autres études, les étudiants utilisant le site ont des moins bons scores que ceux utilisant un polycopié. La majorité des étudiants indiquent préférer imprimer le cours plutôt que le consulter en ligne, mais les étudiants se montrent satisfaits de la présentation du site. Les conséquences de ces résultats pour la pédagogie universitaire sont discutées.

Amel BOUZEGHOUB, Bruno DEFUDE, John-Freddy DUITAMA, Claire LECOCQ

Un modèle de description sémantique des ressources pédagogiques basé sur une ontologie de domaine

Volume 12, 2005, Résumé

Le nombre de ressources pédagogiques disponibles sur l'Internet a considérablement augmenté ces dernières années et le problème de leur indexation et de leur recherche devient aujourd'hui crucial. Les normes et standards de métadonnées éducatives comme LOM et SCORM s'intéressent à ces problèmes mais ne les résolvent pas complètement à notre avis. Nous proposons dans cet article d'étendre ces standards en intégrant une description sémantique des

ressources basée sur une ontologie du domaine de connaissances couvert. Une ressource se décrit par des prérequis, un contenu et une fonction d'acquisition. Cette description permet d'offrir des outils de recherche plus sophistiqués et favorise également la réutilisation. A cet effet, nous proposons de construire de nouvelles ressources par assemblage de ressources existantes. Cet assemblage se fait en définissant un graphe de composition construit à partir de ressources existantes et d'opérateurs de composition (séquence, parallèle, alternative). Pour donner encore plus de flexibilité dans la composition, nous introduisons la notion de ressource intentionnelle pour laquelle certaines ressources du graphe de composition peuvent être des requêtes intentionnelles sur la base des ressources. Nous montrons l'utilisation qui peut être faite de ce modèle de description sémantique au niveau du processus d'adaptation d'une ressource à un apprenant donné. Une notion de qualité de ressource est proposée qui permet notamment d'évaluer sa capacité à être réutilisée. Cette qualité peut être évaluée a posteriori par des métriques ou bien contrôlée a priori par du typage. Une implémentation de ce modèle a été faite en utilisant Sesame, une base de données RDF qui dispose d'un langage de requête appelé SeRQL.

Issam REBAI, Nicolas MAISONNEUVE, Jean-Marc LABAT

Un entrepôt pour stocker et rechercher des composants logiciels utiles aux EIAH

Volume 12, 2005, Résumé

La visibilité des recherches en France dans le domaine des EIAH est restée réduite malgré la qualité de nombre de ces travaux, en particulier à cause de la difficulté à construire un environnement opérationnel suffisamment développé pour être expérimenté en situation réelle. Tester et faire fonctionner un outil obligent généralement les chercheurs à développer des programmes complémentaires souvent disponibles ailleurs mais non référencés. Pour mieux valoriser les travaux de recherche et éviter de re-développer plusieurs fois les mêmes fonctionnalités, une condition est donc que les réalisations logicielles soient décrites et indexées dans un espace commun, l'espace de stockage pouvant lui être distribué. Dans cet article, nous présentons la conception et la réalisation d'un entrepôt destiné à stocker, indexer et rechercher des composants logiciels nécessaires aux EIAH. Nous proposons également un schéma de métadonnées pour décrire ces composants logiciels en nous inspirant des standards existants mais en apportant des compléments car nous pensons que, en particulier les aspects techniques, ne sont pas suffisamment décrits.

Thomas VANTROYS, Yvan PETER

COW, un service de support d'exécution de scénarios pédagogiques

Volume 12, 2005, Résumé

Cet article présente un service de support d'exécution de scénarios pédagogiques conçu pour être intégré dans des plates-formes de formation existantes. Dans un premier temps nous

prenons un point de vue ingénierie des plates-formes afin d'identifier les processus de conception et d'utilisation ainsi que les acteurs qui y sont associés. Dans un deuxième temps nous présentons les caractéristiques nécessaires que doit offrir notre service afin que les différents acteurs puissent gérer et utiliser des scénarios pédagogiques. La suite de l'article est consacrée à la présentation de la conception et de l'utilisation du service que nous avons développé. Nous présenterons plus en détail l'implémentation et la gestion des modèles de notre service qui est basé sur un système de workflows flexible.

Marilyne ROSSELLE, Marie-Noelle BESSAGNET, Thibault CARRON

Comment intégrer des logiciels issus de la recherche en EIAH ?

Volume 12, 2005, Résumé

Cet article aborde le problème de la réutilisation, dans un but de recherche, de logiciels EIAH sous forme de prototypes ou d'environnements développés dans d'autres équipes de recherche. En nous appuyant sur des travaux traitant des problèmes d'interopérabilité et d'intégration, nous tentons d'illustrer cette problématique étudiée collectivement au sein de l'AS « Plates-formes technologiques pour la recherche en EIAH ». Après avoir analysé les besoins d'intégrer des logiciels EIAH pour construire une activité d'apprentissage, nous argumentons autour d'une proposition d'architecture d'intégration. Notre analyse des besoins débouche sur une présentation des différentes dimensions d'intégration possible. Au regard de ces dimensions d'intégration, nous présentons cinq études de cas issus de la communauté française. Nous concluons en proposant un guide des bonnes pratiques pour l'intégration.

Julien BROISIN, Philippe VIDAL

Un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain au service de la Virtualisation des Objets Pédagogique

Volume 12, 2005, Résumé

Cet article explore les capacités d'un Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain (EIAH) à fournir deux services complémentaires qui conduisent à la virtualisation des ressources pédagogiques : une vue unique d'un ensemble de ressources pédagogiques renfermées dans des viviers de connaissance distincts, et un accès facilité à celles-ci à travers les plates-formes de gestion d'apprentissage. Nous présentons une architecture ouverte basée sur les standards de la FOAD en cours d'élaboration, et qui assure l'intégration des services énoncés ci-dessus au sein d'un EIAH. Nous exposons ensuite les moyens offerts par notre EIAH qui permettent de générer automatiquement des métadonnées conformes au standard LOM, allégeant ainsi le processus d'indexation de ressources pédagogiques. Deux expérimentations déployées au sein de contextes différents valident l'approche présentée et favorisent ainsi le partage et la réutilisation des objets pédagogiques.

Fabrice VANDEBROUCK, Claire CAZES

Analyse de fichiers de traces d'étudiants : aspects didactiques

Volume 12, 2005, Résumé

Les utilisateurs d'une plate-forme d'enseignement sont logués et leurs actions enregistrées dans de multiples fichiers. Ces fichiers fournissent un matériau très conséquent. La question qui nous occupe ici est l'exploitation de ces fichiers au service de différents acteurs en relation avec la plate-forme. Nous présentons d'abord la plate-forme utilisée et les expérimentations associées. Un modèle didactique permet de passer d'une information quantitative obtenue par les premiers résultats à une analyse qualitative. La construction de deux indices conduit à une typologie simple des exercices. Nous montrons que cette typologie est stable à travers les différentes expérimentations, cohérente avec les analyses didactiques a priori. Elle permet alors d'organiser, suivant les types d'exercices, les résultats et les perspectives pour chacun des trois métiers que nous retenons ici : le concepteur de plate-forme, le didacticien et l'enseignant.

Pierre LAFORCADE, Thierry NODENOT, Christian SALLABERRY

Un langage de modélisation pédagogique basé sur UML Volume 12, 2005, Résumé

Cet article a pour but de présenter un langage de modélisation pédagogique issu d'un travail exploratoire sur l'apport potentiel du formalisme UML pour la conception et la mise en œuvre de formations à distance. Ce travail a été mené pour un type particulier de situation d'apprentissage, les situations-problèmes coopératives. Toutefois, cet article n'insiste pas sur les caractéristiques intrinsèques de ces situations d'apprentissage car l'intérêt principal est de présenter une approche originale de modélisation graphique capitalisable à d'autres situations d'apprentissage. Nous proposons ainsi le langage CPM, basé sur une spécialisation d'UML via les profils, dans le but de permettre l'élaboration de modèles de design pédagogique en amont des langages plus formels actuels tels que la spécification standard IMS-LD. Le langage CPM a été implanté dans un Atelier de Génie Logiciel UML existant et un prototypage d'environnement-auteur a pu être expérimenté afin d'envisager l'aide à la création, au suivi et à la maintenance des modèles pour un ingénieur pédagogique. Une mise à l'essai du langage sur un cas d'étude concret a permis de dresser les usages potentiels des modèles produits. Une expérimentation supplémentaire a porté sur la génération de modèles IMS-LD à partir de sous-modèles exprimés à l'aide du langage CPM. Toutefois un travail d'expérimentation reste encore nécessaire afin d'établir un cadre d'usage plus précis quant à l'approche UML pour la modélisation pédagogique. Ensuite, il s'agira d'aborder l'aspect méthode, complémentaire au langage et garantissant la bonne conception des modèles. Finalement, nous évoquons le rôle important et grandissant que doit jouer la méta-modélisation dans une perspective d'ingénierie de conception dirigée par les modèles pour les EIAH.

Yolaine BOURDA, Nicolas DELESTRE

Améliorer l'interopérabilité des profils d'application du LOM

Volume 12, 2005, Résumé

Depuis Juillet 2002, le LOM est devenu un standard de l'IEEE, mais ce n'est pas le seul schéma de métadonnées pédagogiques existant. En effet, d'autres schémas totalement indépendants sont aussi utilisés, et depuis quelques mois de nombreux schémas issus du LOM apparaissent : on les nomme des profils d'applications du LOM. Or en les étudiant, on note que l'interopérabilité entre ces schémas n'est plus automatique. Pour résoudre ce problème, nous proposons d'utiliser une méthode définie par la norme ISO11179 qui permet de dissocier l'aspect conceptuel de l'aspect représentation lors de la conception de schéma de métadonnées. Ainsi, grâce à ce modèle, les schémas de description de documents pédagogiques pourraient être considérés comme des instances d'un seul et unique modèle conceptuel, et donc devenir interopérables.

Alain CORBIERE, Christophe CHOQUET

ODP-RM : Un cadre de réingénierie des systèmes de formation

Volume 12, 2005, Résumé

Les spécifications candidates au statut de standards, proposées récemment dans le domaine des technologies éducatives, interrogent les communautés de conception d'EIAH sur leurs mises en pratique. Les travaux récents en ingénierie des modèles montrent qu'il est nécessaire pour la communauté EIAH de se définir un cadre de travail qui formalise l'utilisation de ces spécifications tout en assurant la qualité des productions. Cet article est une discussion sur l'opportunité pour la communauté EIAH d'adopter le modèle ODP-RM (Open Distributed Processing - Reference Model) proposé par l'ISO (International Organization for Standardization) pour expliciter l'organisation de conception et l'ingénierie d'un EIAH. Un tel modèle met à disposition un ensemble de concepts liés aux tâches de spécification, d'observation et de modélisation qu'il nous semble pertinent d'utiliser pour formaliser la négociation et la communication dans une telle communauté. Nous démontrons dans un premier temps la pertinence d'instancier un tel cadre à la fois pour intégrer les différents projets de normes sur les technologies éducatives et pour prendre en compte les évolutions de la réingénierie logicielle ; puis dans un deuxième temps nous proposons deux premières instances spécifiques à la rétroconception et à la réingénierie d'un système de formation.

Sonia MANDIN, Philippe DESSUS, Benoît LEMAIRE

Effet d'un feedback informatif sur la prise de notes dans un environnement d'apprentissage informatisé

Volume 12, 2005, Résumé

Cet article évalue les effets d'un feedback informatisé sur la qualité des notes prises pendant la lecture d'un cours. La prise de notes, en favorisant la mise en relation des informations lues avec nos connaissances, entraîne une réorganisation perturbante de ces dernières. Dans une démarche expérimentale, nous testons les effets d'un retour informatif concernant ce que les étudiants connaissent, sur le contenu de leurs notes (leur similarité avec le cours lu et leur cohérence interphrases). La similitude et la cohérence sont évaluées par un programme d'analyse sémantique latente (LSA) appliqué à un corpus textuel volumineux. Contrairement à nos attentes, nous n'observons pas d'effets dus au feedback mais des effets dus à la familiarité des participants avec le domaine du cours.

2. Corpus *Distances et savoirs*

Distances et savoirs 2005/1 (vol.3), Ologeanu-Taddei, Résumé

Expérimentations de la visioconférence dans l'enseignement supérieur

Nouvelles relations entre université et territoire et modèles d'industrialisation de la formation

Résumé : Cet article présente les conditions qui ont rendu possibles les expérimentations de la visioconférence dans l'enseignement supérieur durant les années 1990. Nous montrons comment les collectivités locales et les entreprises partenaires sont intervenues dans le domaine de l'enseignement supérieur, mettant en œuvre ces expérimentations, proposant, en fonction de leurs objectifs propres, des modèles différents de changement, allant (ou non) dans le sens d'une industrialisation de la formation. Les utilisations effectives de la visioconférence par les acteurs de l'enseignement supérieur ont permis de tester d'autres modèles de changement de l'enseignement supérieur, plus conformes au mode de fonctionnement des organisations universitaires.

Mots-clés : université, organisation, collectivité locale, visioconférence, innovation technique, industrialisation de la formation, aménagement du territoire, télécommunications, technologies de l'information et de la communication

Distances et savoirs 2005/1 (vol.3), Baujard, Résumé

Stratégie d'apprentissage e-learning Le point de vue du gestionnaire

RÉSUMÉ. Cet article s'appuie sur les résultats d'une recherche doctorale. La démarche inductive préconisée par la Grounded Theory est adaptée aux retours d'expérience elearning. Elle permet de repérer divers comportements d'entreprise qui dépendent de la cohérence entre l'environnement, la technologie et la stratégie de l'entreprise. Il en résulte que l'avantage présenté par la solution e-learning est autant lié aux relations établies par l'entreprise avec son

contexte externe qu'à ses ressources humaines et technologiques. La stratégie d'apprentissage est largement dépendante des pratiques managériales finalisées lors du déploiement e-learning ou à l'occasion de son enrichissement progressif par l'organisation.

MOTS CLÉS : cohérence, e-learning, pratiques de formation, Grounded Theory.

Distances et savoirs 2005/1 (vol.3), Jailler, Résumé

Peut-on repérer les effets de l'apprentissage collaboratif à distance ?

RÉSUMÉ. L'étude des comportements des étudiants sur la plate-forme d'enseignement à distance Acolad, rend compte des différences ou permanences de comportements avec un triplet d'activités. Celui-ci est élaboré en s'inspirant des théories de l'activité afin de mettre à disposition des enseignants un outil qui leur permet de se représenter ce que font leurs étudiants. Pour valider cet instrument de mesure, l'étude s'attache à mettre en évidence des différences ou convergences dans le contexte de trois formations à distance. Il s'agit de repérer s'il y a un effet formation, tout comme on étudie un éventuel effet tuteur. Les résultats invitent à être prudent sur les tentatives d'élaboration de typologies de profils d'apprentissage ou même d'étudiants. La complexité d'un cursus à distance nécessite de procéder étape par étape dans la compréhension de ce qui s'y produit. En cela, il s'agit de suivre les principes élaborés pour développer les recherches dans le champ du Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur (TCAO).

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, théorie de l'activité, Acolad, instrument, comportements étudiants, Travail Collaboratif Assisté par Ordinateur.

Distances et savoirs 2005/1 (vol.3), Hryshchuk-Berthet, Résumé

La trilogie « coût-population-qualité » appliquée au tutorat à grande échelle

RÉSUMÉ. Le présent article constitue l'un des aspects de la problématique traitée par une thèse soutenue en avril 2005. Il concerne la mise en oeuvre, à grande échelle, d'un tutorat à distance répondant aux besoins des apprenants dans un dispositif de formation technologisé, créé dans les conditions de l'industrialisation de la formation décidée par une grande entreprise. Introduit, presque par hasard, dans le projet de formation linguistique destiné à une importante population salariée, le tutorat a été développé par l'entreprise pour augmenter la taille de la population formée. Chacune des évolutions successives du service, exposées ci-après, a été déterminée par la recherche d'un compromis acceptable entre les termes de la trilogie « coût, population, qualité ».

MOTS-CLÉS : tutorat, e-formation, dispositif technologisé, rationalisation, industrialisation.

Distances et savoirs 2005/2 (vol.3), De Lièvre, Résumé

Quelle place accorder au tuteur système et au tuteur humain dans un processus d'industrialisation ?

RÉSUMÉ. Cette contribution présente une étude expérimentale menée avec 120 sujets, dont l'objectif est d'évaluer l'impact de la présence/de l'absence d'un tuteur humain ou d'un tuteur système sur les performances des apprenants en termes de résultats au terme de la tâche, en cours de tâche et en termes de temps consacré à la tâche ainsi que sur la désorientation dans l'environnement d'apprentissage. Les analyses de variance réalisées mettent en évidence de quelle manière les différentes modalités s'avèrent complémentaires.

MOTS-CLÉS : formation à distance, tuteur humain, tuteur système, performance, étude expérimentale.

Distances et savoirs 2005/2 (vol.3), Rizza, Résumé

Le tutorat instrumenté à distance Une solution à l'articulation entre massification de la formation et individualisation des parcours

RÉSUMÉ. L'offre de formation universitaire doit désormais trouver une juste articulation entre l'industrialisation des ressources de contenu et l'individualisation des parcours. S'appuyant sur une recherche-action, cet article se propose d'analyser, afin de faire émerger les conditions de réalisation de cette individualisation, les expériences de tutorat dans un contexte d'industrialisation de la formation, mises en oeuvre dans le cadre du programme euro-méditerranéen INTERREG IIIB, mené au sein de l'université Aix-Marseille II. Il discute les notions théoriques utilisées et constitue un retour d'expérience sur la rationalisation des ressources pédagogiques et la mise en place d'un tutorat instrumenté dans le contexte de la FOAD.

MOTS-CLÉS : industrialisation de la formation, individualisation des parcours, rationalisation des ressources pédagogiques, tutorat instrumenté, médiations éducatives, TIC, FOAD, recherche-action.

Distances et savoirs 2005/2 (vol.3), Guillemet, Résumé

Le tutorat à la Télé-université Les voies de l'industrialisation

RÉSUMÉ. Un sondage mené auprès des tutrices et tuteurs de la Télé-université montre qu'ils sont relativement satisfaits de la technologisation de leur tâche résultant de leur récente convention collective. Toutefois, leur insertion dans les équipes pédagogiques demeure plus délicate en raison du développement problématique de cette institution. Cet exemple montre que l'industrialisation du tutorat se réalise par deux voies distinctes – la facilitation pédagogique et la médiation entre l'étudiant et l'institution – dont la combinaison peut être tantôt heureuse, tantôt conflictuelle, selon l'idéologie dont elle se réclame, la technologie humaine qui l'accompagne et l'état du marché.

MOTS-CLÉS : industrialisation, tuteurs, sondage formation à distance, apprentissage, médiation, université, technologie, idéologie, modèle, apprenant.

Distances et savoirs 2005/2 (vol.3), Greffier, Résumé

Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique

RÉSUMÉ. Cet article résulte d'une expérience de tutorat exercé dans le cadre d'une licence d'informatique réalisée à distance via Internet. Dans ce contexte, nous abordons l'industrialisation du tutorat sous l'angle de la création d'outils informatisés pour les apprenants et leur tuteur. Nous montrons en quoi il est essentiel que les outils informatisés intègrent des fonctionnalités soutenant les apprenants dans leur processus d'acquisition des connaissances. Nous présentons un exemple d'outil conçu dans cet esprit : une application informatisée incluant une base de données d'exercices. Nous soulignons qu'un bon couplage du geste pédagogique accompli par le tuteur avec l'utilisation des TIC est un facteur de qualité dans l'enseignement à distance. Ce facteur de qualité est exprimé aussi en termes de limites à une industrialisation du tutorat.

MOTS-CLÉS : formation en ligne, apprentissage collaboratif, tutorat, industrialisation, qualités pédagogiques.

Distances et savoirs 2005/3 (vol.3), Puimatto, Résumé

Réseaux numériques éducatifs L'analyse réticulaire d'usage, instrument de conception et d'investigation

RÉSUMÉ. Appuyés par un ensemble de recommandations et de spécifications venant encadrer les initiatives, les réseaux numériques scolaires connaissent depuis quelques années un fort développement. Dans une perspective de suivi de la construction des usages, le rôle de ces réseaux doit être interrogé, entre objets techniques, économiques institutionnels et éducatifs. Pour conduire ce questionnement, l'auteur propose une méthodologie d'analyse réticulaire en situation d'usage fondée sur une approche sociotechnique, le réseau intervenant à la fois comme outil pédagogique et éducatif, mais aussi comme instrument de vie scolaire, de documentation, d'organisation. Institution, collectivités et acteurs économiques interviennent et collaborent à la constitution d'environnements de communication scolaire médiatisée.

MOTS-CLÉS : réseau numérique, éducation (nationale), vie scolaire, TIC, schémas d'organisation, établissement scolaire, Internet, Intranet, espace numérique de travail, usages du multimédia.

Distances et savoirs 2005/3 (vol.3), Sensevy, Résumé

Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale d'enseignants

RÉSUMÉ. Dans cette contribution, nous étudions un forum débat situé en formation initiale d'enseignants. Grâce à une analyse à la fois structurale et intrinsèque du contenu des échanges,

appuyée sur certaines notions théoriques didactiques, nous montrons la spécificité discursive de cette forme de forum dans ses effets formatifs sur les professeurs en formation. Nous soulignons in fine tout l'intérêt de tels forums, lorsqu'ils sont intégrés au sein de dispositifs qui permettent de faire évoluer les responsabilités respectives du formateur et des formés dans le processus de formation.

MOTS-CLÉS : formation à distance, forum débat, argumentation distribuée, contrat didactique, dévolution, analyse a priori.

Distances et savoirs 2005/3 (vol.3), Turban, Résumé

Listes de diffusion pour enseignants du premier degré Une expérience sociale, formative et originale dans le cyberspace

RÉSUMÉ. L'adhésion et la participation d'enseignants du premier degré à des listes de diffusion pédagogiques contribuent à leur formation professionnelle continue. Cette conduite individuelle singulière relève des logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience sociale : l'intégration, la stratégie, la subjectivation. Les instituteurs et professeurs des écoles présents sur les listes entretiennent un rapport particulier à la formation, aux technologies de l'information et de la communication et au savoir.

MOTS-CLÉS : enseignants du premier degré, TIC, listes de diffusion, réseaux, cyberspace, autoformation, coformation, rapport au savoir, expérience sociale, logiques de l'action.

Distances et savoirs 2005/3 (vol.3), Béziat, Résumé

Distance et B2i

RÉSUMÉ. Le B2i (brevet attestant de compétences informatiques) est maintenant obligatoire à la sortie de l'école et du collège. Son application va être adaptée et étendue au lycée et à la formation d'adulte. Cet article présente une analyse des ressources disponibles sur l'internet pour la promotion et la mise en oeuvre du B2i école, elle en fait aussi un état qualitatif. Le ministère de l'Éducation insiste sur le caractère transversal des compétences informatiques. Celles-ci doivent être intégrées dans les usages scolaires et ne sauraient faire l'objet d'une évaluation autonome. La présente étude tente de voir si les ressources en ligne proposées pour la mise en oeuvre du B2i sont concordantes ou non à cette approche intégrée. Un des enjeux est ici de repérer si ces ressources à distance ont une valeur opératoire, ou bien si elles procèdent encore de la déclaration d'intention.

MOTS-CLÉS : TIC, B2i, école, distance, ressources pédagogiques, compétences informatiques.

Distances et savoirs 2005/3 (vol.3), Inaudi, Résumé

L'accompagnement scolaire en ligne et les acteurs

RÉSUMÉ. L'accompagnement scolaire est longtemps resté aux portes de l'école, aujourd'hui ce type de ressources est disponible au sein des établissements scolaires par l'intermédiaire de catalogues de ressources numériques. Ce positionnement est pour nous l'indice d'un glissement des prérogatives politiques des acteurs de l'éducation. L'objet de cet article est de proposer une lecture de ce phénomène à travers les dispositifs eux-mêmes. L'écrit d'écran sert de révélateur aux enjeux politiques et sociaux de l'éducation.

MOTS-CLÉS : accompagnement scolaire en ligne, ressources numériques, politiques éducatives, éducation, institution scolaire, acteurs de l'éducation.

Distances et savoirs 2006/2 (vol.4), Guri-Rosenblit, Résumé, (en)

Eight paradoxes in the implementation process of e-learning in higher education

RÉSUMÉ. Aujourd'hui, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC) touchent la plupart des domaines de la vie, y compris l'enseignement supérieur. Leurs effets vont très probablement continuer à croître. Cependant, nombre de prédictions ne se sont pas matérialisées quant à l'impact considérable qu'elles devaient avoir sur la restructuration des pratiques des enseignants et des étudiants à l'université, et sur les perspectives de marchés fructueux, et plusieurs tentatives commerciales d'envergure concernant le e-learning, des sociétés nouvellement créées et des universités majeures n'ont pas obtenu les résultats escomptés. Cet article étudie huit paradoxes inhérents à la mise en application des TIC dans différents contextes d'enseignement supérieur dans le monde. Les paradoxes concernent les empressements variables des institutions à faire usage du potentiel des TIC ; la réalité du remplacement des « anciennes » technologies éducatives par les nouvelles dans les pratiques pédagogiques ; le poids des problèmes authentiquement rencontrés dans l'application des TIC ; l'impact des TIC sur différentes clientèles d'étudiants ; l'opposition « accès à l'information/construction du savoir » dans l'enseignement supérieur ; les coûts ; la capacité humaine à s'adapter à de nouvelles formes d'apprentissage liées aux développements rapides des TIC ; et les cultures organisationnelles du monde universitaire et de l'entreprise. La compréhension de ces paradoxes est cruciale pour les décideurs aux niveaux institutionnels et nationaux dans la planification de stratégies générales impliquant les TIC.

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur, technologies de l'information et de la communication, enseignement à distance, universités à distance, rentabilité.

Distances et savoirs 2006/2 (vol.4), Charlier, Résumé

Apprendre, construire des instruments et se construire Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation

RÉSUMÉ. Les relations entre la dynamique identitaire de l'adulte et son parcours de formation ont fait l'objet de nombreuses recherches. Dans cet article, nous focalisons notre attention sur l'une des composantes d'un dispositif de formation : l'environnement informatique pour l'apprentissage humain (EIAH) : dans quelles conditions, dans le cadre d'un dispositif de formation, les interactions entre le sujet et un EIAH exercent-elles un effet sur sa dynamique identitaire ? Pour répondre à cette question, dans une perspective exploratoire, un cadre d'analyse est élaboré et appliqué à deux cas contrastés d'adultes impliqués dans deux dispositifs de formation.

MOTS-CLÉS : dispositifs de formation, dynamique identitaire, EIAH, construction instrumentale, analyses de cas.

Distances et savoirs 2006/2 (vol.4), Dieumegard, Résumé

L'organisation de l'activité d'étude en e-formation La difficile synchronisation des acteurs

RÉSUMÉ. Cet article propose une analyse de l'activité de quatre apprenants au sein d'un dispositif d'e-formation basée sur la théorie du cours d'action. Elle s'est focalisée sur la manière dont ils organisaient leur activité dans le temps. Des traces d'activité et des verbalisations relatives à une semaine d'étude ont été collectées : elles ont permis d'identifier des unités et des structures significatives, et ainsi de décrire l'activité des apprenants pendant cette semaine. Les résultats ont montré que l'activité des apprenants était désynchronisée, qu'ils interprétaient les prescriptions des formateurs, et, lorsqu'ils rencontraient des situations problématiques, qu'ils privilégiaient un délai de solution court en les résolvant seuls. Les possibilités pour obtenir rapidement une aide des formateurs ou de leurs pairs étaient limitées par la désynchronisation de leur activité.

MOTS-CLÉS : e-formation, activité, apprenant, temps, désynchronisation.

Distances et savoirs 2006/2 (vol.4), Mucchielli, Résumé

Un nouveau domaine des sciences info-com : la formation à distance

RÉSUMÉ. Les sciences de l'information et de la communication (SIC) investissent sans vergogne un domaine autrefois réservé à la psychosociologie ou aux sciences de l'éducation : la formation à distance et la formation ouverte. Aucun domaine d'étude ne peut être réservé à une science particulière. En effet, une science ne s'identifie pas par son domaine d'étude mais par les théories, concepts et méthodes qu'elle met en oeuvre pour étudier, à sa manière propre, un domaine. En ce qui concerne ce domaine, les SIC apportent en premier lieu un regard neuf en posant des problématiques nouvelles : l'approche par les « technologies intellectuelles » ; l'approche par les usages et les situations et l'abord des problèmes idéologiques et socio-

économiques de l'industrialisation de la formation. Les SIC offrent ensuite de nouvelles perspectives, en utilisant leur propre approche « communicationnelle » du domaine. Par ailleurs, les sciences de l'information et de la communication refusent de tomber dans les diverses considérations « utopiques » sur les « effets » merveilleux des utilisations des NTIC.
MOTS-CLÉS : formation ouverte, technologies intellectuelles, usages, situations, industrialisation de la formation, approche communicationnelle.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Guillemet, Résumé

Le campus virtuel québécois : si loin, si proche...

Résumé. Cet article présente les étapes de l'évolution du campus virtuel développé par la Télé-Université de l'Université du Québec à partir de 1997, les choix qui ont été faits, la nature des services développés et les problèmes rencontrés. Il en situe la naissance dans le contexte de la société québécoise de l'époque et examine parallèlement l'évolution de l'enseignement en ligne dans les autres universités québécoises et le projet de société de développement du multimédia universitaire. Le bilan de cette évolution met en lumière des facteurs propres à l'implantation de l'enseignement en ligne et à la modification des pratiques pédagogiques, ainsi que des facteurs particuliers à la Télé-université, notamment la définition de la stratégie de changement et le pilotage du changement. Il propose également une réflexion sur la nature des attentes qui accompagnent l'investissement public dans la modernisation technologique. the nature of the expectations

Mots-clés : université virtuelle, universités, politique en e-learning, Québec, technologies.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Chaptal, Résumé

États-Unis : le e-learning et le syndrome d'Edison

Résumé. Confronter les prévisions initiales aux développements actuels du e-learning aux États-Unis d'Amérique permet de mieux mettre en perspective les évolutions. Si les perspectives de révolution pédagogique accompagnant une approche très productiviste ne se sont pas réalisées, des changements importants ont eu lieu. Les TIC sont désormais déployées de manière massive dans les universités. Dans un contexte marqué par une flexibilité accrue du système d'enseignement supérieur, les formations en ligne connaissent une croissance importante et les universités publiques sont en pointe. Un nouveau type d'étudiant prend une importance croissante : jeune adulte engagé dans la vie active, étudiant à temps partiel. Un marché est donc en train d'émerger pour la FOAD. Même si des tendances diverses sont à l'oeuvre et même si les changements peuvent encore apparaître comme modestes, leur impact dans la durée ne doit pas être sous-estimé.

MOTS-CLÉS : e-learning, enseignement à distance, technologies de l'information et de la communication, TIC, enseignement supérieur, universités virtuelles.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Fichez, Résumé

Campus numériques : des ambitions à l'épreuve des terrains

RÉSUMÉ. Cet article analyse sous deux angles les résultats d'études menées sur 5 campus numériques français nés des appels à projets ministériels des années 2000 à 2002 ainsi que de deux études canadiennes (l'une concernant une université de l'Ontario, l'autre une formation en ligne de la Teluq). L'analyse est organisée autour de deux points forts : le devenir des formes partenariales engagées dans la figure imposée du consortium et celui de l'acte culturel et social de formation. Concernant le premier point, il s'avère que l'idée du consortium comme nouvelle entité porteuse de modernité dans l'université française se trouve malmenée à l'épreuve quotidienne des terrains. Quant à l'acte culturel et social de formation, il n'a pas été modifié de façon radicale dans la confrontation à de nouveaux dispositifs, mais, à l'évidence, la période présente est lourde de contradictions non résolues. Les réalités canadiennes sont évoquées pour éclairer la situation française d'un double point de vue.

MOTS-CLÉS : campus numériques français, études de cas canadiennes, consortium, établissements bi-modaux, acte de formation, nouveaux dispositifs.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Grevet, Résumé

Une contradiction structurante dans la numérisation de l'enseignement supérieur

RÉSUMÉ. Depuis une dizaine d'années en France, la numérisation progresse en s'inscrivant dans les cadres socioéconomiques familiers de l'enseignement supérieur. Cette avancée s'effectue de pair avec le développement d'une contradiction structurante qui se traduit aujourd'hui par une situation non stabilisée. Les termes de la contradiction sont d'une part une tendance à la polarisation sur l'offre de ressources pédagogiques numérisées, et d'autre part des usages étroitement limités de ces ressources dans les dispositifs institutionnalisés de formation. Cette thèse est présentée en considérant les interactions entre politiques ministérielles et réalisations dans les universités. L'analyse porte ensuite sur des enjeux pour les diverses formes de la numérisation de l'enseignement supérieur. La conclusion s'attache aux facteurs explicatifs de la contradiction mise en avant dans l'article.

MOTS-CLÉS : numérisation de l'enseignement supérieur, enseignement numérisé, politiques de l'enseignement supérieur, polarisation sur les ressources pédagogiques, usage des ressources pédagogiques.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Coco, Résumé

Campus numérique et représentations des futurs enseignants de langues étrangères

RÉSUMÉ. Le campus numérique permettrait-il de lier théorie et pratique grâce à son cadre d'apprentissage virtuel ? L'article examine le potentiel d'un campus numérique de type MOO, « le Moolin Rouge », dans l'évolution des représentations des futurs enseignants de langues étrangères norvégiens. En prenant à la fois pour enjeu et perspective théorique l'autonomie de

l'apprenant, l'exemple présenté renvoie à l'utilisation d'un outil métacognitif, la « Pratique d'Enseignement Virtuel », dont l'objectif est de mettre en lumière des représentations concernant l'enseignement et l'apprentissage chez et par les étudiants. Notre analyse montre que l'efficacité des activités d'apprentissage dans le Moolin Rouge semble être liée à la façon dont formateurs et étudiants appréhendent la nature de cet espace d'apprentissage, ce qui conduirait à des innovations dans la conception et la réalisation de contenus d'apprentissage co-crésés par les formateurs et les étudiants.

MOTS-CLÉS : représentations, MOO, jeu de rôle virtuel, autonomie de l'apprenant, didactique des langues étrangères.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Charlier, Résumé

Apprendre en présence et à distance Une définition des dispositifs hybrides

Résumé. La formation supérieure universitaire initiale et continuée voit se développer depuis quelques années des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme une plate-forme de formation. L'objet de cet article consiste en une tentative de définition de ces dispositifs dits « hybrides » pour en proposer des dimensions descriptives. Une grille d'analyse est ainsi détaillée et illustrée par deux cas contrastés. Par la suite, elle soutiendra la comparaison de dispositifs et la recherche de leurs effets.

Mots-clés : formation supérieure, dispositif hybride, apprentissage, médiatisation, médiation.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Thorpe, Résumé, (en)

Perceptions about time and learning Researching the student experience

RÉSUMÉ. L'enseignement à distance et le e-learning prétendent surmonter les obstacles du temps et de l'espace. Toutefois, des études empiriques montrent un lien entre les perceptions et la gestion de son temps d'étude par l'étudiant et la qualité de son apprentissage. Les étudiants qui abandonnent leurs études évoquent souvent le manque de temps. Les étudiants qui réussissent prennent aussi du retard par rapport au programme prévu, et trouvent que les travaux d'étude sont souvent beaucoup plus importants qu'ils ne le prévoyaient. L'utilisation, pédagogiquement souhaitable, de technologies éducatives pour des conférences collaboratives et des réunions virtuelles synchrones par exemple, ajoute parfois aux difficultés d'organisation plus qu'elle ne facilite l'apprentissage. Il est donc nécessaire de conduire une recherche plus approfondie pour comprendre comment les étudiants gèrent leur temps d'étude et pour comparer la façon dont ils effectuent leurs travaux d'étude avec ce que les pédagogues et les concepteurs de ces travaux en attendent.

MOTS-CLÉS : charge de travail pour l'étudiant, qualité de l'apprentissage, conception des cours, pédagogie, apprentissage à distance.

Distances et savoirs 2006/3 (vol.4), Simonian, Résumé

Conditions didactiques de la transformation d'une liste de diffusion en outil collaboratif

RÉSUMÉ. Cette recherche analyse les échanges par Emails capturés sur une liste de diffusion utilisée par des étudiants inscrits en MASTER « Ingénierie de Formation et Multimédia » de l'Université de Provence (France). Dans ce cursus, cette liste a pour fonction de permettre aux étudiants de communiquer pour produire des connaissances et non pour simplement s'entraider à restituer correctement des contenus académiques. Notre hypothèse est qu'un changement de logique au niveau des buts pédagogiques favorise la transformation d'une liste de diffusion en véritable outil collaboratif. Notre analyse informatisée du corpus montre qu'inviter les étudiants à construire des connaissances (activité de production et non de restitution) détermine les types d'échange entre apprenants. Ainsi, si travailler dans un environnement collaboratif permet d'échanger des ressources, de partager des contenus numériques mais aussi des idées et des réflexions, il devient davantage un véritable outil au service de l'apprentissage lorsque le but de l'activité commune est la réalisation d'un projet concret.

MOTS-CLÉS : liste de diffusion, environnement collaboratif, production de connaissances, interaction humaine, échanges asynchrones.

Distances et savoirs 2007/1 (vol.5), Soubrié, Résumé

Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants

RÉSUMÉ. Cette communication propose de rendre compte d'une expérience d'hybridation d'un cours de première année de master de sciences du langage à l'université Stendhal de Grenoble 3 intitulé « technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ». Le choix d'un dispositif hybride s'est imposé suite à la décision de rendre ce cours obligatoire. De plus en plus de formations en langues intègrent en effet l'utilisation des TICE, et il devenait important de sensibiliser l'ensemble des étudiants à cette question. Il restait à résoudre le problème de l'effectif, qui a triplé après que le cours est devenu obligatoire, et à conserver la qualité de l'encadrement qui était offerte jusqu'alors (alternance de cours théoriques et de TD). Répondre à ce questionnement a amené à prendre en considération une dimension de l'enseignement/apprentissage sous-estimée jusqu'ici : l'autonomisation des apprenants. Après avoir détaillé le dispositif et expliqué les choix faits, cet article dresse le bilan d'une année de fonctionnement et expose en conclusion certains des principes et des contraintes inhérents à ce type de formation.

MOTS-CLÉS : formation hybride, autonomisation, TICE, dispositif, pédagogies actives, apprentissages collaboratifs.

Distances et savoirs 2007/1 (vol.5), Leblanc, Résumé

De la distance dans un dispositif de formation en « présentiel enrichi » Analyse des configurations d'activités

RÉSUMÉ. Cette étude a analysé l'activité de quatre apprenants et une enseignante au sein d'un dispositif de formation en « présentiel enrichi » d'analyse de pratiques. Elle s'est focalisée particulièrement sur la manière dont ils organisaient leur activité collectivement en référence à la théorie du cours d'action et à la notion de configuration sociale. Des traces d'activité et des verbalisations des apprenants ont été collectées durant la séance de formation : elles ont permis d'identifier des unités et des structures significatives, de reconstituer les cours d'action individuels puis de les articuler entre eux. Les résultats mettent en évidence des lignes de tensions entre les possibles prescrits et le potentiel ouvert de la configuration. Les auteurs proposent des pistes de transformation de la situation de formation à partir de la compréhension de l'activité individuelle et collective. Ils présentent les intérêts d'articuler la présence et la distance au sein de dispositifs hybrides.

MOTS-CLÉS : dispositif hybride de formation, apprentissage collectif situé, cours d'action, configurations d'activités, analyse de pratiques.

Distances et savoirs 2007/1 (vol.5), Bomal, Résumé

La capacité en droit, un diplôme réhabilité grâce à la formation ouverte et à distance ?

RÉSUMÉ. Alors que les universités françaises sont les seules habilitées à dispenser la capacité en droit, la majorité a abandonné cette formation, notamment en raison du fort taux d'abandon des inscrits. C'est pourquoi nous avons été amenés à mettre en place un dispositif de formation ouverte et à distance qui a nécessité un remaniement total de la formation. Ce changement a été possible grâce au soutien institutionnel de la région (financement de la production des ressources) et de l'université (fonctionnement du dispositif et politique d'incitation auprès des enseignants-chercheurs). Le dispositif s'articule autour de trois axes : modularité, alternance présence/distance et pédagogie différenciée. Le bilan des 2 premières années de fonctionnement est très encourageant. Il reste à pérenniser le dispositif et mettre en place des indicateurs pour suivre cette expérience que nous avons vécue comme une révolution socio-économique et institutionnelle.

MOTS-CLÉS : formation à distance, diplôme, capacité en droit.

Distances et savoirs 2007/1 (vol.5), Traoré, Résumé

Intégration des TIC dans l'éducation au Mali Etat des lieux, enjeux et évaluation

RÉSUMÉ. L'article établit l'état des lieux et la pertinence des TIC dans l'éducation au Mali. Classé dans la catégorie des dix pays les plus pauvres du monde, le Mali est confronté à d'énormes difficultés dans le secteur de l'éducation, notamment dans l'atteinte des objectifs de l'EPT à l'horizon 2015. Face au rôle de plus en plus important que jouent les nouvelles

technologies dans les principaux secteurs de la vie active, le recours aux TIC apparaît pour les politiques incontournable dans le processus de développement économique et social. Cependant, le recours aux TIC est caractérisé d'une part par la naissance de tensions et de concurrences parmi les acteurs de l'école et les différents partenaires au développement, d'autre part par des questionnements existentiels sur les risques culturels et identitaires de cette pratique révolutionnaire à bien des égards. L'article tente de prouver que les impacts positifs des TIC sur le développement social et le processus d'amélioration du système éducatif l'emportent nettement sur les aspects négatifs enregistrés.

MOTS-CLÉS : ADEA, ROCARE, enseignement, enjeux politiques et socio-économiques, partenaires au développement, francophonie, évaluation, TICE et identité culturelle africaine, pérennisation.

Distances et savoirs 2007/1 (vol.5), Moisan, Résumé

L'ambivalence du sujet au cœur de la flexibilité de la formation et de l'emploi Le cas des auditeurs du Cnam-Pays de la Loire inscrits en formation ouverte et à distance

RÉSUMÉ. Depuis près de 20 ans, le Cnam-Pays de la Loire développe une offre de formation à distance : près de 20 000 auditeurs s'y sont inscrits. Une enquête téléphonique auprès de 352 d'entre eux, prenant le relais de 25 entretiens approfondis, met à jour l'adéquation de cette offre flexible avec la flexibilité du marché du travail et de l'emploi. Elle tend, par ailleurs, à faire émerger un individu ambivalent, privilégiant l'opportunité de s'affranchir de contraintes spatiales et temporelles sur la dimension pédagogique, appréciant l'autoorganisation par la FOAD tout en éprouvant son coût, à la recherche d'une reconnaissance de soi à la hauteur de l'engagement dans son parcours de formation. Elle atteste d'un déplacement de l'institution formatrice, d'une fonction socialisatrice à une fonction d'accompagnement.

MOTS-CLÉS : formation à distance, formation ouverte, formation ouverte et à distance, autoformation, flexibilité, société du risque, reconnaissance, relation emploi-formation.

Distances et savoirs 2007/2 (vol.5), Delamotte, Résumé

Communautés d'amateurs et apprentissage à l'ère du numérique

RÉSUMÉ. La question du fonctionnement des communautés de savoir n'est pas nouvelle, mais, en raison d'une part de la profusion des sources d'informations électroniques et du développement des dispositifs collaboratifs d'autre part, cette question prend un sens neuf. Peut-on dire que les communautés redéfinissent les qualités des savoirs édités ; ou le pouvoir de les définir ; ou la façon de les construire ; ou la responsabilité de les évaluer ? Pour le moins les collectifs peuvent être considérés aussi bien comme une organisation d'apprenants que comme une équipe de production. S'appuyant sur un programme de recherches en cours, la communication présente comment différentes communautés agencent les contributions et les modes de validation des connaissances.

MOTS-CLÉS : communautés, configuration des ressources et des publics, processus informationnels et communicationnels.

Distances et savoirs 2007/2 (vol.5), Vayre, Résumé

Spécificité et rôle des rapports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning L'exemple des dispositifs universitaires français

RÉSUMÉ. Face à l'injonction d'individualisation largement mise en avant dans les discours sociopolitiques et scientifiques associés aux nouvelles conduites de socialisation professionnelle, notre étude cherche à souligner l'importance de la dynamique des rapports à autrui dans le processus de co-construction des connaissances et du soi professionnel à l'oeuvre dans les dispositifs de e-learning.

MOTS-CLÉS : socialisation professionnelle, e-learning, conduites de formation, relations interpersonnelles, autrui significatifs.

Distances et savoirs 2007/2 (vol.5), Catteau, Résumé

Production et gestion collaboratives d'objets pédagogiques dans le cadre d'un dispositif international de FOAD

RÉSUMÉ. Nos travaux concernent la mise en place d'un environnement informatique fondé sur les standards et normes de la formation ouverte et à distance, et qui permet à de multiples acteurs aux compétences variées, et éloignés géographiquement, d'intervenir dans un processus de production collaborative et de diffusion d'objets pédagogiques de granularité relativement élevée expérimenté dans un dispositif centré sur les contenus au sein du campus numérique « International e-Mi@ge ». Nos travaux comprennent l'analyse et l'étude de multiples initiatives internationales qui permettent de définir le cycle de vie générique de l'objet pédagogique.

MOTS-CLÉS : objet pédagogique, cycle de vie, métadonnées, indexation, réutilisation, travail collaboratif, standard, norme.

Distances et savoirs 2007/3 (vol.5), Jézégou, Résumé

La distance en formation Premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle

RÉSUMÉ. L'article pose un premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle (Moore, 1993 ; Moore et Kearsley, 1996). Cette théorie a fondé le principe selon lequel la distance en formation est principalement transactionnelle et non spatiale ou temporelle. Bien qu'elle ait plus de vingt ans d'existence et une certaine notoriété, elle n'a jamais été validée. La principale raison tient à l'absence de définition opérationnelle des deux variables clés de la distance transactionnelle que sont la structure et le dialogue. Face à ce constat, nous proposons une définition pour chacune d'entre-elles en capitalisant nos propres recherches sur l'ouverture structurelle des environnements éducatifs, tout en intégrant les

apports de Garrison et d'Anderson (2003) sur le dialogue à travers les notions de présences sociale, cognitive et éducative. Puis, nous proposons un modèle opérationnel permettant d'appréhender la notion de distance transactionnelle. Enfin, nous mettons ce modèle à l'épreuve d'une première étude empirique afin de tester son caractère opérationnel, tout en livrant ses principaux résultats.

MOTS-CLÉS : distance transactionnelle, structure, ouverture, libertés de choix, dialogue, présence sociale, cognitive et éducative.

Distances et savoirs 2007/3 (vol.5), Thibault, Résumé

Divorcer du technicisme Une histoire de l'enseignement supérieur à distance en France

RÉSUMÉ. Cet article fait le pari qu'une histoire sociale de l'enseignement supérieur à distance est possible qui rompt avec le récit communément admis du primat des innovations techniques dans le développement de cette forme d'enseignement. Au lieu du classique mouvement à quatre temps qui démarre avec l'apparition des services postaux, s'amplifie avec la radio, se poursuit avec la télévision et explose avec l'Internet, est proposée une autre temporalité construite sur l'analyse des discours qui circulent sur le territoire français entre 1947 et 2004. Ainsi, un autre mouvement à quatre temps est avancé, assez largement différent du précédent, qui donne à comprendre quelques caractéristiques de la situation actuelle de l'enseignement supérieur à distance en France. Ce travail constitue un nouveau fragment d'un projet scientifique initié en 2002 qui vise à explorer l'inscription des outils et médias éducatifs dans des institutions données (pour l'heure : l'université) et selon des temporalités qui veulent échapper au diktat d'un présent que les inconditionnels du progrès ont tendance à marier avec la technique.

MOTS-CLÉS : enseignement supérieur à distance, universités, histoire de l'éducation, communication et enseignement supérieur.

Distances et savoirs 2007/4 (vol.5), Choplin, Résumé

Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique

RÉSUMÉ. Cet article propose de questionner les pratiques de recherche portant sur les processus d'innovation pédagogique à l'aune de certains concepts décrivant ces processus eux-mêmes. Il procède en deux temps principaux. Tout d'abord, nous explicitons les forces, mais aussi les insuffisances des modèles de la recherche-action et du praticien réflexif, du point de vue de la compréhension de la dynamique qui détermine les pratiques de recherche sur et pour l'innovation. Ensuite, nous proposons d'appréhender cette dynamique selon trois axes : organisationnel, épistémique et historique. L'étude de ces axes requiert des concepts – collectif, espace-temps, objet intermédiaire, événement – qui semblent également pertinents du point de vue de l'analyse du processus d'innovation lui-même. L'ensemble de cette contribution – d'ordre épistémologique – s'appuie sur un projet d'Équipe de Recherche Technologique en

Éducation (ERTé, « Campus numériques et innovation pédagogique ») engageant cinq terrains de recherches sur et pour l'action.

MOTS-CLÉS : campus numérique, collectif « praticiens-chercheurs », épistémologie, innovation pédagogique, praticien réflexif, pratiques innovantes de recherche, recherche-action.

Distances et savoirs 2007/4 (vol.5), Villiot-Leclercq, Résumé

Genèse, réception, orientation et explicitation des scénarios pédagogiques Vers un modèle de conception des scénarios par contraintes

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous envisageons les différents points de vue sur le concept de scénario pédagogique. Nous montrons comment la prise en compte de quatre dimensions (genèse, réception, orientation, explicitation) peut être une façon d'envisager la scénarisation comme un processus contraint et par là-même de mieux tenir compte de ces contraintes dans la phase de conception pédagogique. Dans la seconde partie de cet article, nous centrons notre propos sur la contrainte « d'explicitation » et nous présentons une étude de cas dans laquelle nous passons d'un scénario textuel contenant de nombreux implicites à un scénario formalisé via le formalisme des « Pléiades » qui s'appuie sur le principe d'agrégation d'activités signifiantes. Ce formalisme permet au scénario originel d'être partagé mais aussi d'être à terme opérationnalisé sur des plates-formes de formation à distance.

MOTS-CLÉS : scénario pédagogique, conception pédagogique, modèle par contraintes, modélisation, formalisme des Pléiades, genèse des scénarios, réception des scénarios, explicitation des scénarios, formalisme.

Distances et savoirs 2007/4 (vol.5), Michel, Résumé

Activités collectives et instrumentation Étude de pratiques dans l'enseignement supérieur

RÉSUMÉ. Cet article présente les résultats d'une étude de terrain (enquête d'usage) portant sur les caractéristiques des Situations d'Apprentissage Collectives Instrumentées (SACI) dans l'enseignement supérieur selon le point de vue des acteurs (concepteur et tuteur) qui ont participé à leur conception ou à leur utilisation avec des étudiants. Notre propos est de déterminer les formes que prennent les SACI (en termes de scénario, d'outils, de type d'activité...) et les démarches pédagogiques mises en pratique par les acteurs enseignants.

Nous détaillons les résultats de notre étude, faisant principalement ressortir une démarche « artisanale » des acteurs, c'est-à-dire fondée sur une utilisation opportuniste et pragmatique des outils disponibles pour s'adapter aux contextes de formation.

MOTS-CLÉS : analyse et évaluation des usages, EIAH, apprentissage collectif, outil de travail collaboratif/coopératif.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Croché, Résumé

AGCS et processus de Bologne Des modalités différentes d'un même projet de commercialisation de l'enseignement supérieur

RÉSUMÉ. Intégrer l'enseignement supérieur dans les accords de l'AGCS semble inimaginable et scandaleux à bon nombre d'initiateurs ou d'artisans du processus de Bologne. Cet article tente de comprendre pourquoi leur indignation est sélective et n'est pas aussi vive face à l'eupéanisation de l'enseignement conduite par le processus de Bologne. Il met en évidence la convergence du processus de Bologne, de la stratégie de Lisbonne et des accords de l'AGCS, qui conduisent tous les trois à une commercialisation de l'enseignement supérieur. Il analyse ensuite les contradictions dans les discours des responsables politiques et universitaires qui participent à l'évolution du processus de commercialisation, tout en s'affirmant opposés à l'idée d'inclure les services éducatifs dans les négociations entreprises sous l'égide de l'OMC.

MOTS-CLÉS : marchandisation, enseignement supérieur, processus de Bologne, AGCS.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Moeglin, Résumé

Éducation à distance et mondialisation Éléments pour une analyse critique des textes programmatiques et problématiques

RÉSUMÉ. Notre contribution s'intéresse à la place et aux enjeux de l'éducation à distance par rapport aux mutations internationales des systèmes d'information et de communication. Nous nous interrogeons plus spécialement sur les raisons de l'importance prise par la question des programmes et dispositifs d'enseignement à distance, dans le contexte des stratégies visant à promouvoir un marché mondial de l'éducation, notamment dans le cadre de l'Accord Général sur le Commerce des Services. Sont successivement examinés les politiques des organisations favorables à un modèle libéral de transnationalisation, puis les discours oppositionnels à cette transnationalisation et enfin quelques enjeux liés aux mutations en cours.

MOTS-CLÉS : éducation à distance, politiques, internationalisation, agcs, discours, altermondialisation.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Kane, Résumé

La FAD en Afrique francophone Éléments historiques et enjeux récents

RÉSUMÉ. Cet article survole l'évolution des systèmes d'éducation africains postcoloniaux. Il relie l'offre internationale de formation à distance au diagnostic de crise sur lequel elle est construite. Les acteurs pertinents à cette offre internationale et l'évolution de la demande interne sont pris en considération pour caractériser la gouvernance de la formation à distance à destination de l'Afrique dans le contexte d'une mondialisation généralisée des économies. Le cas des universités virtuelles, l'évolution de l'enseignement à distance vers la formation ouverte et à distance ainsi que la coopération francophone sont évoqués pour faire le point sur les enjeux récents de la FAD dans les pays africains. Il en ressort que la conjonction des priorités

éducatives et économiques en contexte de développement aboutit à une forte structuration des politiques éducatives africaines par les acteurs externes au continent qui se trouvent en mesure de promouvoir efficacement la mondialisation de la formation.

MOTS-CLÉS : mondialisation de la formation à distance, éducation et développement, crise de l'éducation africaine, rareté des infrastructures éducatives, offre internationale de formation à distance, marché de la FAD en Afrique, formation présentielle, universités virtuelles, campus numériques.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Crovi Druetta, Résumé

Marché et pouvoir politique Deux regards sur l'enseignement à distance au Mexique

RÉSUMÉ. Cet article analyse le développement de l'enseignement à distance (EAD) à l'entrecroisement de deux axes, le pouvoir politique et le marché, qui gravitent l'un et l'autre autour des innovations technologiques qui se succèdent tout au long du XXe siècle. La périodisation historique esquissée par l'auteur remonte aux origines du développement de l'EAD au Mexique et introduit les principaux acteurs qui y participent. Elle met en lumière l'importance des références aux organismes internationaux actifs en ce domaine, dont les orientations et les programmes influencent le cours de l'EAD local dans le contexte de la globalisation. Finalement l'article met l'accent sur la viabilité des initiatives conjointes prises par les universités publiques pour renforcer ce type d'éducation et faciliter le partage des ressources humaines, des connaissances et des technologies.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, Mexique, pouvoir politique, marché, technologies.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Benchenna, Résumé

Universités à l'ère numérique Vers de nouveaux rapports entre pays du nord et pays du sud ?

RÉSUMÉ. L'objectif de ce texte est de s'interroger sur les finalités et les spécificités de l'exportation de l'offre universitaire française à destination des pays francophones du sud. Considérée comme « une réaction à la mondialisation », l'internationalisation de l'université française en général, et plus particulièrement à destination des pays du sud, se matérialise essentiellement par l'accueil d'étudiants issus de ces pays. Cependant, se développe depuis peu l'exportation vers ces pays de programmes, tant en présentiel qu'à distance. Nous cherchons à montrer que ces nouvelles formes d'internationalisation s'inscrivent dans une stratégie globale, visant la transformation des systèmes éducatifs des pays francophones du sud en diffusant des modèles organisationnels fondés le plus souvent sur des logiques marchandes et industrielles. Nous cherchons aussi à comprendre comment l'exportation des programmes tend à modifier les rapports entre les usagers et l'enseignement supérieur dans les pays destinataires, d'une part, et entre les universités françaises et celles des pays francophones du sud, d'autre part.

MOTS-CLÉS : internationalisation, enseignement supérieur, technologisation, marchandisation, rationalisation, coopération nord-sud.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Muhirwa, Résumé

Performance des projets d'enseignement à distance destinés au sud Le cas du Burkina Faso et du Mali

RÉSUMÉ. Cet article résume une thèse de doctorat (Muhirwa, 2008) soutenue à l'Université Concordia (Montréal, Québec, Canada). Il analyse la performance des trois plus grands projets d'EAD en Afrique subsaharienne francophone, plus de dix ans après le démarrage de la première Université virtuelle africaine. Au paroxysme de la bulle Internet, après avoir séduit les institutions d'enseignement et de formation du nord, l'enseignement à distance (EAD) s'est étendu vers le sud, grâce à l'aide internationale. Le modèle théorique développé dans cette recherche suggère que leur performance a beaucoup souffert de l'effet combiné d'une analyse de besoins qui n'a pas pris suffisamment compte des réalités socioéconomiques et technologiques des pays du sud auxquels ces projets étaient destinés et des inconsistances chroniques propres à l'aide internationale qui les financent. Une approche plus systémique de conception, de mise en œuvre et d'évaluation des projets de développement international est susceptible d'améliorer non seulement la performance des projets d'EAD mais aussi celle des projets de développement international.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, analyse des besoins, design de la formation, gestion basée sur les résultats, théorie ancrée, Afrique subsaharienne.

Distances et savoirs 2008/1 (vol.6), Arnaud, Résumé

L'information sur l'information, enjeu stratégique de la construction des savoirs à l'échelle mondiale

RÉSUMÉ. Les opérateurs des réseaux en contrôlent l'accès, les fournisseurs de contenus verrouillent leurs offres et les propriétaires des moteurs de recherche orientent les résultats des requêtes des internautes. Dans le cadre de la promotion du bien public informationnel, spécialement dans le domaine de la formation à distance, les pouvoirs publics doivent donc se donner les moyens de compenser les inconvénients de cette situation et de réguler la chaîne de production, d'indexation et de mise en ligne des contenus avec des archives ouvertes, des métadonnées interopérables, des moteurs de recherche efficaces mais conviviaux, des plateformes de formation ouverte et à distance permettant de réutiliser les contenus afin de garantir des procédures d'apprentissage optimisées pour faciliter la construction de connaissances de tout un chacun. Le but de ce texte est d'examiner comment et à quelles conditions.

MOTS-CLÉS : accès gratuit au savoir, marchandisation, archives ouvertes, métadonnées, compétences documentaires, bien public informationnel.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Loiret, Résumé

L'université virtuelle africaine, l'enseignement à distance en trompe-l'œil ?

RÉSUMÉ. Cet article tente de dresser un bilan de dix années d'existence (1997-2007) de l'université virtuelle africaine (UVA) en Afrique sub-saharienne francophone. Le potentiel des technologies de l'information et du e-learning est souvent invoqué par les grands organismes internationaux de coopération comme le moyen idéal pour moderniser l'enseignement supérieur africain, le rendre plus performant et en favoriser l'accès à moindre coût. Ce positivisme technologique trouve l'une de ses principales réalisations en 1997, avec le lancement de l'UVA par la Banque mondiale. Ce travail questionne les finalités exactes de ce projet, les objectifs poursuivis par son commanditaire et essaye de déterminer si l'UVA, 10 ans après sa création, a contribué à l'amélioration de la situation des établissements d'enseignement supérieur africains.

MOTS-CLÉS : université virtuelle africaine (UVA), enseignement supérieur à distance, Afrique, Banque mondiale.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Sidir, Résumé

Du recours aux TICE en temps de crise ? Le cas des universités marocaines

RÉSUMÉ. Cet article présente une analyse des premiers résultats d'une étude de l'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur marocain portée par le programme « Campus Virtuel Marocain ». Ce programme tente de s'imposer comme une solution aux difficultés de l'enseignement supérieur marocain à travers la promotion de la formation à distance utilisant les TICE. Ce nouveau dispositif de formation vise un changement socioculturel du rapport à la formation et prône une forme partenariale interuniversitaire inédite dans le paysage universitaire marocain. À partir des résultats d'analyse des documents officiels et d'entretiens avec les différents acteurs, nous tentons de porter ici un éclairage sur un programme ambitieux, mais peu conforme à la réalité des terrains.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, politique de l'enseignement supérieur, campus virtuel, TIC, Maroc.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Moughli, Résumé

Formation en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux en Afrique
D'une formation en présence à une formation à distance

RÉSUMÉ. Le cycle de formation continue et diplômante en maintenance et gestion des infrastructures et équipements communaux a été ouvert en 2005 par l'Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement (2iE) suite à un accord passé avec le Partenariat pour le Développement des municipalités (PDM) qui est une organisation non gouvernementale (ONG) regroupant des municipalités d'Afrique de l'Ouest et de l'Afrique Centrale. Cette formation qui se déroulait en alternance était principalement adressée aux cadres techniques

des mairies et collectivités locales d'Afrique de l'Ouest et du Centre. Cette approche trop coûteuse, et les abandons de ce fait, ont amené les responsables du 2iE et le PDM à porter cette formation à distance et d'en faire un master professionnel avec pour objectifs de réduire les coûts, d'élargir le public cible et de délivrer un diplôme reconnu et valorisant aux lauréats. Cette expérience d'intégration technopédagogique a permis de dégager quelques facteurs à considérer pour la réussite de projets de mise à distance des formations au sein des universités du Sud.

MOTS-CLÉS : intégration technopédagogique, mise à distance, formation professionnelle, partenariat, université du Sud.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Andriamparany, Résumé

Les campus numériques francophones de l'AUF et l'émergence d'universités ouvertes au Sud
Cas de Madagascar

RÉSUMÉ. Les Campus numériques francophones (CNF) ont été créés pour appuyer le développement des TIC dans les universités du Sud. A Madagascar, les actions du CNF Océan indien ont évolué en fonction des besoins des universités, pour finalement s'orienter vers le soutien au développement de formations ouvertes et à distance (FOAD) locales ou régionales. Des programmes flexibles ont permis au CNFOI d'accompagner les universités malgaches dans les différentes étapes de leurs projets d'intégration TIC. Cet article tend à démontrer que le mode de fonctionnement du CNFOI peut servir de modèle aux établissements malgaches pour la mise en place de structures d'appui au développement de FOAD.

MOTS-CLÉS : FOAD, droit à l'éducation, droit à l'information, campus numérique francophone, université ouverte, collaboration, innovation, mutation, Madagascar.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Coumaré, Résumé

La formation à distance des enseignants par la radio au Mali Analyse des effets d'une innovation

RÉSUMÉ. Le programme de formation interactive des enseignants par la radio (FIER) est un programme de formation à distance par voie de radio du Ministère de l'éducation nationale du Mali qui bénéficie du soutien financier de l'USAID et de l'accompagnement scientifique et technique de l'ONG américaine EDC. Dans un contexte de déprofessionnalisation de l'enseignement, FIER vise à améliorer les pratiques pédagogiques et professionnelles des enseignants à travers l'introduction de la radio et des nouvelles technologies dans le processus de formation continue et initiale. L'évaluation du dispositif de formation par voie de radio présentée ici, trois ans après sa mise en œuvre (2005), induit des changements positifs dans les démarches pédagogiques des enseignants. Ces changements manqueront-ils d'avoir un impact sur l'accès et la qualité de l'éducation au Mali ?

MOTS-CLÉS : formation interactive, radio, nouvelles technologies, formation initiale, formation continue, émissions radiophoniques, script, diffusion, enregistrement, technique des méthodes actives, efficacité pédagogique.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Jézégou, Résumé

Apprentissage autodirigé et formation à distance

RÉSUMÉ. L'auteur de cet article se saisit des fondements de la théorie de l'apprentissage autodirigé et tente de les articuler à la perspective transactionnelle de la formation à distance. Cette tentative est d'autant plus importante que, pour nombre d'auteurs anglophones nord américains (Garrison, 2003 ; Moore, 2003 ; Saba, 2003), une telle articulation ouvrirait une voie prometteuse à l'élaboration d'une théorie de la formation à distance qui fait actuellement défaut.

MOTS-CLÉS : apprentissage autodirigé, contrôle pédagogique, autodirection de l'apprenant, contrôle psychologique, présence.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Baumann, Résumé, (en)

New challenges, the role of the tutor in the teaching of languages at a distance

RÉSUMÉ. La nature des compétences et savoir-faire nécessaires aux professeurs enseignant à distance est un thème qui a été abordé sous plusieurs angles. Les compétences spécifiques à l'enseignement des langues à distance ont, elles, été largement laissées de côté. Cet article fournit un panorama des recherches antérieures qui ont servi de contexte à un projet mené avec des enseignants de l'Open University (Royaume-Uni) et qui a pour objectif d'examiner ce domaine important mais laissé dans l'ombre jusqu'à présent. Alors qu'il est apparu que les compétences nécessaires aux professeurs enseignant les langues à distance étaient largement comparables à celles nécessaires à l'enseignement d'autres matières à distance, notre étude a mis en lumière le fait qu'il existe des différences importantes entre les compétences nécessaires à l'enseignement des langues à distance et celles requises en classe. Les conclusions de ces recherches sont pertinentes non seulement pour le domaine de l'enseignement des langues à distance mais aussi pour l'apprentissage des langues et pour l'enseignement à distance en général.

MOTS-CLÉS : apprentissage ouvert et à distance, enseignement des langues étrangères, enseignants, compétences, savoir-faire.

Distances et savoirs 2008/2 (vol.6), Harry, Résumé

Analyse des échanges écrits entre patients diabétiques sur les forums de discussion Intérêt pour l'éducation thérapeutique du patient

RÉSUMÉ. Cette recherche porte sur l'analyse des échanges écrits de patients diabétiques type 1 sur les forums français non médiatisés par les soignants. Le contenu des messages porte

principalement sur le thème de la nutrition. Afin de rapporter à des objectifs pédagogiques les thématiques abordées par les patients, nous nous sommes référés à la matrice de compétences du patient attendues par le soignant formalisées par d'Ivernois et Gagnayre (2001). Nous utilisons la taxonomie des objectifs proposée par Tardif (1997), selon la typologie de la psychologie cognitive. Les résultats montrent que 67,5 % des énoncés identifiés dans les discussions se rattachent à des objectifs d'éducation tels qu'ils sont recommandés dans les programmes d'éducation thérapeutique du patient. En outre Les résultats indiquent la capacité des patients diabétiques à renforcer, via les forums, des compétences d'auto-soins, à construire des relations d'entraide entre pairs, et à s'autonomiser dans la gestion de la maladie.

MOTS-CLÉS : diabète insulino-dépendant, éducation thérapeutique, Internet, Forum de discussion, besoins éducatifs.

Distances et savoirs 2008/3 (vol.6), Salane, Résumé

L'enseignement à distance en milieu carcéral, droit à l'éducation ou privilège ? Le cas des « détenus-étudiants »

RÉSUMÉ. En prison, l'enseignement supérieur passe principalement par l'intermédiaire de processus d'enseignement à distance. Ce dernier, considéré comme un système particulièrement bien adapté aux contraintes carcérales, permet de compléter l'enseignement sur place, essentiellement tourné vers les détenus les plus jeunes et ceux qui ont un bas niveau scolaire, et apparaît alors comme un garant du droit à l'éducation en prison. Par une recherche effectuée auprès de personnes détenues inscrites dans des études postbaccalauréat, nous montrons toutefois que l'enseignement à distance est mal adapté au contexte pénitentiaire et qu'il constitue un droit limité à l'éducation, fortement inégalitaire.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, enseignement par correspondance, enseignement supérieur, prison, droit/privilège, France.

Distances et savoirs 2008/3 (vol.6), Payeur, Résumé

L'accès élargi à l'université, entre aménagement organisationnel et projet communicationnel
Retour sur la mise en place d'universités nouvelles dans le Pas-de-Calais

RÉSUMÉ. Dans les années 1990, le projet d'encourager l'accès à l'université de manière élargie et prolongée a amené à chercher une réponse dans la création d'universités nouvelles, comme ce fut le cas dans le Pas-de-Calais. Certes, les Technologies de l'Information ont été mises à contribution mais la question de l'accès loin de s'y réduire, a posé des questions d'ensemble ; elle oblige en fait à envisager la problématique en termes de reconfiguration générale du système de formation universitaire.

MOTS CLÉS : accès, banalisation, professionnalisation, projet communicationnel, savoir.

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Wion, Résumé

Le tutorat dans la formation à distance A la recherche d'un modèle adéquat pour une réalité complexe

RÉSUMÉ. Les analyses du tutorat centrées sur les relations entre acteurs pédagogiques (tuteurs, étudiants et concepteurs d'établissements offrant des cours à distance) considèrent peu les conditions de travail des personnes tutrices, notamment leurs relations avec l'établissement et les pairs. Cet article propose un modèle d'approche systémique qui conçoit l'activité de travail de la personne tutrice comme le résultat de compromis réalisés en réponse à des pressions ou des contraintes en provenance des pôles « système », « soi », « autres semblables à soi », et « personne à qui s'adresse le service ». Une analyse d'entrevues avec quatre personnes tutrices montre que le modèle permet une interprétation de leur activité, où les interactions pédagogiques prennent place dans un contexte de tensions qui touchent bien d'autres dimensions et intérêts que ceux de la pédagogie.

MOTS-CLÉS : soutien à l'apprentissage, tutorat, relations de service, ergonomie.

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Sasseville, Résumé

L'encadrement en formation à distance Le point de vue de l'apprenant

RÉSUMÉ. Dans le cadre des travaux du Groupe interinstitutionnel de recherche en formation à distance (GIREFAD) sur l'analyse des pratiques d'encadrement en formation à distance, nous présentons les résultats de l'analyse d'entrevues d'étudiants en formation à distance aux ordres secondaire et collégial. Les résultats nous apprennent qu'ils entretiennent une relation fonctionnelle avec le dispositif d'encadrement. En effet, la plupart ne sollicite un des aspects du dispositif qu'au moment où se fait sentir un besoin. À ce moment, le dispositif, bien que conçu pour susciter l'engagement et la persévérance, ne peut offrir son plein potentiel. En conclusion, nous proposons des éléments propres à nourrir un renouvellement des pratiques d'encadrement en FAD.

MOTS-CLÉS : formation à distance, socioconstructivisme, encadrement, dispositif, niveau secondaire, niveau collégial, entrevues, besoins, motivation.

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Petit, Résumé

Enjeux de la conception des ressources pédagogiques numériques dans l'enseignement supérieur Le cas de l'Université en ligne (UEL)

RÉSUMÉ. L'auteur part d'une interrogation sur le découplage introduit dans l'Université en ligne (UEL) entre une minorité d'enseignants chargée de la conception des ressources pédagogiques numériques d'une part, une majorité d'enseignants des premiers cycles scientifiques à qui revient la responsabilité du développement de l'usage d'autre part. Il tente alors de mettre au jour les stratégies à l'œuvre au stade de la conception. Grâce à la mise au point d'une méthode originale d'analyse des écrans, il montre que ces stratégies s'inscrivent

elles-mêmes dans des logiques industrielles divergentes et toutes inabouties. Cette approche est susceptible d'éclairer d'un jour nouveau les tensions et les évolutions que connaît l'enseignement supérieur, à travers la question des ressources numériques et des enjeux qui s'y rattachent.

MOTS-CLÉS : conception de ressources numériques, stratégies d'acteurs, logiques industrielles.

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Ardourel, Résumé

Rôles et enjeux de la formation à distance dans la lutte contre l'illettrisme Le droit à l'éducation pour un public spécifique

RÉSUMÉ. Dans la lutte contre l'illettrisme en France, la FOAD a une place modeste, mais réelle. En examinant la situation de la FOAD comme moyen pour développer les compétences de base et lutter contre l'illettrisme, il apparaît qu'elle est à la fois possible et souhaitable.

MOTS-CLÉS : illettrisme, savoirs de base, formation à distance, droit à l'éducation, TIC

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Fichez, Résumé

Distance et droit à l'éducation Analyse des contributions en langue française

RÉSUMÉ. Cet article analyse les travaux de recherche en français publiés en 2008 à l'issue de l'appel à communications initié par Distances et savoirs sur l'accès à l'éducation, auquel cinq revues étrangères se sont associées. L'auteure explore la contribution des différents articles aux cinq grandes thématiques dans lesquelles ils ont été classés en en faisant ressortir l'intérêt principal à ses yeux. En conclusion, elle dégage quelques enseignements relatifs à une des pistes proposée dans l'éditorial du numéro.

MOTS-CLÉS : La compilation des mots-clés utilisés par les auteurs francophones des articles analysés par Elisabeth Fichez est la suivante : accessibilité et acceptabilité de l'éducation, acculturation, analphabétisme , B2i, C2i, bibliothèque, campus numérique francophone, certification, Cned, collaboration, compétences, courtage, culture numérique, diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), dispositif de formation, dispositif, distance, diversité culturelle, diversité linguistique, droit à l'éducation, droit à l'information, droits de l'enfant, Droits de l'Homme, éducation à distance, e-learning, enseignement à distance, flexibilité, flot, formation à distance, formation des adultes, formation ouverte et à distance (FOAD), génération internet, gens du voyage, Rroms, Tsiganes, Roms, Gitans, Manouches, Yéniches, Pirdé, hybridation illettrisme, innovation, instruction obligatoire, Madagascar, mutation, normalisation, obligations des Etats, recherche documentaire, République démocratique du Congo, savoirs de base, TIC, TICE, université, université ouverte, usages, Validation des acquis de l'expérience (VAE).

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Kawachi, Résumé

Critical assessment for future distance education

RÉSUMÉ. Cet article analyse les travaux de recherche publiés en 2008 à l'issue de l'appel à communications initié par Distances et savoirs sur l'accès à l'éducation, auquel six revues, dont l'Asian Journal of Distance Education, se sont associées. Le rédacteur en chef de cette revue s'intéresse ici à tous les articles publiés en anglais sur le site commun, d'accès libre (www.distanceandaccesstoeducation.org) dédié aux six revues et propose certaines recommandations : 1. développer des ressources éducatives gratuites et d'accès libre dans la langue maternelle de chaque étudiant, incluant des contenus créés par les étudiants, dans les radios et télévisions locales ; 2. externaliser les examens vers des agences régionales accréditées supra-institutionnelles ; 3. recourir à l'encadrement par les pairs pour organiser l'apprentissage collaboratif en tant que dispositif fondamental pour les cours à distance visant le développement de l'esprit critique pour la mobilité professionnelle et le capital social.

MOTS-CLÉS : langue maternelle, contenus créés par les étudiants, externaliser les examens, mobilité professionnelle, capital social.

Distances et savoirs 2008/4 (vol.6), Lishou, Résumé

La web-TV éducative, alternative aux formations de masse dans les universités africaines

RÉSUMÉ. Nous décrivons un dispositif mis en place pour soutenir et optimiser les enseignements faisant intervenir de grands effectifs pour l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar en particulier, ou pour les autres universités partenaires à leur demande. Le dispositif est conçu pour un modèle pédagogique « présentiel enrichi », où la web-TV représente un palliatif au cours magistral. L'équipe projet qui s'inscrit dans une stratégie d'amélioration de l'existant, présente ici les principales conclusions à l'issue de cette expérience. Sur le plan pédagogique, l'introduction de cette innovation dans les formations a permis d'améliorer de manière sensible la qualité des enseignements et a conduit à la modification du format pédagogique avec un bon rendement. Du point de vue de l'étudiant, la web-TV éducative présente un rapport qualité/confort de suivi de cours, meilleur que celui des amphes bondés et insonorisés. Du point de vue de l'enseignant responsable du cours, on peut conclure qu'il lui appartient de participer à la conception et de piloter le dispositif dans la mesure où cette formule garantit l'adéquation du choix des outils avec les objectifs pédagogiques. Dans ce contexte de massification de l'enseignement universitaire, où certaines facultés connaissent un accroissement alarmant du nombre d'étudiants, on comprend que l'usage des technologies éducatives à travers une plateforme multimédia (diffusion d'information et de documents pédagogiques) peut aussi être un indicateur des contraintes d'organisation de l'enseignement plus qu'un modèle pédagogique.

MOTS-CLÉS : formation, web-TV, massification, TICE, enseignement, supérieur, pédagogie, plateforme, université.

Distances et savoirs 2009/1 (vol.7), Bourdet, Résumé

Dispositifs de formation en ligne De leur analyse à leur appropriation

RÉSUMÉ. Cet article propose d'analyser l'appropriation des dispositifs de formation en ligne, afin d'en tirer des éléments d'expertise utiles tant en conception qu'en évaluation de leur fonctionnement. Il présente une réflexion interdisciplinaire sur la notion de dispositif puis sur les paramètres d'appropriation afin de montrer l'importance centrale de cette dernière ; il met également en évidence le rôle de facteurs d'apprentissage que jouent les dysfonctionnements rencontrés. Nous proposons pour ce faire un modèle de description des dispositifs fondé sur la notion d'appropriation et permettant de fixer un cadre conceptuel pour l'analyse des usages ainsi que pour la conception. Ce modèle est élaboré sur la base d'éléments (la visée, la granularité, la ressources/activité et l'interaction) autour desquels va se concrétiser l'appropriation.

MOTS-CLÉS : dispositif, FOAD, appropriation, conception, usage.

Distances et savoirs 2009/1 (vol.7), Albero, Résumé

Attitudes et préférences des usagers face à la formation ouverte et à distance Les leçons d'une enquête

RÉSUMÉ. Une enquête conduite auprès d'adultes inscrits en formation ouverte et à distance débouche sur des résultats inattendus : alors qu'il est habituel de penser que la FOAD facilite l'accès à la formation en s'adressant à un large public, cette offre de formation sélectionne implicitement un public déjà très autonome. Cette contribution présente les conditions méthodologiques de l'enquête, les résultats portant sur les préférences exprimées par les répondants relatives à la formation telle qu'ils la vivent, ainsi que les conséquences qu'il est possible d'en dégager en termes de différenciation de l'offre.

MOTS-CLÉS : FOAD, dispositif de formation, formation d'adultes, caractéristiques des apprenants, instrumentation des apprentissages, autonomie

Distances et savoirs 2009/1 (vol.7), Dujardin, Résumé

Quelle approche pour évaluer les résultats d'un projet d'enseignement à distance ?

RÉSUMÉ. Le Projet Campus Virtuel en Gestion a permis de développer depuis 2002 des cours en ligne dans le domaine du management. Les partenaires du projet se sont interrogés sur les effets tant économiques que pédagogiques de celui-ci. Les questions posées à travers cette étude de cas, sont les suivantes : – comment adopter une approche fondée sur l'évaluation tant économique que pédagogique d'un projet e-learning ? – comment mener une telle évaluation ? – quels sont les intérêts et les limites de la démarche ? La méthodologie construite et présentée ici permet d'évaluer les aspects économiques et les aspects pédagogiques du projet. Les difficultés d'application, les intérêts, les limites de la méthodologie d'évaluation sont mis en évidence.

MOTS-CLÉS : e-learning, efficience, efficacité, évaluation économique, évaluation pédagogique.

Distances et savoirs 2009/1 (vol.7), Follet, Résumé

Au vu et au su de tous Usages d'un outil collaboratif pour produire des documents collectifs

RÉSUMÉ. Quels sont les usages d'un outil de travail collaboratif dans l'élaboration commune d'un document ? La situation de formation explorée ici, mêlant présence et distance, permet d'analyser la manière dont l'outil mis à disposition participe à la rédaction collective. Les entretiens menés auprès des utilisateurs montrent que l'outil collaboratif a été peu utilisé dans les phases de rédaction préliminaires alors qu'il a joué un rôle plus important en amont et en aval, en permettant de conserver au vu et au su de tous chacun des éléments ayant participé à la réflexion et chacune des phases de la production.

MOTS-CLÉS : travail collaboratif, écriture collaborative, usages des TICE, enseignement supérieur.

Distances et savoirs 2009/1 (vol.7), Macedo-Rouet, Résumé

La visioconférence dans l'enseignement Ses usages et effets sur la distance de transaction

RÉSUMÉ. Les effets de la visioconférence dans l'enseignement sur la distance de transaction sont analysés à partir d'une revue d'études et de rapports d'évaluation sur les usages de cette technologie mis en œuvre au niveau international. L'objectif est de discuter l'hypothèse selon laquelle la visioconférence permet aux enseignants de réduire la distance de transaction et d'accroître l'autonomie des apprenants (Moore, 1993). Six catégories d'usages de la visioconférence sont identifiées, ainsi que les apports et limites de cette technologie pour l'enseignement et l'apprentissage. La conclusion est que la visioconférence ne réduit pas systématiquement la distance de transaction, bien qu'elle augmente les possibilités de dialogue entre enseignants et apprenants par rapport à d'autres technologies.

MOTS-CLÉS : visioconférence, enseignement à distance, distance de transaction, usages de la visioconférence.

Distances et savoirs 2009/1 (vol.7), Clark, Résumé (en)

Évaluer l'enseignement à distance Stratégies et avertissements

RÉSUMÉ. Les quatre objectifs de cette discussion sont de 1°) décourager les questions et tactiques d'évaluation de l'enseignement à distance qui n'ont pas prouvé leur efficacité par le passé ; 2°) convaincre les concepteurs d'évaluations d'enseignements à distance de bien faire la distinction entre les effets propres à deux technologies distinctes, à savoir le mode de diffusion de l'information (noté MDI par la suite) et la méthode d'enseignement (notée ME) ; 3°) proposer de brèves descriptions de plans d'évaluation, de questions et d'exemples associés avec le MDI et la ME ; 4°) discuter les questions relatives à l'évaluation des enseignements à

distance en termes de coût-efficacité. Le point central de l'article est de discuter des stratégies d'évaluation pouvant donner une image précise des apports les plus significatifs offerts par les programmes d'enseignement à distance, et d'aider le lecteur à éviter les erreurs du passé sur ces questions.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, média, évaluation, méthodes d'enseignement.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Decamps, Résumé

Entre scénario d'apprentissage et scénario d'encadrement Quel impact sur les apprentissages réalisés en groupes de discussion asynchrone ?

RÉSUMÉ. La recherche présentée dans cet article a pour objectif d'analyser l'impact du scénario d'apprentissage et du scénario d'encadrement sur la qualité des apprentissages réalisés par des étudiants universitaires investis dans des activités collaboratives. L'expérimentation mise en place doit répondre aux questions suivantes : le fait d'encadrer un groupe d'apprenants selon une modalité d'intervention tutorale proactive détermine-t-il des résultats globalement supérieurs à la modalité réactive (effet du scénario d'encadrement) ? Cette modalité d'encadrement proactive se révèle-t-elle plus efficace pour un type particulier d'activité (effet croisé du scénario d'encadrement et du scénario pédagogique) ? Les résultats de cette recherche montrent que globalement, la modalité proactive n'engendre pas de meilleures performances par rapport à la modalité réactive. A fortiori, les faibles performances d'un des deux groupes ayant bénéficié d'un tutorat proactif semblent indiquer que ce sont les caractéristiques des apprenants impliqués dans un type d'activité qui constitueraient le facteur le plus déterminant.

MOTS-CLÉS : dispositif de formation à distance, tutorat, outil de communication asynchrone, apprentissage collaboratif, scénario pédagogique, styles d'apprentissage.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Caron, Résumé

Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques L'utilisateur acteur et créateur de son dispositif numérique

RÉSUMÉ. Nous présentons ici différentes expérimentations montrant la difficulté pour des utilisateurs finaux (enseignants et apprenants) de s'approprier la malléabilité d'un dispositif numérique de formation dans un cadre réel. Cette appropriation est facilitée si l'on définit ce dispositif dans le cadre élargi du Web 2.0, comme un agglomérat de Blogs hétéroclites, eux-mêmes agglomérant diverses fonctionnalités du Web 2.0. L'artefact que nous avons réalisé, le « Personal Teaching Environment » (PTE) permet l'exploitation pédagogique de cet environnement. Nous analysons cet artefact au moyen d'une enquête qualitative et en le rapprochant de la notion d'hétérotopie propre à Michel Foucault. Ce rapprochement éclaire la possibilité d'accompagner la notion de perméabilité des espaces et de porosité des sphères sociales.

MOTS-CLÉS : malléabilité, perméabilité, porosité, dispositif, Web 2.0, blog, PostNuke, Bricoles, PTE, PCDAI, PLE, plate-forme, hétérotopie.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Temperman, Résumé

Développement et usage intégré des podcasts pour l'apprentissage

RÉSUMÉ. Cet article présente une démarche de scénarisation de podcasts dans un contexte de formation qui invite l'enseignant à faire des choix pédagogiques, organisationnels et techniques pour guider le développement d'activités d'apprentissage à l'aide des podcasts. Nous illustrons la démarche proposée à partir d'un dispositif de podcasting mis en place à l'Université de Mons. Dans la perspective d'évaluer la pertinence du dispositif mis en œuvre, notre contribution est également l'occasion de nous intéresser à la perception des étudiants concernant leur expérience d'apprentissage avec les podcasts sur la base d'une série d'entretiens menés avec les apprenants au terme de la formation.

MOTS-CLÉS : podcast, scénario pédagogique, enseignement à distance, dispositif de formation, analyse de l'opinion

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Richard, Résumé

La baladodiffusion au service d'une pédagogie active

RÉSUMÉ. L'École des Mines de Nantes a expérimenté auprès de son public d'élèves ingénieurs l'usage de la baladodiffusion comme outil complémentaire dans un dispositif d'apprentissage actif. Des baladeurs numériques chargés de podcasts vidéo ont été distribués aux élèves. Certains de ces documents servant à l'assimilation de contenus, d'autres servant de documents de référence lors des travaux pratiques. L'étude que nous avons menée conjointement s'interroge sur les usages de la baladodiffusion par les étudiants dans le cadre de l'expérience, la ou les manières dont ils utilisent le baladeur pour la consultation des podcasts vidéo pour apprendre, et enfin le regard qu'ils portent sur le dispositif pédagogique mis en place.

MOTS-CLÉS : baladodiffusion, balado, podcast, apprentissage actif, nomadisme.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Lemarchand, Résumé

Enregistrement de cours en vue de leur baladodiffusion Avis et retours d'expérience des élèves, des enseignants et des internautes

RÉSUMÉ. A l'heure de la diffusion des savoirs sur internet, le « new millennium learner » a de nouvelles attentes liées à ses nouvelles pratiques des TIC. Face à ce constat, nous reposons la question de l'enregistrement des cours et de leur diffusion, et nous nous interrogeons sur les avantages et les inconvénients de ces ressources à « faible coût ». Cet article présente notre expérimentation de l'enregistrement de cours en vue du déploiement d'un système d'enregistrement-baladodiffusion dans le contexte du projet ParisTech Libres Savoirs. La

première étape a été d'enregistrer et de diffuser des cours d'enseignants volontaires. En parallèle, nous avons mené une enquête sur les attentes et usages des élèves des écoles de ParisTech et des internautes du portail Libres Savoirs. Enfin nous avons conclu l'expérience par une table ronde avec les enseignants pour discuter des résultats et du bilan de l'enquête. Les résultats positifs et encourageants de l'expérimentation nous conduisent à continuer dans cette voie.

MOTS-CLÉS : Enregistrements de cours, usages, baladodiffusion, diffusion des savoirs, multimédia, apprenant du nouveau millénaire.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Lemarchand, Résumé

Faciliter l'intégration des étudiants non francophones Retours d'expérimentations du projet PADEN

RÉSUMÉ. Le projet PADEN vise à proposer à distance une formation en méthodologie à dimension interculturelle, en langue française, aux futurs élèves non francophones des grandes écoles d'ingénieurs françaises partenaires du projet. Le dispositif de formation à distance ainsi décliné est centré sur cet apprenant aux caractéristiques particulières et besoins en méthodologie pour une réelle intégration. Cet article présente le projet PADEN en se focalisant sur la manière dont le dispositif de formation a tenu compte de l'apprenant, de ses besoins, de ses attentes. Il dresse par ailleurs le bilan de ses expérimentations et les évolutions qui en découlent.

MOTS-CLÉS : dispositif de formation, FOAD, français à objectifs spécifiques dans un contexte scientifique (FOSS), méthodologie, interculturel, étudiant étranger non francophone, intégration, internationalisation, modularité, documents authentiques scientifiques.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Gerbault, Résumé

Euromobil, une fenêtre sur l'Europe

RÉSUMÉ. Le développement de la mobilité des étudiants dans l'espace européen a renforcé la nécessité de réfléchir à leurs conditions d'insertion dans les universités d'accueil. Parmi les problèmes rencontrés, la langue étrangère, mais aussi les différences culturelles, constituent des obstacles majeurs à un parcours de mobilité satisfaisant. Les programmes EUROMOBIL veulent être une réponse à ce constat : ils proposent, pour des séjours d'études dans neuf pays européens (Allemagne, Finlande, France, Hongrie, Pologne, Portugal, République Tchèque, Roumanie et Royaume-Uni), un ensemble de ressources gratuites de formation en langue et d'information culturelle utilisables en amont du départ. Fruit de la collaboration entre des équipes universitaires de chercheurs, de spécialistes en didactique des langues et en TICE, ces programmes hybrides (sur CD-ROM et en ligne) peuvent être utilisés en autonomie ou avec un accompagnement en présence. Élaborés dans chaque pays à partir d'analyses des besoins réalisées auprès d'étudiants étrangers, l'accent y est mis sur les compétences de communication orale et les spécificités des cultures universitaires et quotidiennes auxquelles ils sont confrontés.

Un forum en ligne sur le site du projet depuis décembre 2007 permet de tirer les enseignements des usages de ces programmes.

MOTS-CLÉS : mobilité étudiante, apprentissage en autonomie, matériels hybrides, interculturel, langues européennes

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Métral, Résumé

Échanges synchrones transatlantiques Le projet « Cross-Cultural Connections »

RÉSUMÉ. Cet article présente le projet « Cross-Cultural Connections », débuté en 2003, entre des étudiantes de Smith College, une université privée dans le Massachusetts, et des étudiants de Télécom ParisTech, une école d'ingénieurs française. Les étudiants inscrits dans ce projet se retrouvent pendant un semestre pour des conversations transatlantiques hebdomadaires en temps réel, en petits groupes grâce à des caméras web (webcams), et lors de visioconférences qui réunissent les deux classes entières. Leurs conversations synchrones sont nourries par toute une série d'activités asynchrones préalables (telles que les questionnaires Cultura du Massachusetts Institute of technology (MIT), des forums sur un site Moodle, des biographies, des photos, des images culturelles, un « paquet culturel », des comparaisons de films, des échanges de musiques, etc.) qui se déroulent tout au long du semestre et visent à accroître, grâce à une approche comparative, leur compréhension interculturelle.

MOTS-CLÉS : camera web, webcam, MIT Cultura, visioconférence, vidéoconférence, synchrone, asynchrone, transatlantique, interculturelité, cross-cultural connections.

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Cailleau, Résumé

La formation ouverte à distance au service de la lutte contre la tuberculose

RÉSUMÉ. Comment exploiter les potentialités des technologies pour former les médecins généralistes en Algérie, en Tunisie et au Maroc à la prise en charge des patients tuberculeux ? Telle est la question que s'est posée le groupe de travail maghrébin que nous avons accompagné afin de mettre en place un dispositif de formation ouverte à distance. Suite à une analyse globale du contexte, le choix pragmatique d'une pédagogie à dominante expositive pour la distance et active-collaborative en présentiel a été réalisé. Ceci étant justifié par une stratégie d'acculturation progressive tant des apprenants que des tuteurs. Sa mise en œuvre dans les trois pays a montré une bonne appropriation du dispositif par l'ensemble des acteurs tout en amorçant des changements de pratiques grâce aux possibilités offertes par les technologies.

MOTS CLÉS : analyse des besoins, innovation pédagogique, gestion du changement, conception collaborative, dispositif hybride

Distances et savoirs 2009/2 (vol.7), Poellhuber, Résumé

Cégeps en réseau

RÉSUMÉ. Pour tenter de trouver une solution durable aux problèmes des programmes techniques en région souffrant d'un déficit d'inscriptions, une équipe de chercheurs a collèges distants en exploitant les TIC pour la télécollaboration et le partage d'expertise et de ressources entre enseignants. Le modèle CBAM (Concern Based Adoption Model) a été utilisé pour rendre compte de l'adoption de la télécollaboration par les enseignants concernés, en ayant recours à une méthodologie mixte fondée sur des questionnaires et des entrevues. Un cercle limité d'enseignants a atteint des stades avancés d'utilisation de la télécollaboration. Les résultats tendent à confirmer les premières étapes du modèle CBAM et indiquent que les facteurs à considérer sont les facteurs technologiques, les facteurs relevant de l'administration pédagogique, ainsi que les facteurs pédagogiques, individuels, socioaffectifs, et de groupe.

MOTS-CLÉS : cégeps, Québec, programmes techniques, vitalité, télécollaboration, CBAM.

Distances et savoirs 2009/3 (vol.7), Agostinelli, Résumé

Comment penser la médiation inscrite dans les outils et leurs dispositifs ? Une approche par le système artefactuel

RÉSUMÉ. Les outils sont des moyens techniques et cognitifs, mais aussi un processus social et culturel révélateur d'une action située et de connaissances partagées et distribuées. Les outils et dispositifs sont des constructions humaines et leur développement dépend étroitement du mode opératoire spécifique et de la réflexion des utilisateurs sur les finalités. Le processus artefactuel permet de modéliser ces aspects.

MOTS-CLÉS : artefact, processus, culture, affordance, anthropologie, communication

Distances et savoirs 2009/3 (vol.7), Hénaff, Résumé

Etude d'un blog pédagogique Le blog d'une enseignante en histoire-géographie

RÉSUMÉ. Par le biais d'une étude exploratoire qui combine à la fois une étude qualitative (interview de l'enseignante) et une étude quantitative (analyse statistique de questionnaires remplis par les élèves), nous allons tenter de répondre à notre hypothèse de départ qui positionne le blog pédagogique comme un outil innovant en matière de diffusion de contenus pédagogiques en ligne

MOTS-CLÉS : blog, pédagogie, forme innovante, pratiques émergentes

Distances et savoirs 2009/3 (vol.7), De Lavergne, Résumé

L'utilisation d'un blog en formation universitaire Quelle pédagogie « embarquer » ?

RÉSUMÉ. Les processus d'hybridation de dispositifs de formation en milieu universitaire sont étudiés, particulièrement à partir des formations en présentiel. Les environnements informatisés d'apprentissage sont analysés comme des formes d'expression de normes et de modèles

implicites, traduisant des configurations identitaires des enseignants. A partir d'une expérimentation d'un dispositif assisté par un blog pédagogique, l'importance des principes épistémologiques et théoriques, et des principes d'action est rappelée. C'est alors que l'hybridation devient une interaction récursive entre les activités en présence et les activités distantes, si les émergences sont exploitées pour réactiver le système d'apprentissage.

MOTS-CLÉS : environnement informatisé d'apprentissage, blog pédagogique, enseignement universitaire, dispositif hybride, apprentissage collaboratif, apprentissage émergent, interactions sociales

Distances et savoirs 2009/3 (vol.7), Gebers, Résumé

Chaînes éditoriales Scenari et unité ICS Solutions pour la production documentaire numérique
RÉSUMÉ. Depuis 1999, l'unité ingénierie des contenus et des savoirs (ICS) réalise un travail de valorisation de la recherche de l'UTC en ingénierie documentaire. Elle mène en partenariat avec des institutions publiques et des industriels des projets d'expérimentation et de déploiement de chaînes éditoriales XML afin d'optimiser leur production et leur gestion documentaire. Ces travaux reposent sur un ensemble de principes méthodologiques et technologiques qui sont fondateurs de notre démarche. Nous présentons dans un premier temps ces principes. Ensuite nous donnons quelques exemples de mise en œuvre de chaînes éditoriales et les conclusions en termes d'adaptabilité des contenus que nous avons pu formuler au fil des projets. Enfin, nous présentons avant la conclusion nos perspectives de recherche et d'expérimentation dans l'ingénierie documentaire.

MOTS-CLÉS : chaîne éditoriale, XML, édition numérique, ingénierie documentaire.

Distances et savoirs 2009/3 (vol.7), Schöpfel, Résumé

Les archives ouvertes en France Un potentiel documentaire pour la formation à distance

RÉSUMÉ. Issues du mouvement vers l'accès libre à l'information scientifique, les archives ouvertes constituent une formidable ressource documentaire pour la formation et l'autoformation à distance, en particulier dans l'enseignement supérieur. L'article présente les résultats d'une étude empirique sur le contenu de 56 archives ouvertes en France en 2008. Il aborde différents aspects : typologie des sites et organismes, domaines scientifiques, nombre des dépôts, types de documents, qualité des contenus, avec une attention particulière pour les contenus non commerciaux (littérature grise).

MOTS-CLÉS : archives ouvertes, archives institutionnelles, information scientifique, formation à distance, France.

Distances et savoirs 2009/3 (vol.7), Rigot, Résumé

Le nouveau contrat textuel des humanités et des sciences de la société

RÉSUMÉ. Malgré un fort et médiatique développement des technologies du Web 2.0, notamment des wikis, aucun projet public et officiel porté par des communautés scientifiques n'existe. Cette situation particulière impose d'analyser les causes de leur actuel désintérêt pour ce type d'organisation des connaissances et les possibles raisons d'une adhésion. Notre analyse porte principalement sur les innovations en matière d'écriture collaborative rendue possible par l'utilisation des wikis, dans les disciplines où la production de textes joue un rôle central.

MOTS-CLÉS : écriture collaborative, wikis, écriture alternative, organisation de la recherche, Web 2.0, engagement

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Black, Résumé, (en)

Historical and conceptual foundations

RÉSUMÉ. Cet article résume la section « Fondements historiques et conceptuels » du « Handbook of Distance Education » (2007). Sur les huit chapitres de cette section, deux, « Une histoire des bourses », par Linda M. Black et « Une histoire des organisations nationales et régionales et l'ICDE » par Charles Feasley et Ellen Bunker portent sur les perspectives historiques de l'enseignement à distance ; un autre « Tendances de la recherche – une analyse des contenus des principales revues scientifiques » par Yougmin Lee, Marcy P. Driscoll et David W. Nelson porte sur la recherche, et cinq autres chapitres « Une approche systémique de la genèse théorique » de Farhad Saba, « La forme la plus industrialisée de l'Education » par Otto Peters, « Une théorie de l'approche conversationnelle » de Börje Holmberg, « Une théorie des communautés d'apprentissage » (Community of Enquiry) par Randy Garrison et Walter Archer, et « La théorie de la distance transactionnelle » de Michael G. Moore portent sur les théories et les théoriciens de l'enseignement à distance.

MOTS-CLÉS : recherche, revues scientifiques, théories, théoriciens, fondements historiques, fondements conceptuels.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Choplin, Résumé

Les trois figures de la recherche sur l'enseignement à distance : mouvement, relation, substance

RÉSUMÉ. S'appuyant sur douze textes publiés dans Distances et savoirs, cet article fait valoir trois « figures de pensée » – traversant nos disciplines scientifiques – : la substance, la relation et le mouvement. La confrontation de ces figures et de ces textes suggère combien Distances et savoirs invite à une pensée pluraliste de l'enseignement à distance, contestant, en particulier, le primat de la seule figure de la substance, qui dirige les recherches centrées sur les caractéristiques propres de ces acteurs que sont l'apprenant, l'enseignant, le savoir ou les TICE. Munis de ces figures, nous proposons également trois perspectives de recherche et de pratique.

Elles portent sur la relation pédagogique à distance, la dynamique du dispositif de formation et le milieu susceptible de favoriser l'émergence d'un mouvement innovant.

MOTS-CLÉS : changement, dispositif, épistémologie, figures de pensée, mouvement, relation pédagogique à distance, transdisciplinarité

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), West, Résumé, (en)

Insights from research on distance education learners, learning, and learner support

RÉSUMÉ. Cet article analyse les idées-clés concernant le développement de l'apprentissage des étudiants et des ressources pédagogiques décrites dans une série de chapitres du « Handbook » (Moore, 2007). Ces chapitres portent sur les résultats de recherches relatives à l'impact de l'enseignement à distance sur les apprenants en général (autonomie de l'étudiant, cognition, « social learning » et satisfaction), ainsi que sur des sous-groupes d'étudiants et de formateurs (scolaires, femmes, étudiants handicapés, et services d'orientation universitaire et de documentation). En conclusion cet article évoque des pistes pour de futures recherches dans ces domaines.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, éducation à distance, conseil, autonomie, autorégulation, apprentissage collaboratif, réseaux sociaux et apprentissage, genre (différentiation homme-femme), écoles virtuelles, cognition, bibliothèques universitaires, handicap

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Trebbi, Résumé

Le potentiel des TIC pour un nouveau paradigme d'enseignement Vers la démocratisation de l'accès au savoir

RÉSUMÉ. Cet article porte un regard analytique et synthétique sur onze articles sélectionnés dans quatre volumes et huit numéros de la revue Distances et savoirs publiés entre 2003 et 2008. Les auteurs de ces articles présentent leur recherche sur des aspects divers liés à l'apprenant, l'apprentissage et le tutorat dans la formation à distance tout en s'intéressant à la question de l'innovation et l'accessibilité du savoir. Nous avons construit la synthèse/l'analyse autour de trois thématiques majeures dégagées des onze articles. Dans la suite de cette synthèse/analyse et en guise de conclusion nous proposons quelques pistes pour de futures recherches.

MOTS-CLÉS : innovation, autonomie, métacognition, collaboration, identité.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Hill, Résumé, (en)

Design and teaching: a bibliographic essay

RÉSUMÉ. L'enseignement à distance, et particulièrement en ligne, est en train de devenir une démarche standard dans les environnements d'apprentissage formels, notamment au niveau post-scolaire. Alors qu'un nombre croissant d'enseignants et d'étudiants s'attendent à ce que l'enseignement à distance soit intégré à leur apprentissage il est nécessaire de mieux

comprendre comment concevoir des dispositifs efficaces pour développer le processus d'apprentissage. Au-delà, il s'agit aussi d'explorer comment faciliter l'apprentissage dans ces contextes. Cet essai bibliographique explore la littérature portant sur la conception d'environnement et l'enseignement à distance tels que les articles de la section trois du « Handbook » (2007) les exposent (voir la liste des articles dans le premier tableau).

MOTS-CLÉS : conception d'environnements d'apprentissage à distance, facilitation de l'enseignement à distance.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Jaillet, Résumé

Création et fonctionnement de dispositifs de formation à distance

RÉSUMÉ. Les articles que la revue D&S a publiés concernant la création et le fonctionnement des dispositifs de formation utilisant la distance, peuvent se caractériser par le point de vue adopté d'experts ou de chercheurs. Les auteurs s'intéressent à trois moments de la formation : son organisation, son design et son impact. Des approches différentes de la conception de dispositifs déterminent l'économie de ceux-ci. Il peut s'agir de la contrainte, lorsqu'une équipe a une vision précise et volontariste ou encore imagine le salut par le respect de normes, ou au contraire de démarches pragmatiques qui composent avec les situations. Toutes les propositions se préoccupent d'une question centrale, l'accompagnement des étudiants à distance.

MOTS-CLÉS : design pédagogique, expertises, conceptions de dispositifs, impact des technologies, normes, professionnalisation, accompagnement des étudiants.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Thompson, Résumé, (en)

Policies, administration, and management

RÉSUMÉ. Les chapitres de cette section du « Handbook » portent sur la façon dont les politiques encouragent ou contrecarrent l'intégration de l'enseignement à distance dans les institutions d'enseignement supérieur classiques. L'auteur fournit aperçus et perspectives concernant les principales stratégies, les rôles, les structures, processus et normes qui caractérisent un contexte éducatif en rapide évolution. Les informations de ces chapitres seront utiles aux praticiens de l'enseignement à distance et aux décideurs pour réagir face aux défis actuels et pour influencer de façon proactive les changements à venir.

MOTS-CLÉS : structures politiques institutionnelles, leadership, pouvoir décisionnel, participation des enseignants, enjeux juridiques, normes et qualité, évaluation.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Loiret, Résumé

Politiques publiques et stratégies des acteurs

RÉSUMÉ. La synthèse « Politiques publiques et stratégies des acteurs » correspond au chapitre 4 du Handbook of distance education : « Policies, administration and management » et est illustrée par 11 articles. Trois d'entre eux prennent pour objet de recherche l'expérience en

France entre 2000 et 2003 des campus numériques. Deux articles sont consacrés aux dimensions économiques de la formation ouverte et à distance ; deux autres à la mise en œuvre et à la compréhension de la notion de « partenariats » dont l'un renvoie à l'expérience québécoise. Trois autres articles abordent des domaines spécifiques de l'action publique : la FOAD en prison, la création d'universités nouvelles dans les années 1990, l'accompagnement scolaire. Un dernier est transversal au thème. Une conclusion revient sur les caractéristiques marquantes de ces recherches.

MOTS-CLÉS : politiques publiques, acteurs, partenariats, formation ouverte et à distance, campus numériques, enseignement supérieur, économie.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Nazarinia, Résumé, (en)

Audiences and providers of distance education

RÉSUMÉ. Comme le note Moore (2007) la cinquième section de la seconde édition du Handbook of Distance Education porte sur « certains des principaux utilisateurs et fournisseurs de programmes d'enseignement à distance » y compris les niveaux scolaires, les « community colleges » (niveau universitaire), les universités, le secteur des entreprises, la formation professionnelle continue, l'armée, et les dispositifs virtuels. Chaque chapitre envisage les développements historiques de l'enseignement à distance au sein de chaque secteur ainsi que les développements stratégiques, et des pistes pour l'avenir.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, fournisseurs, acteurs, niveaux scolaires, universités, formation professionnelle continue, secteur de l'entreprise, politiques.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Charlier, Résumé

Acteurs : de public à fournisseur

RÉSUMÉ. Cet article décrit et analyse les acteurs de l'enseignement à distance tels qu'ils ont construit leurs projets, leurs rôles dans les dispositifs et leurs expériences de ceux-ci dans des contextes organisationnels et culturels très variés. En convoquant ainsi des articles écrits entre 2002 et 2008, contextualisant les résultats d'enquêtes portant sur un grand nombre d'acteurs, sur des études longitudinales ou sur des partages d'expériences, le comité scientifique de cette revue permet de bâtir une synthèse couvrant les années 1980 jusqu'à nos jours et de proposer des éléments de réponse aux questions suivantes : Qui sont les acteurs de la distance ? Quelles sont les évolutions observées sur près de 30 années de leurs relations aux dispositifs de formation ? Quels rôles jouent les technologies dans ces évolutions ? Quelles sont leurs évaluations des effets de ces formations sur eux-mêmes, sur le dispositif de formation ou sur leurs organisations ? Quelles sont les pistes tracées pour l'avenir ?

MOTS-CLÉS : apprenants, tuteurs, publics et opérateurs.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Boubil, Résumé, (en)

Implications of globalization for distance education in the United States

RÉSUMÉ. Cet article présente une analyse des pratiques actuelles relevant du « Modèle Américain pour l'Enseignement Supérieur (AHE) » à l'étranger avec un accent particulier sur le développement de l'enseignement à distance. L'analyse identifie des points de faiblesse dans la pratique de l'AHE à l'étranger.

MOTS-CLÉS : mondialisation de l'enseignement supérieur, enseignement à distance, enseignement à distance américain, validation, accréditation, enseignement en ligne, enseignement sans frontière.

Distances et savoirs 2009/4 (vol.7), Tremblay, Résumé

La formation à distance en contexte de globalisation Perspectives francophones

RÉSUMÉ. Cet article a pour objectif d'analyser la contribution des auteurs de la revue Distances et Savoirs ayant traité du thème de la formation à distance dans le contexte de la globalisation. Il propose un inventaire des questions, des problèmes et des enjeux qu'ils ont privilégiés ; une description de la manière dont ils les ont abordés et une synthèse des conclusions qu'ils en ont tirées. Il interroge également ce qu'ils ont ignoré, passé sous silence ou laissé dans l'ombre. Le corpus analysé compte 24 articles. Après une brève réflexion sur le contexte que dessine pour la formation à distance la globalisation des échanges, la présentation des résultats regroupe les différents objets abordés en trois catégories : la régulation internationale de la formation à distance ; les campus numériques ; et les TIC pour le développement. La conclusion est précédée de quelques commentaires sur les apports et les lacunes du traitement du thème par les chercheurs publiés dans Distances et Savoirs.

MOTS-CLÉS : globalisation, échanges internationaux, formation à distance, régulation, campus numériques, développement, marché mondial

Distances et savoirs 2010/1 (vol.8), Temperville, Résumé

De l'usage des blogs à l'université Quelques considérations

RÉSUMÉ. Cet article envisage le blog comme source documentaire dans le travail universitaire. Il montre à partir de l'étude de quelques-unes de ses caractéristiques formelles et scripturales les effets de désorientation qu'il produit dans la lecture. Le blog de par sa nature hybride et hypertextuelle engendre quantité de difficultés, notamment cognitives. Par ailleurs il fonctionne sur un mode paradoxal. Valorisé comme outil de communication par l'institution, il est ignoré ou repoussé aux marges par bon nombre d'enseignants-chercheurs. Ces ambiguïtés posent la question de sa légitimité et des conditions dans lesquelles elle pourrait être établie au sein de l'institution.

MOTS-CLÉS : weblog, lecture, légitimité, communication scientifique, culture informationnelle, validation, évaluation de l'information

Distances et savoirs 2010/1 (vol.8), Sanou, Résumé

Appropriations des savoirs et formation à distance par les radios locales Le cas du Mali

RÉSUMÉ. Comment transmettre aux acteurs de l'information radiophonique les techniques de traitement du savoir local afin qu'il parvienne à des populations pratiquantes de la communication orale ? Quel est l'impact des structures permettant la généralisation des TIC dans les sociétés d'oralité ? Nos interrogations visent à réfléchir sur les productions et les usages des savoirs par les radios locales dont une des préoccupations est de contribuer au développement par les médias. A partir de l'expérience des Centres locaux d'information et de communication (CLIC) et des Centres multimédias communautaires (CMC) au Mali, nous proposons d'identifier les interactions des nouvelles technologies sur les pratiques de sociétés qui paraissent jusque-là peu réceptives à ces nouveaux moyens de partage du savoir.

MOTS-CLÉS : Afrique, appropriations, usages, savoirs, oralité, productions, langues

Distances et savoirs 2010/1 (vol.8), Núñez , Résumé (*es*)

Investigación y desarrollo de ambientes virtuales de aprendizaje El caso del Sistema de Universidad Virtual en Guadalajara, México

RÉSUMÉ : L'article présente deux enquêtes menées dans le système de l'université virtuelle. Les deux études sont caractérisées par leur orientation vers le développement de technologies adaptées aux besoins pédagogiques et aux problèmes de signification dans le processus d'apprentissage. Le défi est de créer une technologie de design alternative au design industriel et orientée vers la production intensive de contenus, de façon à atteindre une sorte d'environnement virtuel axé vers la gestion des interactions.

MOTS-CLÉS : représentation des connaissances, signification, environnement virtuel

Distances et savoirs 2010/1 (vol.8), Wilhelm, Résumé

Émergence d'une culture communicationnelle au sein d'un dispositif international en ligne Distances géoculturelles et proximité axiologique

RÉSUMÉ. Cette recherche a pour projet de comprendre les interactions interculturelles dans des dispositifs de communication à distance à caractère international. Elle étudie le cas d'un dispositif d'apprentissage en ligne et s'adresse aussi bien aux chercheurs, enseignants, praticiens de la formation à distance médiatisée qu'à ceux qui s'intéressent à la communication interculturelle. Nous proposons des modèles d'analyse permettant de cerner la culture communicationnelle des dispositifs dans le jeu des différentes distances (culturelles, géographiques, technologiques) et leur importance respective pour les processus de communication avec une attention toute particulière pour l'espace, l'incertitude et la mémoire d'une communauté naissante.

MOTS-CLÉS : communication interculturelle, communication médiatisée par ordinateur, FOAD, dispositif, communauté de pratique, communauté de communication, culture, identité, incertitude.

Distances et savoirs 2010/1 (vol.8), Dumoulin, Résumé

La vidéocommunication au primaire

RÉSUMÉ. Dans cet article, nous présentons une étude de cas visant à comprendre la nature et la source des difficultés à communiquer rencontrées et les comportements stratégiques mis en œuvre par des élèves du primaire pour surmonter leurs difficultés à communiquer à distance dans une situation d'apprentissage interculturelle intégrant la vidéocommunication. Cette étude de cas a également permis de dégager 10 recommandations pédagogiques pour les enseignants désireux de créer une situation d'apprentissage intégrant la vidéocommunication pour favoriser le développement de la compétence à communiquer oralement d'élèves du primaire dont la langue première est le français.

MOTS-CLÉS : enseignement primaire, compétence orale, intégration pédagogique de la vidéocommunication, difficultés, comportements stratégiques, communication à distance, analyse des interactions verbales

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Jacquinet-Delaunay, Résumé

Entre présence et absence La FAD comme principe de provocation

RÉSUMÉ. La formation à distance est une modalité de formation qui permet de vaincre la distance physique qui sépare, quelle qu'en soit la raison, ceux qui veulent apprendre et ceux qui peuvent enseigner. C'est là son objectif essentiel : mais ce faisant, elle a bien des effets qui ne sont pas toujours favorisés, maîtrisés voire voulus. Car mettre la distance au cœur du processus enseigner/apprendre c'est entraîner un certain nombre de changements qui sont autant de « provocations » par rapport à la modalité classique de l'enseignement face-à-face et du système dans lequel elle s'insère. C'est ce que nous montrons à partir d'exemples vécus et/ou rapportés tout en soulignant que ce principe de provocation entre en écho avec les principales théories de la formation à distance que l'évolution des technologies, comme celle plus générale des contextes de société obligent à faire évoluer. Bien au-delà de la seule FAD, toutes ces expériences et successives provocations, ont contribué à forger un nouveau modèle d'enseignement/apprentissage.

MOTS-CLÉS : distance, présence, absence, signes de la présence, modèle d'enseignement/apprentissage.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Fichez, Résumé

Quel paysage conceptuel pour l'acte éducatif aujourd'hui ?

RÉSUMÉ. Ce texte est issu de l'intervention de l'auteur au symposium de Distances et savoirs. L'auteur choisit comme repère central la notion de « distance », en déconstruisant la dichotomie traditionnelle (basée principalement sur le critère spatial) entre l'enseignement fait à distance et l'enseignement en présence ; elle lui substitue la notion de formation « hybride », proposant la notion d'« acte éducatif contemporain » pour désigner de manière globale l'objet d'étude visé. Dès lors, elle se propose d'approfondir la recomposition conceptuelle qui va de pair avec la recomposition du champ pratique des formations, en prenant appui sur le contexte empirique de telles formations hybrides.

MOTS-CLÉS : champs de pratiques/champs de recherche, distance(s), médiations dispositives, logiques d'usages, approches transversales multiniveaux, dynamiques conceptuelles croisées, innovation pédagogique

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Oillo, Résumé

TICE et pluralité disciplinaire Un exemple avec le programme res@tice de l'Agence universitaire de la francophonie

RÉSUMÉ. Ce texte a été rédigé comme introduction à l'intervention de l'auteur sur le thème Recherche, insertion dans les pratiques (rôle de l'État, champs disciplinaires concernés : sciences de l'éducation, sciences de l'information et de la communication, sociologie, économie, etc.) pour le symposium de Distances et savoirs. Il analyse la question de la pluralité disciplinaire dans les TICE (technologies de l'information et de la communication pour l'éducation) et en montre une application au sein du réseau francophone res@tice.

MOTS-CLÉS : multidisciplinarité, pluridisciplinarité, interdisciplinarité, transdisciplinarité, société de la connaissance.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Baron, Résumé

Quelles évolutions des professionnalités dans le contexte de l'enseignement supérieur en ligne ? Quelques réflexions

RÉSUMÉ. Si, dans le monde de l'éducation, les changements s'effectuent lentement, le modèle traditionnel de l'université à la française est depuis longtemps soumis à rude épreuve, pas directement d'ailleurs à cause des technologies de l'information et de la communication. Que nous apprend le passé récent en termes de changements plus ou moins liés à l'enseignement en ligne dans les pratiques d'enseignement ? Quelles tendances se dessinent ? Le texte qui suit, fondé sur une pratique ancienne de la recherche et une analyse sélective de la littérature, attire d'abord l'attention sur des évolutions survenues depuis une vingtaine d'années, tant dans les domaines techniques qu'institutionnels. Puis il pose un certain nombre de questions et présente les enjeux associés (en particulier pour les enseignants) et propose quelques pistes de réflexion sur les processus en cours.

MOTS-CLÉS. Enseignement supérieur, anticipation, formations ouvertes.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Bruillard, Résumé

Formation à distance : dispositifs techniques Structuration organisationnelle, spatiale et temporelle des environnements

RÉSUMÉ. Cet article essaye d'éclairer les évolutions possibles des environnements techniques principalement ceux utilisés dans le cadre de la formation à distance. Il propose des grandes tendances, liées aux potentialités offertes par l'informatique concernant les institutions, les groupes et les personnes et passe en revue quelques travaux de prospective pour l'année 2020. Il décrit quelques pistes pour la structuration organisationnelle, temporelle et spatiale des environnements d'apprentissage et insiste sur le rôle d'instrument pivot joué par le téléphone portable.

MOTS-CLÉS : technologies éducatives, environnements techniques de formation, apprentissage collaboratif

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Blandin, Résumé

Dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage Point de vue des industriels sur les évolutions

RÉSUMÉ. Cet article développe l'exposé fait lors du symposium Distances & savoirs des 10 et 11 décembre 2009. Il tente de faire le point sur la vision des industriels sur l'avenir des dispositifs techniques pour l'éducation, la formation et l'apprentissage. Il présente, d'une part, les tendances du marché, et, d'autre part, les technologies émergentes, vues au travers du regard porté par un groupe international de réflexion sur les standards du futur.

MOTS-CLÉS : technologies émergentes, tendances du marché, futurs standards.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Kawachi Résumé

The role of publishing: support for action research

RÉSUMÉ. Ce court texte évoque les coûts impliqués dans l'abonnement à une revue scientifique : de l'accès gratuit en ligne jusqu'à \$1353 pour trois numéros par an. On remarque que les éditeurs les plus traditionnels proposent souvent les abonnements les plus chers. La présente introduction à l'échelle de Lockwood sera utile pour les lecteurs et futurs auteurs. Elle est suivie de considérations sur ce qui fonde la qualité de la recherche, puis de suggestions pour la prise en charge par les universités des coûts de publication afin de faciliter l'accès gratuit en ligne aux travaux de recherche.

MOTS-CLÉS : revue scientifique, publication, abonnement, accès libre, qualité et recherche, échelle de Lockwood.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Cherqui-Houot, Résumé

Les usages d'un cahier de texte en ligne Cas de l'ENT Lorrain, l'environnement PLACE

RÉSUMÉ. Depuis l'instauration du cahier de texte en 1961, le contenu des activités et les devoirs de la classe sont consignés par les enseignants dans un cahier de texte papier. Avec la montée en puissance des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, ce document institutionnel est désormais disponible sous forme numérique. Il permet aux enseignants de saisir en ligne les mêmes informations que dans sa version traditionnelle mais, cette fois, dans le but de les rendre consultables par les élèves, leurs parents et les corps d'inspection, et ce, depuis n'importe quel ordinateur qui dispose d'une connexion internet. Mais son emploi induit également des pratiques nouvelles pouvant éventuellement mettre en difficulté certains enseignants, élèves ou parents, susciter des craintes. L'usage qui en est fait mérite donc une attention particulière avant sa généralisation. L'objet de cet article est précisément de rendre compte d'un travail de recherche qui vise à observer ses premiers usages dans une centaine d'établissements scolaires de l'académie de Nancy-Metz dans le but de mesurer son impact sur les pratiques habituelles.

MOTS-CLÉS : cahier de texte en ligne, appropriation, usages des TICE.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Jézégou, Résumé

Créer de la présence à distance en e-learning Cadre théorique, définition, et dimensions clés

RÉSUMÉ. L'article présente la synthèse d'un travail que nous avons mené pour modéliser la présence en e-learning. Ce travail vise une nouvelle perspective théorique à la notion de présence. En effet, elle diffère de celle proposée par le modèle anglophone nord américain de Community of Inquiry en e-learning. Toutefois ces deux perspectives ont en commun de s'appuyer sur le principe selon lequel la présence en e-learning est créée par certaines formes d'interactions sociales entre les apprenants, entre le formateur et les apprenants lorsque ces derniers sont engagés dans une démarche de collaboration à distance. L'article pose tout d'abord une définition de la présence en e-learning tout en précisant les positions épistémologiques et théoriques essentielles qui nous ont permis de construire cette définition. Puis il précise les trois dimensions que nous attribuons à la présence : c'est-à-dire les présences cognitive, socio-affective et pédagogique. Il définit chacune de ces dimensions et montre leur articulation. Enfin, l'article termine sur les limites mais aussi sur les ouvertures de ce travail de modélisation.

MOTS-CLÉS : e-learning, interaction sociale, collaboration contradictoire, transaction, conflit socio-cognitif, présence.

Distances et savoirs 2010/2 (vol.8), Ben Henda, Résumé

À la recherche d'un consensus sur l'identité et le fonctionnement des normes e-learning

RÉSUMÉ. Le domaine de l'éducation peine encore à faire des normes un cadre de référence pour ses modes de fonctionnement. Est-ce dû à une rigueur de procédures, à un problème d'environnement ou à un manque de sensibilisation des acteurs ? Dans ce dilemme, le monde de l'éducation est pris entre les spécificités culturelles, sociales et cognitives de sa composante pédagogique et les caractéristiques globalisantes d'un nouveau modèle économique de l'éducation très marqué par les normes d'interopérabilité technologiques. Le sous-comité 36 de l'ISO œuvre depuis plus d'une décennie pour définir des normes technologiques internationales largement consensuelles. Pourtant, sa visibilité est encore très réduite auprès des acteurs de l'éducation. Quelles solutions faudrait-il donc apporter et quelles stratégies mettre en place pour assurer une acceptabilité massive des normes dans le monde de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation ? Ce document aborde ces questions et commente une expérience canadienne qui œuvre dans cette direction.

MOTS-CLÉS : éducation, pédagogie, normalisation, e-learning, SC36

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Bourdet, Résumé

La formation d'enseignants et futurs enseignants de langue dans un dispositif EAD Des compétences en construction

RÉSUMÉ. Une enquête longitudinale révèle que les enseignants et futurs enseignants de langue, se formant à l'aide d'un dispositif en ligne, développent des compétences originales par rapport à leur expérience antérieure. Ces stratégies destinées à assurer une adaptation au contexte prennent la forme de transferts d'expériences antérieures, mais également de construction de représentations nouvelles, édifiées en opposition. A travers elles, se construit un profil d'apprentissage induisant des pratiques, mais aussi une distance au dispositif et un mode de relation à l'autre. L'objet langue, situé au cœur des formations professionnelles ici en cause, est susceptible de renforcer l'impact des représentations construites.

MOTS-CLÉS : dispositif, FOAD, représentations, profil d'apprenant, stratégies d'apprentissage, langue

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Develotte, Résumé

Former aux tutorats synchrone et asynchrone en langues

RÉSUMÉ. Cet article s'appuie sur une formation expérientielle d'enseignants de langues en ligne qui se décline en deux versions, synchrone et asynchrone. Est étudiée, sur le double plan de la relation à distance et de la temporalité, la prise en charge des échanges pédagogiques à distance dans ces deux systèmes de communication, avec pour objectif de faire ressortir leurs spécificités et de fournir ainsi quelques repères pour la formation de tuteurs.

MOTS-CLÉS : relation pédagogique, tutorat, interactions en ligne, communication synchrone/asynchrone, présence à distance.

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Guély, Résumé

Distance transactionnelle et centres de ressources en langues

RÉSUMÉ. Cet article vise à établir des rapports entre une théorie issue de la FAD, la distance transactionnelle et ses variables de structure, dialogue et autonomie, avec la conception d'un type de dispositif propre à la formation en langue : le centre de ressources (CRL). Pour cela, nous tentons d'appréhender ces différentes notions et de les mettre en rapport avec un type d'accompagnement pédagogique pratiqué dans les CRL, le conseil à l'apprentissage. Nous étudions le cas d'un CRL particulier dont nous tentons d'évaluer le degré d'ouverture et de décrire l'état prescrit. Cette phase devrait nous permettre de circonscrire une zone délimitant les possibilités de choix offertes aux apprenants dans ce dispositif, c'est-à-dire une zone d'actualisation potentielle.

MOTS-CLÉS : autonomie, autodirection, contrôle, structure, ouverture, dialogue, conseil, centre de ressources en langues, distance transactionnelle, dispositif

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Dejean-Thircuir, Résumé

Compétences interactionnelles des tuteurs dans des échanges vidéographiques synchrones

RÉSUMÉ. Cet article s'intéresse aux dynamiques interactionnelles observables dans un dispositif didactique mettant en relation de futurs enseignants en formation en français langue étrangère avec des apprenants, par le biais de rencontres synchrones par visioconférence. Une analyse des interactions verbales permet d'identifier les conduites langagières des apprentis-tuteurs et s'attelle à déterminer dans quelle mesure celles-ci sont susceptibles d'influencer la mise en œuvre par les apprenants de certaines compétences de communication.

MOTS-CLÉS : formation à distance, communication vidéographique synchrone, apprentis-tuteurs, compétences interactionnelles.

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Gruson, Résumé

Analyse comparative d'une situation de communication orale en classe ordinaire et lors d'une séance en visioconférence

RÉSUMÉ. Dans le cadre du projet national « 1 000 visioconférences pour l'école », un nombre croissant d'écoles primaires sont équipées de systèmes de visioconférence. L'hypothèse qui sous-tend ce projet est que, en mettant les élèves en situation de communiquer à distance en temps réel avec des partenaires étrangers, cela leur permettra d'améliorer leurs compétences orales et interculturelles. L'objectif de cet article est de mettre en évidence, grâce à une étude comparative d'une séance ordinaire et d'une séance en visioconférence, les effets de la visioconférence sur l'action conjointe de professeurs et d'élèves de cours moyen. Cette étude s'appuie sur des données empiriques précises et l'utilisation d'outils conceptuels empruntés à la didactique des langues et cultures et à la théorie de l'action conjointe en didactique. Elle met notamment au jour les effets de la visioconférence sur la place des langues, la nature des connaissances en jeu et les formes de contrats didactiques à l'œuvre.

MOTS-CLÉS : visioconférence, enseignement-apprentissage de l'anglais, enseignement primaire, analyse comparative, action conjointe.

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Delamotte, Résumé

Distance dans l'enseignement et enseignement à distance d'une langue visuelle-gestuelle Le cas de la langue des signes française

RÉSUMÉ. L'enseignement/apprentissage des langues des signes par des entendants questionne la notion de distance des points de vue linguistique, culturel, anthropologique, historique et social. Il constitue ainsi un cas de figure exemplaire au sein d'une réflexion sur l'acquisition des langues étrangères. L'enseignement/apprentissage à distance des langues des signes ne fait qu'accentuer les difficultés vécues dans l'enseignement en classe de langue. L'usage des nouvelles technologies est une aide incontestable, mais il reste soumis à l'épreuve de la contrainte de la modalité visuelle dans toutes ses dimensions, en particulier le rôle du regard. Il ne suffit pas non plus, à lui seul, à répondre à la distance culturelle. La recherche dans ce domaine vise donc à définir les possibilités et les limites d'un tel enseignement.

MOTS-CLÉS : langues des signes, communication visuelle-gestuelle, enseignement à distance, interculturel, modalités linguistiques, structures de transfert, construction identitaire.

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Creuzé, Résumé

Former les tuteurs à distance L'expérience de l'Institut français de Madrid

RÉSUMÉ. Cet article porte sur le déroulement d'une formation ouverte et à distance intitulée « Être tuteur dans un dispositif à distance » destinée à des enseignants de français langue étrangère et proposée par le service culturel de l'Ambassade de France en Espagne en collaboration avec l'Institut français de Madrid (IFM) ; cette formation hybride a été conçue

sur la base d'un cours à distance mis en œuvre à l'IFM depuis sept ans. En effet, de plus en plus de structures sont conduites à envisager la mise en place de cours à distance venant compléter leur offre. Plusieurs types de démarches sont alors possibles ; parmi elles : 1. la mise en œuvre de cours en e-learning s'appuyant sur une approche industrialisée de la formation ; ce type de cours, généralement individuel, peut toucher un grand nombre de personnes pour un faible coût ; 2. la mise en œuvre d'un dispositif qui propose un accompagnement fort et organise des interactions, à l'écrit et à l'oral, entre pairs comme avec le tuteur. L'Institut français de Madrid a fait le choix de cette seconde option et a proposé à l'ensemble du réseau une formation « située » destinée à des enseignants susceptibles d'utiliser son dispositif. Les participants ont ainsi eu l'occasion de mesurer la plus-value des outils synchrones et asynchrones dans une formation où la distance psychologique pouvait a priori être davantage un frein que la distance géographique. Ils ont pu aussi donner toute leur valeur aux interactions dans la construction de savoirs et de compétences. Cet article propose de tirer quelques enseignements du déroulement de la formation.

MOTS-CLÉS : formation à distance, apprentissage à distance, dispositifs hybrides, tutorat en ligne, interactions, plateforme de formation à distance, outils synchrones et asynchrones.

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Altunay, Résumé, (en)

Distance foreign language learning The experience of Anadolu University

RÉSUMÉ. Cet article présente un modèle d'apprentissage des langues à distance par Internet à l'Université Anadolu et les avis des étudiants du programme à propos de l'apprentissage des langues à distance. Dans un premier temps, les aspects positifs et négatifs sur l'utilisation des TIC dans l'apprentissage des langues à distance sont mentionnés brièvement. Puis, le programme de certificat de la langue turque (TSP), qui peut être un modèle pour le développement des cours en ligne pour des langues différentes, est présenté. Les résultats d'examen des étudiants ont été recueillis pour voir si le programme aide l'apprentissage des langues étrangères et un entretien électronique a été conduit avec un groupe d'étudiants pour avoir leur avis sur le programme et l'apprentissage des langues à distance en général. On peut conclure que la formation à distance aide l'apprentissage des langues. Les étudiants pensent que la formation à distance est une bonne occasion pour l'apprentissage des langues étrangères, mais ils ne le voient pas aussi efficace que l'apprentissage des langues à l'étranger ou dans des classes traditionnelles.

MOTS-CLÉS : apprentissage des langues à distance, Technologies de l'information et de la communication (TIC), communication médiatisée par ordinateur (CMO).

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Kiyitsioglou-Vlachou, Résumé

Approche sociolinguistique et didactique du facteur « distance » dans la formation des enseignants du FLE Cas de l'université ouverte hellénique

RÉSUMÉ. L'objectif du présent article est d'étudier la notion de distance selon une approche sociolinguistique et didactique, dans le cadre d'une formation ouverte et à distance, celle des enseignants de FLE à l'Université Ouverte Hellénique. À cet effet, nous analysons les représentations des étudiants de la formation en question sur ses avantages et ses inconvénients, les raisons qui expliquent leur implication dans cette formation, les difficultés qu'ils rencontrent et les propositions qu'ils font afin d'y remédier. Nous tentons également d'avancer une typologie de la notion de distance suite à l'ancrage socio-didactique que nous lui accordons.

MOTS-CLÉS : distance, formation ouverte et à distance, situation exolingue, représentations, distance sociolinguistique, distance didactique.

Distances et savoirs 2010/4 (vol.8), Candas, Résumé

De la nécessaire distance dans l'apprentissage d'une langue étrangère

RÉSUMÉ. La « distance » est depuis longtemps au centre de nombreuses problématiques en éducation et formation. Le développement des TIC et de la formation à distance a néanmoins permis de mettre à jour des types de distance jusque-là ignorés ou sous-estimés. Notre contribution montre que les questions de distance sont centrales dans le processus d'enseignement-apprentissage, en particulier dans le cas des langues étrangères dont l'apprentissage engage encore davantage l'identité de l'apprenant. La notion de distance cognitive, fondement de l'apprentissage, permet de reconsidérer ce rapport aux différentes distances, spatiale, physique ou géographique en les dépassant. La gestion de la distance dans un dispositif original appelé le Centre de ressources de langues est discutée.

MOTS-CLÉS : distance, apprentissage, langue étrangère, formation à distance, centre de ressources de langues, CRL, distanciation cognitive, réflexivité, mise à distance.

Distances et savoirs 2010/3 (vol.8), Greffier, Résumé

Une lecture des messages écrits par le tuteur en rapport avec la réussite en FOAD

RÉSUMÉ. Soulevant la question de l'échec et de l'abandon en formation à distance, nous proposons dans cet article d'examiner l'impact des interactions sur la réussite en FOAD. Cette investigation nous conduit à analyser des échanges effectués sur un forum de discussion à la lumière d'un modèle appelé « boucle des réalisations », qui décrit le processus psychologique de la réussite. Nous tentons ainsi de fournir au tuteur, considéré comme porteur de la relation pédagogique, des outils favorisant la réussite en FOAD.

MOTS-CLÉS : formation à distance, tutorat, relation pédagogique, messages contraignants

Distances et savoirs 2010/4 (vol.8), Genevois, Résumé

Espaces numériques de travail (ENT) et « école étendue » Vers un nouvel espace-temps scolaire ?

RÉSUMÉ. La généralisation des espaces numériques de travail à tous les établissements scolaires est fixée comme un objectif à atteindre par le ministère de l'Éducation nationale. Dans les faits, le déploiement des ENT s'opère de manière très progressive. Dans cet article, nous considérons les ENT comme des dispositifs techno-pédagogiques (Peraya, 1999) susceptibles de changer l'organisation de l'école, notamment dans son rapport au temps et à l'espace. Nous faisons l'hypothèse que la notion de distance doit être identifiée comme un facteur de développement d'usage à part entière et être explicitement prise en compte pour repenser la forme scolaire.

MOTS-CLÉS : espace numérique de travail (ENT), école étendue, forme scolaire, mise à distance de la formation, continuité pédagogique.

Distances et savoirs 2010/4 (vol.8), Voulgre, Résumé

Espace numérique de travail en collège Étude sur la formation des enseignants

RÉSUMÉ. L'article présente une analyse de discours d'enseignants qui expérimentent un espace numérique de travail au sein de leur établissement. L'étude questionne la formation de prise en main de cet ENT mis en place. Il ressort de l'analyse que pour pouvoir amorcer une phase d'appropriation de l'ENT par les enseignants et les autres acteurs, des cadres de niveaux national et local sont encore à construire.

MOTS-CLÉS : approche instrumentale, approche technocentrique, appropriation, discours d'usages des TICE, ENT, environnement numérique de travail, formation, système d'information, théorie de l'activité.

Distances et savoirs 2010/4 (vol.8), Le Deuff, Résumé

Réseaux de loisirs créatifs et nouveaux modes d'apprentissage

RÉSUMÉ. Le but de cet article est de démontrer le potentiel d'apprentissage qui réside dans les réseaux de loisirs créatifs. Nous montrons que les usagers ont développé des compétences au-delà des seules techniques de loisirs-créatifs. Nous qualifions ces réseaux de réseaux associés en nous appuyant sur la définition de Bernard Stiegler pour montrer que les usagers peuvent y prendre part, apprendre et transmettre.

MOTS-CLÉS : loisirs-créatifs, réseaux associés, communauté de pratique, communauté d'apprentissage

Distances et savoirs 2011/1 (vol.9), Kawachi, Résumé, (en)

Review of open and distance education research in Asia

RÉSUMÉ. Cet article présente l'Asian Journal of Distance Education (AJDE), et offre un panorama et une analyse critique de la recherche sur l'enseignement à distance en Asie. L'AJDE est la seule revue scientifique accréditée pour toute l'Asie – dans une large acception géographique – et a publié des travaux émanant pratiquement de la cinquantaine de pays concernée. L'objectif de cette analyse est d'identifier ce que la recherche exprime aujourd'hui, et ce qui devrait faire l'objet de nouvelles recherches, notamment dans l'Asie rurale. La conception et la qualité des supports d'enseignement devraient à présent bénéficier de temps et de financements : de toutes les interactions impliquées ce sont celles entre l'étudiant et les supports d'enseignement qui priment.

MOTS-CLÉS : Asie, AJDE, cadre des thèmes de recherche, interaction étudiant-contenus, priorité des contenus.

Distances et savoirs 2011/1 (vol.9), Aoki, Résumé

The challenges of ICT applications in distance higher education in Japan

RÉSUMÉ. Le Japon est un pays technologiquement avancé, dont les institutions d'enseignement à distance doivent faire face à plusieurs défis. Les applications des technologies de l'information et de la communication (TIC) peuvent potentiellement transformer les pratiques éducatives d'une approche centrée sur l'enseignant à une approche centrée sur l'apprenant. Toutefois, encore peu d'établissements d'enseignement supérieur au Japon ont développé ce potentiel. L'enseignement à distance au Japon est régi différemment de l'enseignement au campus, et la majorité des programmes d'enseignement à distance fonctionne encore sur le mode de l'enseignement par correspondance, avec recours à la poste traditionnelle comme moyen de communication et d'instruction. Cet article vise à expliquer l'état actuel du développement des TIC dans l'enseignement supérieur en se focalisant plus particulièrement sur l'enseignement à distance, et sur ses défis présents.

MOTS-CLÉS : Japon, enseignement supérieur, historique de l'enseignement à distance, application des TIC, e-learning, enseignement centré sur l'enseignant, enseignement centré sur l'apprenant

Distances et savoirs 2011/1 (vol.9), Gaba, Résumé

Women empowerment through professional and technical programmes A case study of IGNOU

RÉSUMÉ. L'objectif de cet article est d'analyser le rôle de la formation ouverte et à distance (FOAD) pour l'autonomisation et la valorisation des femmes en Inde. L'étude menée analyse les réussites post-certification des étudiantes sous une double perspective individuelle et sociale. Un échantillon a été constitué à partir des étudiantes suivant le programme professionnel du Master of Business Administration (MBA) et celui, technique, du Master of

Computer Applications (MCA) afin d'étudier les changements dans les réussites sociales et universitaires des étudiantes de l'Université Nationale Ouverte Indira Gandhi (IGNOU). Les résultats de l'étude sont fondés sur des enquêtes et des entretiens concernant 308 répondantes (38 % des étudiantes impliquées), et démontrent que le dispositif de FOAD de l'IGNOU est réellement utile – bien que d'une façon différente – pour les femmes ayant suivi et achevé avec succès les programmes du MBA et du MCA à l'IGNOU.

MOTS-CLÉS : Inde, formation ouverte et à distance (FOAD), autonomisation des femmes

Distances et savoirs 2011/1 (vol.9), Feng, Résumé

Distance education in rural China achieves inter-school collaboration and increased access to education

RÉSUMÉ. L'apprentissage collaboratif entre écoles peut permettre de développer les compétences des élèves, mais également de promouvoir le partage d'idées et de pratiques pédagogiques d'école à école. L'objectif de cet article est de concevoir et appliquer des stratégies de grille progressive (scaffolding) dans le cadre d'une activité d'apprentissage collaboratif impliquant des établissements d'enseignement secondaire en Chine.

MOTS-CLÉS : Chine, enseignement secondaire, apprentissage collaboratif inter-écoles, accès à l'éducation

Distances et savoirs 2011/1 (vol.9), Burton, Résumé

Vers une typologie des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur

RÉSUMÉ. L'évaluation des effets des dispositifs hybrides de formation en enseignement supérieur nécessite un cadre descriptif pour en comprendre les effets différenciés. Dans cette perspective, le présent article propose d'établir une typologie des dispositifs hybrides de formation à partir de leurs caractéristiques pédagogiques, organisationnelles et matérielles (modalités d'articulation des phases présentielles et distantes, accompagnement humain, formes de médiatisation et médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique, degré d'ouverture). Il rend également compte, d'un point de vue méthodologique, de la manière dont les chercheurs investis dans le projet européen HySup (2009-12) ont progressivement élaboré ce cadre et en ont fait une première expérimentation.

MOTS-CLÉS : typologie, dispositif hybride de formation, analyse de clusters, pédagogie universitaire.

Distances et savoirs 2011/1 (vol.9), Ben Abid-Zarrouk, Résumé

Une analyse de l'équité d'un enseignement en ligne

RÉSUMÉ. Le centre de formation pour adulte de l'université de Haute Alsace propose aux candidats désirant obtenir le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) trois modes d'enseignements différents : un mode par correspondance, un mode présentiel et un mode sous

forme d'enseignement en ligne. Notre recherche a pour but d'analyser l'équité de cet enseignement en ligne. Elle a permis de mettre en évidence que l'enseignement en ligne, dans notre cas particulier, répond non seulement à un public exclu de l'éducation pour cause de contraintes professionnelles, mais aussi à un plus grand nombre d'hommes habituellement moins présents que les femmes dans l'enseignement à distance. De plus, dès lors qu'on ne prend pas en compte les abandons, l'enseignement en ligne, dans notre cas particulier, est tout aussi efficace en termes d'obtention du diplôme. Enfin, les résultats de notre enquête mettent en évidence que ce diplôme permet pour plus de la moitié de ceux qui l'ont obtenu d'atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés au départ. Ils sont un peu moins du quart à finalement les abandonner. Il semblerait que le service de formation des adultes permette aux étudiants de choisir le mode d'enseignement le plus adapté à leurs contraintes et leurs objectifs.

MOTS-CLÉS : DAEU, équité, enseignement en ligne, enseignement présentiel, enseignement par correspondance.

Distances et savoirs 2011/2 (vol.9), João Dalla Costa, Résumé

Entre public et privé, l'éducation à distance au Brésil Défis et perspectives

RÉSUMÉ. La version moderne de l'enseignement à distance (EAD) a débuté au milieu du XIXe siècle, dans les pays industrialisés. Toutefois, c'est avec le développement des nouvelles technologies d'information et de communication que l'EAD a pris de l'importance, surtout depuis la fin du XXe siècle. Au Brésil, l'enseignement à distance a fait son apparition avec l'Instituto Rádio Monitor, en 1939, et l'Instituto Universal Brasileiro, en 1941. Cependant, c'est avec la création de plusieurs structures privées, depuis 2000, que l'EAD est devenu un véritable commerce : il concerne, en 2009, un million d'étudiants et génère un chiffre d'affaire de R\$ 1,5 milliard par an (reais, monnaie brésilienne). L'objectif de cet article est de présenter un aperçu des informations-clés sur l'EAD au Brésil et l'évolution de ce secteur durant ces dernières années. Sont abordés ensuite les performances des grandes entreprises-institutions impliquées dans l'EAD et le type de technologie utilisée, puis la manière dont l'EAD peut influencer sur le marché du travail et sur le capital humain. Enfin, l'attention est attirée sur la législation récente et son influence sur la qualité de l'apprentissage.

MOTS-CLÉS : enseignement à distance, nouvelles technologies d'information et de communication, universités, affaires en éducation.

Distances et savoirs 2011/2 (vol.9), Cardoso Dalla Costa, Résumé

Réflexions sur l'intégration sociale des NTIC et sur l'éducommunication

RÉSUMÉ. Cet article propose une réflexion sur l'intégration sociale des nouvelles technologies d'information et de communication (NTIC) en Amérique latine et au Brésil, et sur la place de l'éducommunication dans cette intégration. Il part d'une analyse des rapports, dans le contexte latino-américain, entre nouvelles technologies d'information et de communication et diversité

culturelle, essentiellement basée sur l'approche de Jesús Martín-Barbero. Loin du pessimisme et du manichéisme qui a toujours marqué la recherche sur les technologies, cette approche privilégie les processus et contextes culturels dans lesquels les technologies sont utilisées. Suivent une analyse des conditions d'accès aux TIC de la société brésilienne et un bref historique de leur insertion dans les écoles, l'étude des actions d'éducommunication, parmi lesquelles l'alphabétisation électronique, et enfin les stratégies de développement et de renforcement des instances démocratiques. Ce texte s'achève sur la caractérisation de l'école comme lieu privilégié pour la préparation des citoyens à la société technologique, à travers la prise en compte de la complexité.

MOTS-CLÉS : approche critique, développement local, éducommunication, industries culturelles, intégration sociale des TIC.

Distances et savoirs 2011/2 (vol.9), Sartori, Résumé

Le design pédagogique et les modes d'interaction dans l'éducation à distance

RÉSUMÉ. La « volonté de vérité » propre à notre époque a conféré sa légitimité à l'éducation à distance, dans le contexte de la société de l'information marqué, entre autres, par le développement de la communication numérique. Plusieurs dispositifs communicationnels ont créé des conditions favorables à la conception de designs pédagogiques de plus en plus interactifs. Dans cet article, nous mettons l'accent sur le design pédagogique favorisé par le développement technologique, en considérant que c'est celui-ci, et non la technologie par elle-même, qui définit la manière dont s'organise l'interaction entre les personnes concernées par le processus d'enseignement et d'apprentissage. Trois modes d'interaction, qui caractérisent de manière schématique des designs pédagogiques plus ou moins interactifs, sont donc présentés ici. Il en ressort que l'EAD y gagne en légitimité et se présente comme une modalité éducative de qualité quand le design pédagogique met divers médias au service de l'interaction.

MOTS-CLÉS : éducation à distance, design pédagogique, modes d'interaction.

Distances et savoirs 2011/2 (vol.9), Scherer, Résumé

Éducation à distance et interaction L'importance des attitudes des enseignants et étudiants dans les forums et les wikis

RÉSUMÉ. Cet article analyse les possibilités d'interaction entre étudiants, enseignants en formation continue, impliqués dans un processus d'éducation à distance et faisant appel à des environnements virtuels d'apprentissage tels que wikis et forums. L'objectif est d'identifier les attitudes qui favorisent la collaboration et la coopération lors d'un cours de spécialisation dans le domaine de l'informatique pour l'éducation à l'Université de Santa Catarina. Le cadre d'analyse des phénomènes de collaboration et de coopération a été élaboré à partir des discussions et du contenu de l'un des forums virtuels et de wikis thématiques créés par des groupes d'étudiants. Il apparaît que la collaboration et la coopération interviennent dans les

environnements d'apprentissage virtuel, entre les enseignants et les étudiants et entre les étudiants eux-mêmes. Mais ces phénomènes d'interaction sont favorisés par l'attitude des enseignants, conseillers et coordinateurs de l'apprentissage, et celle des étudiants, sujets actifs dans le processus d'apprentissage.

MOTS-CLÉS : éducation à distance, coopération, collaboration, forums, wikis.

Distances et savoirs 2011/2 (vol.9), Audet, Résumé

Regards sur l'évolution de la formation à distance au Canada francophone

RÉSUMÉ. En se fondant sur des témoignages de pionniers et sur la documentation liée aux activités du Réseau d'enseignement francophone à distance du Canada (REFAD) depuis sa création en 1988, l'article fait état de transformations à la fois importantes et positives de la formation à distance canadienne en français et dégage des tendances pour l'avenir.

MOTS-CLÉS : REFAD, réseau, francophonie, Canada, formation à distance, rétrospective, prospective, technologies éducatives, apprentissage collaboratif, établissement bimodal, conception de cours, encadrement, crédibilité, personnalisation.

Distances et savoirs 2011/3 (vol.9), Miguet, Résumé

Depuis une décennie, la FAD dans les universités françaises Au croisement des discours de modernisation et du terrain

RÉSUMÉ. Cet article propose d'étudier la situation de la formation à distance en regard de l'essai de Jean Piaget « Où va l'éducation ? » en portant une attention au lien étroit qui existe entre LMD (réforme Licence, Master, Doctorat), modularisation et développement des TICE à l'université, dans le contexte de son processus de modernisation en France. Il s'agira d'analyser plus particulièrement les décalages par rapport à cette proposition initiale, ainsi que certaines tendances structurantes et récurrentes au cours de la dernière décennie. Les tendances retenues prennent appui sur les pratiques des enseignants et des étudiants pour saisir les changements à l'œuvre en lien avec les formations en ligne dans l'enseignement supérieur.

MOTS-CLÉS : modernisation universitaire, TICE, distance, interdisciplinarité, individualisation, autoformation.

Distances et savoirs 2011/3 (vol.9), Gérin-Lajoie, Résumé

Évolution de la formation à distance dans une université bimodale

RÉSUMÉ. Cet article présente une étude de cas décrivant l'évolution de l'Université Laval (UL), une université canadienne qui, d'un enseignement unimodal en présentiel, est progressivement devenue bimodale (en présentiel et à distance). Après en avoir dressé un court historique, les auteurs explorent l'évolution de la formation à distance (FAD) dans cet établissement sous divers aspects : le processus de développement des cours, les cinq principaux modèles de cours et le rôle de l'enseignant dans la phase de diffusion des cours. À partir du

cadre conceptuel de Berge et Muilenburg (2001), les auteurs analysent les trois principaux freins au développement institutionnel de la FAD à l'UL. Les auteurs concluent par une évocation des perspectives d'évolution future de la FAD dans ce type d'établissement bimodal.
MOTS-CLÉS : distance, bimodal, université, modèle, évolution, stade, TIC, classe, virtuel, collaboration, synchrone

Distances et savoirs 2011/3 (vol.9), Rivens Mompean, Résumé

Distances plurielles pour l'apprentissage des langues

RÉSUMÉ. Cet article propose une analyse de pratiques au sein de dispositifs médiatisés pour les langues et fait émerger différents types de distances dans la formation en langues. La distance permet d'envisager des modalités d'usage variées et des accompagnements sur mesure qui enrichissent ces dispositifs médiatisés d'apprentissage des langues au sein desquels la langue d'interaction du groupe est en même temps moyen et objet de l'apprentissage. Dans ce cadre, de nouvelles pratiques sont rendues possibles grâce à la mise à distance des apprenants dans des communautés d'apprentissage qui ont un genre discursif propre au contexte pédagogique apparenté à la CMO (communication médiatisée par ordinateur). Finalement, on doit s'interroger sur le rôle de ces dispositifs censés favoriser au sein de l'institution des pratiques de formation innovantes, efficaces et pérennes.

MOTS-CLÉS : apprentissage des langues, autoformation, autonomie, CMO (communication médiatisée par ordinateur), complexité, dispositif d'apprentissage, innovation.

Distances et savoirs 2011/3 (vol.9), Fluckiger, Résumé

De l'émergence de nouvelles formes de distance Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur

RÉSUMÉ. Les étudiants disposent d'une large palette d'instruments de communication interpersonnelle et d'accès à l'information. Cet article vise à explorer les relations entre les pratiques de communication ordinaires des étudiants et les pratiques éducatives en contexte universitaire, en considérant que les pratiques ordinaires constituent de fait une forme de distance présente dans le supérieur. Est ainsi mise en évidence l'existence de plusieurs formes de distances dans les formations, dont les caractéristiques sont analysées dans une perspective instrumentale au regard de résultats en sociologie des usages.

MOTS-CLÉS : FAD, formes de distance, communication numérique, enseignement supérieur, pratiques ordinaires.

Distances et savoirs 2011/3 (vol.9), Charrier, Résumé

Rapport au temps et formation à distance Un point de vue clinique

RÉSUMÉ. Dans cet article, les auteures questionnent les différentes formes de temporalité mises en jeu, au plan psychique, à l'occasion de leur enseignement à distance. Elles montrent,

à partir de l'analyse des résistances au dispositif d'une formatrice, puis d'un formé, que chaque protagoniste de la relation pédagogique est sujet à des remaniements des investissements épistémiques rendant problématique le nécessaire accordage temporel entre le formé et le formateur. Elles soulignent que la FOAD revêt des potentialités pour créer du jeu dans cet accordage temporel que favorise la démarche d'observation et d'analyse clinique qu'elles soutiennent.

MOTS-CLÉS : temporalité, formation à distance, approche clinique, relation pédagogique, accordage temporel, inconscient, transfert, résistance.

Distances et savoirs 2011/4 (vol.9), Dessus, Résumé

Un environnement personnel d'apprentissage évaluant des distances épistémiques et dialogiques

RÉSUMÉ. Tout enseignement est à distance. De nouveaux environnements informatisés peuvent évaluer automatiquement diverses productions d'apprenants et leur procurer divers renseignements sur ces dernières. En révélant d'autres distances que physiques (épistémiques et sociales), et en s'agrégeant au sein de plates-formes sociales, ces environnements offrent de nouvelles perspectives dans l'enseignement à distance et en présence. Cet article présente trois widgets évaluant des aspects divers des processus d'apprentissage et délivrant leurs évaluations sous la forme de distances (distance sémantique, cognitive individuelle ou sociale). Ces trois widgets peuvent s'interconnecter pour former un environnement personnel d'apprentissage, environnement qui a fait l'objet d'une première étude exploratoire d'usage, avec des étudiants d'informatique.

MOTS-CLÉS : environnements d'apprentissage personnels, rétroactions, distance épistémique, distance sociale, analyse sémantique latente

Distances et savoirs 2011/4 (vol.9), Karsenti, Résumé

Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain

RÉSUMÉ. Le potentiel éducatif des formations ouvertes à distance (FOAD) revêt un intérêt tout particulier en Afrique, où l'enseignement supérieur est confronté à de multiples contraintes (Gioan, 2007). Le développement des FOAD est toutefois confronté à des difficultés au niveau de l'équipement informatique, de l'organisation et des compétences. Dans cette perspective, cet article expose les résultats partiels d'une étude mixte de trois ans (2007-2010) portant sur les formations ouvertes à distance (FOAD) offertes par l'Agence universitaire de la francophonie (AUF). Il aborde, au moyen d'une analyse qualitative d'entrevues, la contribution des FOAD pour le développement des professionnels africains en ayant pour objectif de mieux comprendre les dynamiques à l'œuvre lors du suivi d'une FOAD par des étudiants africains.

MOTS-CLÉS : FOAD, Afrique, perceptions, étudiants.

Distances et savoirs 2011/4 (vol.9), Paquienseguy, Résumé

L'hybridation des cours et l'intégration de l'injonction à produire

RÉSUMÉ. Aborder la distance de façon globale dans le contexte de l'enseignement supérieur permet aujourd'hui de lire l'industrialisation à l'œuvre au quotidien, à travers des stratégies individuelles des enseignants et des étudiants et au fil des exigences de la tutelle, transformations qui s'incarnent dans des objectifs de productivité ou de certification. Trois entrées sont ici convoquées pour étudier les enjeux de « la distance », qui, par son poids et son rôle dans les mutations de l'enseignement supérieur, se révèle être une des réponses possibles pour atteindre les objectifs énoncés par les instances de tutelle. D'abord, le niveau institutionnel, à travers des politiques de gestion de l'établissement, et le fonctionnement général de l'université ; ensuite celui du personnel enseignant, tout particulièrement perceptible dans les stratégies de carrière des titulaires ; enfin celui des motivations et des choix des étudiants à s'orienter vers des cours donnés « à distance ».

MOTS-CLÉS : hybridation des cours, politiques d'évaluation, enseignement supérieur, Mexique, EAD, mutations de l'enseignement supérieur.

Distances et savoirs 2011/4 (vol.9), Duplâa, Résumé

Connectivisme et formation en ligne Étude de cas d'une formation initiale d'enseignants du secondaire en Ontario

RÉSUMÉ. Qu'il soit présenté comme une « révolution » technologique ou comme une innovation en matière de pratiques sociales, le web 2.0 et son pendant éducatif le connectivisme se trouvent aujourd'hui au cœur des discours relatifs à internet et de ses « impacts » en éducation. La présente recherche a comme objectifs de mieux connaître le web 2.0 et le connectivisme comme héritier du connexionnisme en intelligence artificielle, et de découvrir leurs possibilités et leurs impacts en formation en ligne. Nous avons fait appel à une approche quantitative qui s'appuie sur un questionnaire en ligne qui avait pour but d'évaluer le cours en ligne PED3717. Les données quantitatives ont été recueillies auprès de 149 étudiants de baccalauréat en éducation à la Faculté d'Éducation de l'Université d'Ottawa, dans le cadre du cours PED 3717 Impact des technologies en éducation. Les résultats montrent que les activités et outils du web 2.0 semblent susciter une meilleure perception d'apprentissage chez les étudiants et permettent d'illustrer un cas de formation connectiviste.

MOTS-CLÉS : formation en ligne, formation d'enseignants, web 2.0, connectivisme.

Distances et savoirs 2011/4 (vol.9), Paquelin, Résumé

La distance : questions de proximités

RÉSUMÉ. La notion de distance a longtemps été mobilisée pour différencier les dispositifs de formation fondés sur le principe de la séparation spatiale et temporelle des formateurs, tuteurs et apprenants. Le propos ici n'est pas de chercher à réduire les distances, mais de centrer

l'analyse en tenant compte des contextes de réception dans lesquels se situent les apprenants. L'étude des processus de mise en usage de certains dispositifs montre qu'ils mobilisent de multiples proximités spatiales et non spatiales qui définissent le territoire de l'action du sujet. L'étude empirique conduite auprès d'un public fragilisé que sont des demandeurs d'emploi analyse comment ces différentes proximités sont articulées et participent au continuum d'activités qui favorise l'engagement des apprenants dans leur projet de formation.

MOTS-CLES : apprentissage, dispositif, distance, proximités, territoire

Distances et savoirs 2011/4 (vol.9), Kawachi, Résumé

Unwrapping presence Exploring the terms used for virtual presence in online education

RÉSUMÉ. Le mot « présence » figure dans plus d'une douzaine d'expressions dans les travaux concernant l'enseignement à distance en ligne. Parmi ces expressions figurent télé-présence, présence socio-affective, présence cognitive, présence émotionnelle, présence absente (ou présence à distance), et ainsi de suite. Toutefois, seules six de ces « présences » sont ici suggérées comme étant suffisantes et nécessaires dans le processus d'apprentissage. Les autres sont brièvement discutées. Ces six « présences » nécessaires se manifestent à des étapes spécifiques dans le développement linéaire de l'apprentissage. Ces expressions sont ici exposées et explorées, en utilisant un cadre fondé sur le modèle de la distance transactionnelle. Six d'entre elles sont suggérées comme nécessaires ; (1) présence institutionnelle, (2) présence de l'apprenant, (3) présence cognitive, (4) présence socioaffective, (5) présence transactionnelle, (6) présence pédagogique. Elles se manifestent dans cet ordre lors du processus linéaire d'apprentissage. L'auteur inclut une méta-analyse détaillée des travaux actuels (ou : de la littérature actuelle) sur le domaine.

MOTS-CLÉS : présence, modèle de la distance transactionnelle, présence virtuelle, formation en ligne.

3. Corpus *Distance et médiation des savoirs*

DMS n°1, 2012, Design, mise en œuvre et évaluation d'une formation hybride

Étude de cas dans le cadre de la formation des formateurs d'interprètes de conférence

Barbara Class et Daniel Schneider

Résumé : L'hybridation de la formation de formateurs fait partie des questions d'actualité. Cette étude porte sur une recherche de type « design-based research » comportant trois volets : la conception, la mise en œuvre et l'évaluation d'un design et d'un environnement de formation. Pour la mise en place de cette formation hybride pour formateurs d'interprètes de conférence, des méthodes d'ingénieries pédagogiques « whole scale » et de prototypage rapide ont été utilisées. La recherche s'est déroulée sur deux promotions, et a impliqué un total de 55 apprenants, 7 enseignants et tuteurs, un technicien et un conseiller pédagogique. Le cycle de la

recherche rapporté ici se conclut par deux résultats. D'une part, le design d'un modèle en différents composants, conçu pour une formation centrée sur l'activité. Et d'autre part, la formulation de vingt-huit règles de conception, applicables dans d'autres contextes de formation d'adulte.

Mots-clés : design-based research, formation de formateurs, socio-constructivisme, portail communautaire, règles de conception, ingénierie pédagogique, interprétation de conférence

DMS n°1, 2012, Potentiel et obstacles à l'appropriation d'un parcours de formation « hybride »
Potential and Obstacles to Acquisition in a Blended Training Course

Teresa Assude

Résumé : Pairform@nce est un dispositif de formation « hybride » qui vise le développement de compétences professionnelles des enseignants concernant les usages des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE). Quel est le potentiel de tels parcours de formation ? Quels sont les conditions et les obstacles à leur appropriation ? Ces deux questions seront abordées par l'analyse de quatre de tels parcours et en prenant le point de vue des acteurs (enseignants et formateurs).

Mots-clés : Pairform@nce, parcours de formation « hybride », potentiel d'un dispositif de formation, appropriation, obstacles

DMS n°1, 2012, Formateur en ligne : vers un modèle d'action
Trainer Online: Towards an Action Model

Jacques Béziat

Résumé : À partir d'une pratique de formation à distance à l'aide d'un dispositif numérique fortement instrumenté, nous développons un modèle d'action du formateur en ligne. Nos données d'observation sont issues de nos échanges avec des étudiants et des tuteurs. L'approche est systémique et explore la nécessaire évolution des tâches du formateur quand il est à distance, pour maintenir le lien pédagogique.

Mots-clés : modèle d'action, formation d'adultes, formation à distance, interaction

DMS n°1, 2012, Nouveaux dispositifs médiatiques : comportements et usages émergents

Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'UFR Ingémédia

New Media, Students' Attitudes and Emerging Uses. A Case Study at the University of Toulon (France)

Daniel Peraya et Philippe Bonfils

Résumé : Les dispositifs numériques institutionnels déployés dans des formations présentielles ou à distance (plates-formes, campus virtuels, environnements virtuels de travail, etc.) sont aujourd'hui confrontés à la concurrence de dispositifs tels que les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.) ou de dispositifs collaboratifs ouverts, Google Docs par exemple. L'étude

longitudinale portant sur des déclarations d'étudiants toulonnais de l'UFR Ingémédia montre un abandon de plus en plus fréquent des dispositifs institutionnels. Cet article analyse les modalités d'adoption, de cohabitation et de régulation des usages entre les sphères académiques et personnelles.

Mots-clés : environnements numériques de travail institutionnels et personnels, percolation des usages, nouveaux usages informationnels et communicationnels, sphères personnelles et académiques

DMS n°1, 2012, Autoformation et réseaux virtuels

Ou à la recherche des traces autoformatives dans les méandres réticulaires de Youtube
Self-Learning and Virtual Networks. Or in Search of Traces of Self-Learning in the Reticular
Twists and Turns of Youtube

Pascal Cyrot et Christophe Jeunesse

Résumé : Largement démocratisés aujourd'hui, les réseaux sociaux virtuels sont des espaces d'apprentissage quotidiens. L'autodidaxie individuelle ou collective s'engouffre dans ces nouveaux univers laissant croire *a priori* à la rareté voire à l'inexistence des relations sociales d'apprentissage. En prolongement d'une étude sur les sociabilités autodidactiques classiques (Cyrot, 2009), nous avons investigué dans cette nouvelle direction en retenant comme corpus les traces écrites laissées en commentaire des vidéos Youtube, possiblement source d'apprentissage. Outre l'importance des sociabilités virtuelles en lien avec l'autodidaxie, cette étude exploratoire détaille la présence de sociabilités virtuelles durant les trois temps d'un épisode d'autodidaxie (déclenchement, phase d'auto-apprentissage, conclusion).

Mots-clés : autodidaxie, autoformation, sociabilités virtuelles, réseaux sociaux virtuels, apprentissage en ligne

DMS n°1, 2012, Colloque JOCAIR 2012 : apprentissages instrumentés en réseaux, quel sujet apprenant ?

Cédric Fluckiger

Introduction : un regard singulier sur le colloque JOCAIR 2012

Cet article propose un retour sur le 4e colloque JOCAIR qui s'est tenu à Amiens, les 6, 7 et 8 septembre 2012. Il se présente sous une forme qui pourra sembler inhabituelle puisqu'il ne s'apparente pas au genre du compte-rendu de colloque. En effet, lors de ce colloque, j'avais proposé une communication qui se voulait une réflexion critique sur la manière dont la recherche sur les apprentissages instrumentés en réseau envisageait la question du sujet de ces apprentissages. J'avais alors pris comme corpus les actes des deux précédents colloques JOCAIR (2e et 3e éditions), afin d'examiner la manière dont était construit le sujet apprenant, explicitement ou implicitement, par les chercheurs, les courants ou les disciplines de recherche qui s'intéressent à l'instrumentation des apprentissages et de la formation.

Je ne me suis pas interdit, par exemple, de reprendre certains passages et conclusions du précédent (...)

Le présent texte reprend une partie de ces analyses¹, en étudiant cette fois la manière dont les communications au 4^e colloque ont construit le sujet de leurs analyses. Il s'agit donc moins d'un compte-rendu du colloque que d'une invitation à la discussion à partir d'un point de vue et d'une interrogation théorique personnels sur les recherches telles qu'elles se sont données à voir dans ce colloque.

Il me semble nécessaire de préciser quatre points afin de rendre intelligible le sens de cette analyse.

Premièrement, l'intention de ce texte émane de l'idée qu'il est souvent fructueux de confronter le projet de connaissance d'une communauté de recherche aux résultats qu'elle met en avant et aux thématiques qui sont travaillées effectivement par les chercheurs - et celles qui sont alors minorées. Je défends même l'idée qu'un tel regard réflexif est l'une des conditions de la cumulativité des travaux portant sur les apprentissages instrumentés, précisément en raison du caractère « composite » de la communauté de recherche qui les investit : regards et approches théoriques se croisent et les projets de connaissance diffèrent, de l'ergonomie aux sciences du langage en passant par la socio-économie ou la didactique.

J'ai tenté de rendre cette singularité par l'emploi du « je » dans ce texte.

Ce qui est bien au principe des colloques JOCAIR, qui se présentent explicitement comme un lieu de (...) Ensuite, ce qui a conduit à l'émergence de ce questionnement sur la question du sujet des apprentissages instrumentés est un parcours de chercheur singulier², qui m'a conduit de la sociologie des usages à une équipe de didactique des disciplines, tout en continuant à participer aux colloques JOCAIR depuis 2008. La confrontation à d'autres cadres, d'autres principes épistémologiques rend possible l'étonnement et donc un regard réflexif en partie d'intériorité : comment les différents cadres théoriques et disciplines de recherche conduisent à développer un point de vue sur les phénomènes, à laisser certaines dimensions pour mieux en saisir d'autres, et comment la conjugaison de ces points de vue permet d'appréhender les différentes dimensions des apprentissages instrumentés³.

Par ailleurs, la question du sujet apprenant est issue des réflexions collectives au sein de mon équipe de recherche, Théodile-CIREL, notamment dans le projet en cours ENFELAP⁴, qui veut décrire la manière dont l'élève (c'est-à-dire l'enfant en situation scolaire) peut être constitué comme un apprenant. Elle a conduit à définir comment les didactiques étaient amenées à construire le sujet différemment de disciplines connexes (psychologie, sociologie, linguistique, histoire, etc.).

Enfin, il me semble nécessaire de préciser, même si cela peut aller de soi, qu'il ne s'agit en rien d'un regard en surplomb sur notre champ de recherche, encore moins d'un jugement ou d'un discours normatif sur ce qui devrait être, mais bien d'une modeste tentative d'engager ou de susciter la discussion, rendue possible par le regard d'extériorité partielle mentionné ci-dessus.

En matière de recherche, le possible n'est pas nécessairement le souhaitable et si des angles morts sont pointés, c'est pour stimuler la discussion et non pour laisser entendre qu'il s'agirait d'un passage obligé pour la recherche.

DMS n°2, 2013, L'engagement des enseignants dans un dispositif d'enseignement à distance
Une étude de leur discours

Jean-Michel Gélis

Résumé : La composante IUFM de l'Université de Cergy-Pontoise a mis en place à partir de 2010 une déclinaison à distance de son master d'enseignement premier degré. Pour déployer rapidement ce dispositif, elle s'est appuyée sur l'implication d'enseignants volontaires. Dans cet article, nous nous attachons à suivre l'équipe d'enseignants de mathématiques dont nous avons recueilli le discours à la fin de leur première année de pratique. Nous analysons les adaptations auxquelles ils se sont livrés (gestion des séminaires synchrones, étudiants problématiques, cours) et cernons leurs limites (conception des situations-problèmes, aspects collaboratifs et socio-constructivistes) à la lumière de cadres théoriques issus des sciences de l'éducation et de la didactique des mathématiques. Nous discutons ensuite des résultats obtenus pour en tirer quelques enseignements et les situer dans une perspective plus large.

Mots-clés : enseignement à distance, pilotage de dispositifs à distance, tuteur, collaboration, situation-problème

DMS n°2, 2013, De la métis au e-learning : la médiation du rapport au savoir

Caroline Djambian et Serge Agostinelli

Résumé : En tant qu'enseignants, nous cherchons à transmettre des savoirs et à faire de nos étudiants des personnes qualifiées, dotées de compétences professionnelles spécifiques à leur futur métier. La transmission du savoir s'est traditionnellement faite par une longue période d'apprentissage au contact des pairs, mais les situations actuelles de formation et de travail changent, se dirigeant vers des environnements toujours plus médiatisés. Dans cet article, nous exposons les notions clés touchant à la formation à une profession et à son exercice. Cela nous porte à nous interroger sur la manière dont s'intègre aujourd'hui la dimension expérientielle dans l'acquisition de la compétence. Pour répondre à cette question, nous analysons deux études de cas relevant de situations d'enseignement médiaté par les technologies de l'information et de la communication, l'une dans le milieu universitaire, l'autre dans le milieu industriel, plus spécifiquement dans l'ingénierie nucléaire d'Électricité de France (EDF). Elles démontrent que le travail intellectualisé fait aujourd'hui appel à des capacités subjectives et cognitives qui trouvent leur accomplissement dans des pratiques sociales de réseaux.

Mots-clés : e-learning, formation en ligne, médiation, acquisition du savoir, transfert de connaissances, qualification, compétence, représentation sociale, réseaux sociaux

DMS n°2, 2013, Les fonctions tutorales : pour un déséquilibre dynamique

Said Berrouk et Alain Jaillet

Les fonctions tutorales, qui se déclinent en profils tutoraux, ont fait l'objet d'une abondante littérature qui oscille entre résultats de recherche et postures messianiques de définitions de bonnes pratiques. À partir de celles-ci, il s'agit de livrer dans cet article quelques éléments d'une recherche portant sur les fonctions d'encadrement à distance telles qu'on peut les observer dans huit dispositifs de formations à distance. Après avoir procédé à une synthèse des fonctions tutorales telles que les auteurs experts les définissent, l'objectif de la recherche a consisté à étudier les interactions entre les tuteurs et les étudiants, afin d'observer le recouvrement entre les postures d'experts et la réalité observée.

Mots-clés : fonctions tutorales, tuteur, dispositifs de FAD, encadrement à distance

DMS n°2, 2013, Rapport au temps et orchestration des temporalités en formation

Renàta Varga

Cette contribution propose une synthèse des réflexions menées au cours d'un atelier portant sur les temporalités en formation réunissant des praticiens et des chercheurs spécialistes de l'enseignement à distance. Les difficultés d'orchestration du temps des apprenants et des formateurs ont été questionnées en vue de partager des solutions expérimentées. Le vécu des sujets met en évidence le rôle central d'une dimension psychologique dans la capacité de gestion des temporalités éclatées et montre que le rapport au temps implique de façon plus large le rapport à soi et le rapport à son environnement.

Mots-clés : rapport au temps, temps vécu, gestion temporelle, éclatement des temps, cadre temporel, capacité psychique d'articulation des temporalités, enveloppe temporelle

DMS n°2, 2013, Étude des pratiques d'utilisation d'une plate-forme pédagogique et analyse de leurs relations avec la satisfaction des étudiants à l'égard du système

Emna Ben Romdhane

Cet article présente les pratiques d'utilisation d'une plate-forme pédagogique en se basant sur les traces numériques laissées par les étudiants. Il explique aussi la relation entre l'utilisation dans sa forme active et passive et la satisfaction à l'égard des interfaces et du contenu du système. Les données ont été recueillies par le biais des traces et par questionnaire auprès de 179 utilisateurs inscrits dans trois universités tunisiennes. Les résultats montrent que ce sont les fonctionnalités de transmission de contenu qui sont les plus utilisées par les étudiants et c'est cette utilisation passive de la plate-forme qui détermine le plus la satisfaction des étudiants à l'égard du système.

Mots-clés : étudiants, plate-forme pédagogique, satisfaction, traces numériques, utilisation

DMS n°3, 2013, Le forum de discussion en formation : un espace potentiel d'accès au rapport qu'entretient autrui avec les objets d'apprentissage

Analyse de l'activité des apprenants dans un forum de discussion et de professionnalisation de formateurs de l'enseignement agricole

Christèle Roux et Patrick Mayen

Résumé : Cette recherche s'intéresse à un espace de communication à distance asynchrone, le forum de discussion, dont l'utilisation tend à se développer au sein de dispositifs FOAD de formation professionnelle, parce qu'il est perçu comme un espace présentant de fortes potentialités pédagogiques. Partant du constat d'un décalage entre les attentes des concepteurs de ces dispositifs et ce que l'on peut observer au sein de ces forums, nous avons fait le choix d'aborder cet objet social avec un regard peu fréquent dans la littérature dans ce domaine, en nous centrant sur la notion d'activité et en considérant la participation au forum comme une pratique située.

Notre objet de recherche consiste à repérer en quoi le forum constitue un système de médiations qui génère des activités susceptibles de produire des apprentissages. Nous prenons appui pour cela sur la didactique professionnelle et les théories de la médiation. Ce travail aborde la situation forum dans laquelle les apprenants sont insérés comme une situation de travail. Ainsi, les choix méthodologiques s'inscrivent dans le cadre des méthodes d'analyse du travail, distinguant tâche et activité et mobilisant des entretiens de confrontation des sujets aux traces de leur activité.

Au sein du forum étudié, l'activité des apprenants est faiblement conforme à la prescription. Pour autant, le forum semble être un espace privilégié d'accès au rapport qu'entretient autrui avec les objets d'apprentissage. L'attention portée à ce rapport a fonction de médiation pour construire, conforter ou réinterroger son propre rapport aux objets d'apprentissage et contrôler la compréhension réciproque.

Mots-clés : didactique professionnelle, activité, apprentissage, médiation, forum de discussion, agriculture

DMS n°3, 2013, Formation au portfolio dans un ENT : analyse de l'activité dans le dispositif hybride et effets sur l'apprentissage.

Christian Michaud

Résumé : La recherche est centrée sur le curriculum mis en œuvre pour l'apprentissage du portfolio. Elle s'intéresse aux effets générés sur les étudiants de Master à l'IUFM Lyon 1 au sein d'un environnement numérique de travail (ENT). La conception et l'intégration de la séquence pédagogique conduisant à la création du portfolio électronique dans l'ENT doit faire l'objet d'une réflexion attentive avant tout usage du dispositif techno-pédagogique de la plateforme Spiral Connect. L'objet de cet article est de rendre compte des usages dans l'ENT pour construire les artefacts du portfolio électronique et de fournir les effets en termes

d'apprentissage et des tensions soulevées par cette pratique. L'approche méthodologique repose sur une collecte de données à partir de divers outils : connexions à la plateforme Spiral Connect, types d'activités, questionnaire et productions des étudiants.

Mots-clés : formation, portfolio électronique, environnement numérique de travail, dispositif hybride, apprentissage, pédagogie universitaire

DMS n°3, 2013, Analyse d'activités collaboratives à distance dans le cadre d'un dispositif d'apprentissage de la modélisation scientifique

Analysis of collaborative activities within a distance learning device for scientific modelling

Albert Strebelle et Christian Depover

Résumé : Cette recherche a pour objectif l'analyse du processus de modélisation collaborative à distance et se fonde sur une série d'observations réalisées en milieu scolaire. La démarche repose sur l'exploitation par les apprenants des données issues de la trace. C'est-à-dire des données enregistrées par un environnement d'apprentissage de la modélisation scientifique (l'environnement ModellingSpace) qui associe un espace de travail partagé à distance et une messagerie instantanée. Une étude de cas a été menée auprès d'un échantillon d'élèves de l'enseignement secondaire, âgés de treize à quinze ans. Les résultats de la recherche montrent que le dispositif permet le développement de compétences essentielles en matière de modélisation et qu'il est propice à des modes de collaboration fortement interactifs

Mots-clés : modélisation scientifique, apprentissage collaboratif, tuteur, interactions en ligne, communication synchrone, stratégies métacognitives

DMS n°4, 2013, TIC et enseignement supérieur : comment (re)nouer le dialogue ?

Jérôme Valluy

Résumé : A partir d'une discussion de l'ouvrage *TIC et métiers de l'enseignement supérieur* (Barbot, Massou, 2011) et de recherches en cours, l'article examine la relation tendue dans les universités françaises entre concepteurs et utilisateurs d'outils numériques ainsi qu'entre décideurs et metteurs en œuvres des politiques publiques. Pour favoriser le dialogue entre eux, l'article suggère d'étudier et de prendre en compte la diversité des « systèmes de convictions » (éco-managérial, technophile, pédagogique, professionnel, social et technophobe) et de reconsidérer les « cadres » scientifiques et catégoriels antérieurs par des recherches sur les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement supérieur et la recherche (TICESR), examinant conjointement les trois dimensions structurantes du domaine (e-formation, e-recherche, e-gouvernance), la diversité des outils utilisés dans et hors université et le « numérique disciplinaire » produit d'une différenciation accrue des disciplines scientifiques à l'ère numérique.

Mots-clés : universités, enseignement supérieur et recherche, numérique, pédagogie, informatique, Internet, TIC, TICE, TICESR, numérique disciplinaire

DMS n°4, 2013, De Tec-Meus à Sum-Tec : Quels choix pour une recherche universitaire sur l'activité enseignante universitaire ?

Marie-José Gremmo et Didier Baltazart

Résumé : Cet article propose une analyse de l'évolution des thématiques entre deux projets de recherche inscrits dans une continuité à la fois temporelle et thématique, autour de l'usage des technologies dans l'activité enseignante à l'Université, pour en pointer les cohérences et les ruptures. La première partie aborde la dimension plus statutaire de la constitution de l'équipe de recherche, en discutant trois points, à savoir le contexte scientifique de la création de l'équipe, sa mise en synergie et la construction de sa légitimité de recherche. La deuxième partie traite plus spécifiquement de l'évolution des choix de recherche pour aller de la notion de « TIC » à celle d'« outils numériques », de la notion de SHS à celle de « savoir universitaire », de l'analyse de pratiques déclarées à l'observation de l'activité en cours de réalisation. L'article se termine par une discussion de la question méthodologique pour la mise en évidence des pratiques.

Mots-clés : usages des TIC, outils numériques, enseignement supérieur, pratiques enseignantes, analyse de l'activité

DMS n°4, 2013, Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question

Nicole Poteaux

À voir le nombre de rapports d'experts institutionnels qui fleurissent en France sur le thème de la refondation de l'université, sur la dynamisation de la recherche, sur la réussite des étudiants, sans compter l'accompagnement des enseignants-chercheurs dans l'évolution de leur métier, il peut être utile d'amorcer une réflexion sur les enjeux du bouillonnement actuel. Pourquoi faut-il maintenant former les enseignants-chercheurs à la pédagogie ? Pourquoi faut-il créer des services de pédagogie universitaires, des instituts d'innovation pédagogique et de développement professionnel des enseignants-chercheurs ? L'objectif de cet article est d'essayer d'éclairer les perspectives qui se dessinent dans le domaine de la pédagogie pour l'avenir de l'enseignement supérieur français. Après avoir retracé rapidement l'histoire de l'usage du mot, nous en considérerons les enjeux dans le contexte universitaire, enjeux que nous confronterons à l'existence établie des didactiques, et des sciences de l'éducation ainsi qu'à la croissance du numérique. Enfin, nous envisagerons les perspectives de recherches possibles dans le champ de la pédagogie à l'université, à la fois nouveau dans sa désignation, et ancien dans les pratiques des enseignants-chercheurs.

Mots-clés : pédagogie universitaire, pédagogie numérique, médiation, métier d'enseignant-chercheur, recherche en pédagogie universitaire

DMS n°4, 2013, Usages des TIC et socialisation professionnelle des enseignants-chercheurs
Nathalie Lavielle-Gutnik et Luc Massou

Résumé : En prenant appui sur une nouvelle analyse des données recueillies dans l'enquête Tec-Meus (2008-2011, MSH Lorraine) sur la place accordée par des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans leur activité d'enseignement, nous souhaitons nous focaliser dans cet article sur la compréhension des processus de socialisation professionnelle en jeu dans leur usage déclaré des TIC. Par socialisation professionnelle, nous entendons la construction d'une identité professionnelle des enseignants-chercheurs fondée sur l'incorporation de savoirs spécialisés (Dubar, 1998), en particulier ceux relatifs à l'usage des TIC. Dans le cas spécifique des enseignants-chercheurs qui nous intéresse ici, nos résultats montrent que ce sont moins les échanges avec les pairs ou les négociations de pratiques professionnelles face aux paradigmes socio-institutionnels que les relations aux apprenants et aux dispositifs sociotechniques qui jouent un rôle significatif dans les processus de socialisation des enseignants-chercheurs en sciences humaines et sociales.

Mots-clés : socialisation professionnelle, usage des TIC, fonction enseignante, transaction relationnelle, dispositifs sociotechniques

DMS n°4, 2013, Les TIC et la relation entre enseignants et étudiants à l'université
Saeed Paivandi et Gaëlle Espinosa

L'université, comme tout élément constitutif et participatif de la société, n'a pas échappé à l'avènement des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les TIC se sont invitées dans les situations pédagogiques à l'université, sans toutefois susciter grande littérature et nombreux travaux de recherche. Étudier la relation éducative à l'université demande donc d'introduire les TIC dans cette étude, et c'est en cela que réside l'originalité de ce texte. Que font les TIC à la relation éducative ? Comment les questions essentielles liées à la relation éducative (pouvoir, autorité, asymétrie, répartition des rôles, modalités d'interaction et de transaction entre les partenaires) sont-elles travaillées et réactualisées par les TIC ? Notre texte tente d'apporter quelques éléments de réponses à ces interrogations. Notre propos et notre réflexion se situent dans le cadre de l'enseignement universitaire « traditionnel », c'est-à-dire présentiel. Nous proposons un texte de synthèse qui, sur la base de la littérature déjà produite, analyse l'impact éventuel des TIC sur la relation éducative à l'université et tente ensuite d'envisager le type de travaux de terrain utiles sur le sujet.

Mots-clés : TIC, enseignants-chercheurs, étudiants, relation éducative

DMS n°4, 2013, Appréhender l'innovation par l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur : questions conceptuelles et méthodologiques

Brigitte Simonnot

Résumé : Nombreux sont les travaux de recherche qui évoquent l'innovation dans l'enseignement supérieur. Hormis ceux qui reprennent des discours plus ou moins convenus, un certain nombre de ces travaux reposent sur des études empiriques. L'objet de cet article n'est pas d'en établir un recensement ou une classification, mais de proposer une réflexion et un questionnement sur les cadres conceptuels et méthodologiques qui peuvent être mobilisés dans ces études lorsqu'elles portent sur l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC). En sciences de l'information et de la communication, la notion de pratiques tend à être privilégiée à celle d'usage. C'est pourquoi nous partons de quatre approches qui ont marqué le « *practice turn* » et que Christian Licoppe (2008) réunit dans son « carré de l'activité », à savoir le courant de la cognition distribuée, la théorie psychologique de l'activité développée par Engeström, les approches ethnographiques de l'action située et la théorie de l'acteur-réseau. Issues de champs disciplinaires distincts, ces approches ont comme point commun de recourir aux méthodes ethnologiques, mais selon des positionnements différents pour le chercheur. Elles accordent aussi une place et un rôle différents aux objets ou artefacts mobilisés dans l'activité. Les technologies numériques conduisent à une médiatisation toujours plus poussée à la fois des contenus et des échanges en formation et elles participent désormais pleinement aux médiations. Cependant, nous nous interrogeons sur la pertinence de placer ces technologies au cœur des questionnements sans développer davantage la manière dont les acteurs conçoivent les notions mêmes d'information et de communication.

Mots-clés : pratiques, activité, innovation, enseignement supérieur, approches conceptuelles, positionnements méthodologiques

DMS n°5, 2014, Des dispositifs en ligne pour personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie : quelques recommandations

Louise Sauvé

Résumé : Personnaliser l'apprentissage tout au long de la vie, ce n'est pas juste offrir aux apprenants une panoplie de ressources d'apprentissage et de technologies de communication et de travail collaboratif dans un environnement plus ou moins structuré. C'est d'abord s'interroger sur la notion même de la personnalisation de l'apprentissage et en dégager des principes directeurs. Ensuite, c'est opérationnaliser ces principes et les expérimenter dans des dispositifs d'apprentissage dans un contexte d'apprentissage personnalisé tout au long de la vie (formel et non formel). Enfin, c'est guider les concepteurs/enseignants, décideurs de formation sur les conditions à mettre en place pour implanter avec succès de tels dispositifs. Ce texte se veut un retour sur les expériences innovantes menées par des équipes de recherche sous l'égide de SAVIE. Seront traités les aspects suivants : la prise en compte du bagage de l'apprenant, le

type de ressources d'apprentissage à développer, l'organisation de ces ressources dans un dispositif d'apprentissage personnalisé, les outils d'aide à la conception pour faciliter la création de tels dispositifs et les principes ergonomiques dont il faut tenir compte lors de la conception de tels dispositifs.

Mots-clés : personnaliser, apprentissage tout au long de la vie, profil de l'apprenant, dispositif, en ligne

DMS n°5, 2014, Proposition de critères de proximité pour l'analyse des dispositifs de formation médiatisée

Caroline Brassard et Philippe Teutsch

Résumé : De part et d'autre de l'Atlantique, l'université se questionne sur ses objectifs, sur l'évolution de ses publics ainsi que sur les modèles de dispositif de formation pouvant répondre à ces enjeux. Quel que soit leur modèle d'origine (enseignement en présentiel ou à distance), les établissements d'enseignement supérieur revoient leurs modalités de diffusion et mettent en place des dispositifs de formation hybrides (Burton et al., 2011 ; Deschryver et Charlier, 2012) qui permettent à la fois d'adapter les pratiques d'enseignement et d'exploiter au mieux les avantages et complémentarités des modalités de présence et de distance en termes de lieu, de temps et d'action. Pour décrire le continuum d'états intermédiaires entre présence et distance permettant de caractériser les situations de formation médiatisée, plusieurs auteurs évoquent le concept de proximité (Villardier et Do, 2008 ; Paquelin, 2011), qui réfère à la perception de la distance pour qualifier ce qui rapproche. L'objectif de la recherche en cours est, dans un premier temps, d'identifier les composants mis en place dans les dispositifs pour favoriser la proximité, puis, dans un second temps, de questionner les différents acteurs impliqués pour analyser si cette proximité est effective et perçue comme telle. La première partie du travail, présentée ici dans une perspective exploratoire, vise à construire la proximité en tant qu'objet de recherche puis propose de décrire le dispositif sous l'angle de la proximité. La démarche consiste à articuler deux cadres de référence sous forme d'une grille de lecture.

Mots-clés : formation à distance, dispositif, proximité, enseignement supérieur

DMS n°5, 2014, TIFAIFAI : Conception de Nouveaux Espaces d'Interactions pour Apprendre Valérie Renault, Florent Carlier et Patrice Bourdon

Résumé : Le monde de l'éducation est de plus en plus « envahi » de supports technologiques informatisés. Ces dispositifs sont proposés aux équipes enseignantes sans être accompagnés de modèles d'activités pédagogiques ni de scénarios dédiés. Notre problématique repose sur la conception et la proposition de nouveaux espaces d'interactions adaptatifs et mobiles et sur leur appropriation par des tuteurs et des apprenants. Notre approche se base sur des méthodologies de conception, initialement dédiées au monde de la gestion de projets informatiques. L'intérêt de cette méthode est de recourir à un processus empirique intégrant l'utilisateur final tout au

long de la chaîne de conception et de développement par des expériences de terrain. Nous proposons de revisiter cette méthode de conception dans le domaine des sciences de l'éducation afin de caractériser de nouveaux espaces d'interactions avec les enseignants. Au-delà des aspects technologiques, il s'agit aussi de mesurer les enjeux en termes d'apprentissage et de nouvelles pratiques pédagogiques engendrées par notre dispositif. La prise en compte continue des utilisateurs finaux permet de définir, en parallèle à la conception, de nouvelles activités et de nouvelles opportunités liées à ces dispositifs. Dans ce cadre, notre projet TIFAIFAI repose sur la mise en place d'un mur d'écrans reconfigurable capable d'interagir avec des systèmes mobiles.

Mots-clés : méthodologie de conception, espaces d'interactions, interaction entre pairs, appropriation, systèmes embarqués, intelligence ambiante

DMS n°5, 2014, De l'intérêt d'une enquête quantitative sur les TIC(E) dans les collèges de Seine-Saint-Denis

Laurent Petit

Résumé : A partir d'une étude quantitative réalisée auprès des enseignants de collège en Seine-Saint-Denis en 2012 pour le compte du Conseil général, l'auteur montre qu'il est possible de tirer parti de l'enquête pour alimenter scientifiquement la question du numérique et de ses enjeux à l'école : elle laisse apparaître les contradictions et la diversité des situations par delà les valeurs moyennes ; au-delà, elle peut servir à alimenter l'hypothèse d'un « entre-deux » résultant de l'affrontement de deux logiques contradictoires. Les hypothèses ayant présidé à l'élaboration des questionnaires rendant possible cette double lecture sont ici explicitées. Les interprétations qui en ressortent sont mises en dialogue des résultats avec d'autres enquêtes ou études sur le même thème. Elles devront être étayées et précisées ultérieurement par d'autres méthodes.

Mots-clés : enquête quantitative, usages, enseignants de collège, TIC(E)

DMS n°5, 2014, Numérique à l'École – usages, ressources, métiers, industries

Gérard Puimatto

Résumé : Depuis près de quinze ans le numérique scolaire fait l'objet de politiques volontaristes, mais il reste marqué des tendances contradictoires, entre développement rapide et freins considérables. Depuis 2007, Corrélyce (Catalogue ouvert régional de ressources éditoriales pour les lycées) a initié une stratégie originale fondée sur les ressources éditoriales en ligne, comme facteur de développement des usages. Le dispositif fait l'objet d'enquêtes annuelles de suivi des usages, qui permettent de mettre en évidence quelques lignes de force : si l'accès aux ressources peut être un levier d'évolution du métier d'enseignant, cette possibilité est largement limitée par un rapport brouillé aux ressources et par la nature très institutionnelle de la prescription. Au stade actuel, les dispositifs existants créent les conditions de l'accès à la

ressource, mais pas forcément de son usage réellement intégré aux pratiques. C'est ce chantier qui s'esquisse aujourd'hui, comme cadre d'évolution des ressources, des métiers de l'éducation et des industries éducatives.

Mots-clés : numérique, éducation, ressource, politique éducative, usage, enquête, métier, industrie

DMS n°6, 2014, Vers une industrialisation de la formation à distance à l'université

Marc Trestini et Bernard Coulibaly

Résumé : Après avoir défini le concept d'industrialisation d'une formation en général ainsi que ceux qui le sous-tendent et le caractérisent, nous montrons dans cette contribution en quoi les processus actuels de production et de suivi des formations à distance tendent à s'industrialiser, autrement dit à répondre aux caractéristiques de ce concept. Nous le faisons en rendant compte d'un travail de recherche conduit entre 2010 et 2012 à l'université de Strasbourg. L'objectif était de faire l'analyse d'un tel processus et d'en mesurer l'impact sur les usages et les usagers de l'EAD. Les questions auxquelles nous essayons de répondre dans cette contribution sont de savoir pourquoi et comment, précisément, s'est opéré ce changement ? Quelles idées ont poussé les prescripteurs à revoir la manière de concevoir et produire la formation à distance ? Comment ces changements ont-ils été vécus par les différents acteurs (responsables pédagogiques, enseignants, étudiants) ? En quoi ont-ils modifié les usages des technologies pour l'enseignement ainsi que les pratiques des enseignants, des étudiants ? Ces derniers sont-ils satisfaits de ce nouveau dispositif ? Ces dispositifs ainsi reconfigurés, correspondent-ils mieux à leurs besoins ? Quel bilan en tirer ?

Mots-clés : industrialisation de la formation, enseignement à distance, formation à distance, rationalisation, idéologisation, technologisation

DMS n°6, 2014, Compétences et formation à distance : des prescriptions du dispositif aux attitudes des étudiants

Enquête exploratoire en école d'ingénieur

Brigitte Albero et Sandra Safourcade

Résumé : En France, l'enseignement supérieur se structure généralement à partir des contenus disciplinaires. Cette étude exploratoire concerne un dispositif de formation qui privilégie l'acquisition des compétences par les étudiants. Elle repère par une enquête quantitative les représentations et attentes d'un public de haut niveau en management et informatique inscrits dans deux modalités différentes (distance/présence) en relation avec un même référentiel de compétences. La première partie dégage les principes d'organisation du dispositif (consortium multipartenarial, mutualisation des ressources, articulation des projets de formation, logistique, logique d'usage, hybridation et instrumentation différenciée des apprentissages). La deuxième partie présente l'approche théorique et méthodologique de l'enquête. La troisième partie expose

les résultats : certains étaient attendus (instrumentation matérielle ou symbolique perçue plus informationnelle à distance et plus sociale en présence) ; d'autres sont contre-intuitifs (croisement des appréciations concernant contraintes et souplesse du dispositif entre les groupes présence/distance). Cette étude repère aussi des articulations entre critères nationaux (offre générique de formation) et locaux (ajustement aux particularités socio-économiques régionales, suivi individualisé des étudiants). Elle identifie diverses formes d'instrumentation des apprentissages qui dépassent les niveaux techniques et informationnels élémentaires. Elle éclaire ainsi les problèmes des environnements de formation actuels qui hybrident différentes formes pédagogiques sans en questionner les conséquences en termes de réorganisation du travail et de suivi des apprentissages.

Mots-clés : FOAD, pédagogie universitaire numérique, dispositif de formation, référentiels de compétences

DMS n°6, 2014, Les étudiants préfèrent Facebook

Patrick Guillemet

Résumé : Ce texte présente les résultats d'une étude sur les modalités d'apprentissage et les utilisations des TIC par les étudiants universitaires québécois, dans laquelle ils font état de leur faible attirance envers la formation à distance ainsi que l'enseignement en ligne. Faisant l'hypothèse que cette perception peut trouver sa source dans le témoignage d'étudiants qui poursuivent leurs études de façon bimodale, l'article présente une analyse des nombreux échanges d'étudiants universitaires à distance sur une page Facebook créée à leur initiative et qui témoigne de leurs préoccupations envers leurs études ainsi que des divers facteurs qui affectent leur persévérance. L'auteur interroge également les contributions théoriques relatives à la motivation et à la persévérance des étudiants à distance.

Mots-clés : campus, distance, bimodal, motivation, persévérance, Facebook

DMS n°7, 2014, Présence, distance : vers de nouvelles configurations organisationnelles ?

Didier Paquelin

Résumé : L'offre de formation à distance dans les universités françaises s'est construite en marge des activités de formation en présence pour assurer une continuité du service public auprès des étudiants empêchés. L'évolution des profils étudiants, de leur salariat et de leurs attentes conduit à penser cette modalité pédagogique comme une possibilité qui leur est donnée de construire leur parcours en suivant des cours sur campus et des cours à distance. L'analyse de l'expérience d'une université québécoise montre l'intérêt de la bi-modalité pour répondre aux besoins des étudiants et les accompagner dans la réussite de leurs études universitaires. L'hybridation de situations d'apprentissage en présence et à distance requiert une reconfiguration des pratiques historiques de formation à distance, pour laquelle les centres de

télé-enseignement (CTEU) peuvent être des acteurs de changement, quittant ainsi leur marginalité.

Mots-clés : bi-modalité, étudiant, dispositif, distance, hybridation, reconfiguration organisationnelle

DMS n°7, 2014, Dans les cours à distance autorythmés : la difficulté de communiquer
Expérimentation d'un logiciel social et d'une visioconférence dans deux cours à distance autorythmés – deuxième itération

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Noëlle Fortin

Résumé : Parce qu'en formation à distance, l'isolement est la cause de beaucoup d'abandons (Bernard et al., 2004 ; Elliott et al., 2005), nous avons tenté d'augmenter la perception de présence transactionnelle, c'est-à-dire le degré auquel un étudiant en formation à distance se perçoit en lien avec ses enseignants, ses pairs et son établissement (Shin, 2002). Dans deux cours à distance autorythmés (n = 225), nous avons expérimenté l'utilisation d'une visioconférence Web et d'un logiciel social. Conformément à la méthodologie de design-based research, où les chercheurs collaborent activement avec les acteurs du terrain afin d'améliorer les approches à chaque itération, nous présentons les interventions éducatives mises en place en lien avec ces outils du web 2.0. Les résultats montrent que, depuis le début de cette recherche, ce sont les visioconférences qui ont eu le plus d'impact sur la perception de présence transactionnelle, mais cela surtout, dans cette deuxième itération, par l'entremise de l'enregistrement des rencontres dans ces cours où chaque étudiant chemine à son propre rythme. Ces résultats nous amènent à redéfinir le concept même de l'isolement et les moyens pour le diminuer en formation à distance autorythmée.

Mots-clés : visioconférence web, réseautage social, formation à distance, présence transactionnelle, isolement, cours autorythmés

DMS n°7, 2014, Fonctionnements et trajectoires des réseaux professionnels en ligne : le cas des réseaux d'enseignants

Isabelle Quentin

Résumé : Les technologies numériques facilitent la création de réseaux centrés sur la mise en relation des individus. Elles permettent à leurs utilisateurs de créer, mixer et rassembler facilement des contenus informationnels. Elles soutiennent de ce fait, le développement de réseaux en ligne ayant pour objectif le partage de connaissances. Nous faisons l'hypothèse que ce type d'organisation peut soutenir la formation continuée des professionnels. Nous avons centré nos recherches sur l'analyse de réseaux créés par une même catégorie professionnelle : les enseignants français du second degré. Nous avons étudié plusieurs réseaux de différentes tailles et de disciplines scolaires variées. Nous nous sommes questionnés sur les procédés mis en œuvre dans ces réseaux pour produire collectivement des ressources et sur les conséquences

de leurs modes de fonctionnement pour les membres participants. Cet article rend compte de notre méthodologie d'analyse et décrit deux types de fonctionnements bien distincts, les « ruches » et les « bacs à sable » vers lesquels les réseaux en ligne d'enseignants semblent être attirés au fur et à mesure de leurs changements de trajectoires.

Mots-clés : réseaux en ligne, communautés en ligne, éducation, enseignants, ressources pédagogiques, travail collaboratif

DMS n°8, 2014, Distances, absence, proximités et présences : des concepts en déplacement

Distance(s), proximity and presence(s): evolving concepts

Daniel Peraya

Résumé : Cet article présente l'évolution des concepts de distance et de présence en formation à distance telle qu'elle s'est dessinée entre deux étapes marquantes : d'une part, le questionnement inaugural de Geneviève Jacquinot en 1993 et d'autre part les deux numéros thématiques de Distances et savoirs publiés en 2011 qui tentaient de répondre à cette même question, Où va la distance ? Il ne s'agit pas d'une revue exhaustive de la littérature, mais d'une relecture « distancée » de textes significatifs de l'évolution qui a mené les chercheurs à penser la formation à distance à partir du concept de présence et non plus à partir de celui de distance.

Mots-clés : formation à distance, distance, présence, Jacquinot

DMS n°8, 2014, Un retour en actualité de la notion de *démarche dispositif* ?

Geneviève Lameul

Résumé : L'article remet en lumière la notion de démarche dispositif que Geneviève Jacquinot a développée avec Hugues Choplin en 2002. Cette notion, à l'articulation entre dispositif et innovation, est positionnée par rapport à d'autres formes de recherche, plus souvent évoquées aujourd'hui, comme les ingénieries coopératives ou le design based research. Écrit de manière très personnelle, à partir de l'expérience de l'auteure, l'article interroge la cumulativité des résultats de recherche ainsi que les liens et ponts à construire entre eux pour accéder à une meilleure intelligibilité des situations sociales de plus en plus complexes. Précisant ces différentes situations où recherche et action s'entrecroisent et s'éclairent mutuellement, les postures des acteurs correspondant à chaque configuration se trouvent aussi questionnées.

Mots-clés : recherche action, dispositif, innovation, démarche dispositif, design based research, ingénierie coopérative, complexité

DMS n°8, 2014, On demande toujours des inventeurs et l'on cherche encore les innovateurs

Jean-François Cerisier

Résumé : Pour diverses raisons, la question de l'innovation dans l'éducation est brandie comme un slogan depuis des décennies par de nombreux dirigeants politiques, mais aussi bon nombre de pédagogues. La médiatisation de la formation est au cœur de cette problématique dans

laquelle se mêlent trop souvent, sans être distinguées, les questions qui relèvent de l'invention de nouvelles pratiques et du rôle qu'y jouent les technologies, celles qui ont trait à la socialisation de ces inventions et celles relatives à leur utilité réelle. Très tôt, Geneviève Jacquinet-Delaunay a engagé de multiples travaux qui concourent à l'élucidation de cette problématique. Elle cherche notamment à montrer comment et pourquoi la spécificité des médias n'est pratiquement jamais prise en compte, mais aussi à élaborer des propositions visant à mieux comprendre les processus d'innovation et à les piloter. Cet article discute les notions d'invention et d'innovation dans le sillage des travaux de Geneviève Jacquinet-Delaunay et de la communauté scientifique à l'animation de laquelle elle contribue fortement dans une perspective interdisciplinaire. Il convoque le modèle de l'instrumentation numérique de l'activité et ses deux dimensions subséquentes de la médiation et de la genèse instrumentales pour appréhender les processus d'invention et d'innovation. Enfin, il propose le modèle de zone proximale de développement de l'instrumentation qu'il confronte sommairement à la réalité de la politique actuelle de déploiement massif de tablettes tactiles dans l'enseignement scolaire.

Mots-clés : invention, innovation, instrumentation, médiation instrumentale, genèse instrumentale, zone proximale de développement de l'instrumentation

DMS n°8, 2014, Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques
Educational models and learners in distance education. Some historical hints

Viviane Glikman

Résumé : Cet article part d'une intervention de Geneviève Jacquinet sur « L'histoire des formes pédagogiques en FAD/FOAD » lors d'un séminaire du Groupe d'études - histoire de la formation des adultes (Gehfa), en 2013. Il se veut simplement une illustration de ce qu'elle a évoqué à cette occasion à propos des publics des formations ouvertes et à distance et de leurs rapports à ces modes de formation aux plans pédagogique et technologique. Dans cette optique, il recourt à des travaux que nous avons menés sur les usages et les usagers de dispositifs instrumentés de formation à distance et nourrit ces quelques propos par des citations extraites d'interviews réalisés dans ce contexte et non formellement publiées à ce jour, l'objectif central étant d'apporter quelques éclairages sur les perceptions des divers modèles de FAD par les apprenants, dont nous avons voulu ici nous faire le porte-parole.

Mots-clés : formations ouvertes et à distance, points de vue des apprenants, formes pédagogiques, technologies éducatives, dispositifs instrumentés

DMS n°8, 2014, Médias, pédagogie et démocratie

Media, pedagogy and democracy

Jean-Pierre Meunier

Résumé : Dans le cours de la critique généralisée de toutes les formes de pouvoir qui sévit dans l'après-soixante-huit, les médias ont été incriminés dans leur forme, en raison du fait qu'ils

induisaient un rapport social impliquant séparation entre émetteur et récepteur et relation unilatérale de transmission de contenus de sens lisibles et univoques.

En Belgique, la rencontre entre les militants de certaines télévisions communautaires (notamment la chaîne « Canal emploi » de Liège) à la recherche de nouvelles stratégies éducatives pour le grand public et Geneviève Jacquinot, fut à l'origine d'une recherche fructueuse de transformation de la forme du rapport médiatique. Le travail théorique de Geneviève Jacquinot apportait des concepts et des outils d'analyse permettant d'infléchir le langage audiovisuel dans le sens de l'ouverture, de l'ambivalence et de la négociation du sens. A la suite de cette recherche, et d'autres du même genre, on peut affirmer que la problématique de la production du sens dans la communication audiovisuelle comporte deux aspects majeurs : l'énonciation et la cognition.

Du point de vue de l'énonciation, il y a ouverture du sens lorsque les récepteurs sont placés dans une configuration relationnelle ouvrant la possibilité d'un débat intersubjectif.

Du point de vue cognitif, il y a processus éducatif de production du sens lorsque les récepteurs jouent un rôle actif dans l'élaboration du sens à partir des images perçues et des paroles entendues.

Le degré de réflexivité impliqué dans cette élaboration constitue un aspect important du processus cognitif. Les procédés rhétoriques dont abondent les productions audiovisuelles montrent une grande variété relativement à cet aspect.

Mots-clés : médias grand public, production du sens, énonciation, cognition, réflexivité

DMS n°8, 2014, Les films promoteurs de MOOC, une rhétorique de la "divisio"

Alain Jaillet

Résumé : Les vicissitudes traversées par les films pédagogiques sont dues à la fois à des facteurs institutionnels et au rythme d'évolution des technologies de l'information et de la communication à des fins éducatives. Le développement des MOOC, s'accompagne d'un renouveau de l'utilisation du film à des fins d'enseignement. Pour se présenter, pour donner envie aux étudiants de s'inscrire, les MOOC réinstallent le film comme instrument pédagogique.

Mots-clés : films pédagogiques, MOOC, sémiotique, rhétorique du film

DMS n°8, 2014, Les voix de la distance

Patrick Guillemet

Résumé : Ce texte, s'inspirant de la théorie de la provocation de Geneviève Jacquinot, examine les questions que pose l'apparition d'une page Facebook créée par des étudiants d'une université à distance québécoise. Il traite notamment de l'appropriation de cette technologie, de son influence sur l'autonomisation des étudiants et des problèmes dont ils font part. Il aborde à cette occasion la problématique de la recherche sur l'abandon en formation à distance ainsi que le défi de l'innovation dans une université de formation à distance.

Mots-clés : Facebook, distance, provocation, autonomisation, abandon, recherche.

DMS n°9, 2015, Les étudiants entre cours magistraux et usage des TIC

Cathia Papi et Viviane Glikman

Résumé : Cet article s'interroge sur les opinions des étudiants face aux cours magistraux et aux autres modes de formation universitaire en regard de leurs attitudes vis-à-vis du numérique. Il est fondé sur une enquête réalisée entre 2012 et 2014, auprès de 1 640 primo-entrants à l'université de Picardie Jules Verne, où ils suivent des cours magistraux et des travaux dirigés en présence dans différentes filières tout en préparant le certificat informatique et Internet (C2i) en formation hybride.

Après avoir présenté la manière dont les enquêtés recourent au numérique dans leur vie quotidienne et dans leurs études, il s'intéresse aux préférences déclarées entre formations sur site, hybride et en ligne, et développe leurs points de vue sur ces différents modes d'enseignement. Il traite ensuite de leurs réactions face à l'usage de ressources numériques ou audiovisuelles dans les cours en présence et des facteurs (genre, scolarité antérieure) qui influent sur les rapports qu'ils entretiennent avec le recours au numérique pour les apprentissages. Il conclut enfin sur le fait que la plupart des répondants apprécie l'emploi des technologies non seulement pendant les cours comme moyen de les dynamiser, mais aussi en ligne, où elles rendent les contenus accessibles à tout moment. Ils continuent néanmoins d'exprimer un fort attachement au cours magistral, ainsi qu'aux travaux dirigés qui leur permettent d'interagir directement avec les professeurs et les autres étudiants.

Mots-clés : enseignement universitaire, cours magistral, formation hybride, formation en ligne, usages des technologies éducatives, points de vue des étudiants.

DMS n°9, 2015, Peut-on apprendre à philosopher en ligne ?

Enquête sur les représentations des étudiants de licence 3 en sciences de l'éducation

Muriel Briançon

Résumé : À l'heure du numérique, le cours magistral de philosophie est-il encore nécessaire ou peut-on apprendre à philosopher en ligne ? Dans le cadre de cours de philosophie de l'éducation, dispensés en licence 3 au département des sciences de l'éducation d'Aix-Marseille Université, nous avons mené en 2013/2014 une enquête sur le rapport à la philosophie des étudiants de deux unités d'enseignement, la première 100 % en présentiel, la seconde 100 % en ligne. L'apprentissage philosophique à distance se heurte notamment aux représentations que les étudiants se font de la philosophie, qui les rendent réticents à utiliser les technologies et dépendants de la présence physique du formateur-philosophe, présence du maître qui ne se résume pas à donner un cours magistral. L'approche par compétences sous-jacente au philosopher en ligne pose par ailleurs la question d'une évaluation éthique de l'apprentissage du philosophe.

Mots-clés : philosophie, apprentissage, présence, distance, compétences, évaluation

DMS n°9, 2015, Le cours magistral en amphithéâtre : une situation d'enseignement perturbée par les instruments

Anaïs Loizon et Patrick Mayen

Résumé : Cet article s'intéresse au cours magistral en tant que situation d'activité instrumentée. Il entend montrer que l'introduction d'instruments, notamment technologiques, au sein de cette situation, influence l'activité des enseignants et des étudiants à plusieurs titres. Dans ce but, il utilise le cadre conceptuel et méthodologique de la didactique professionnelle et l'approche instrumentale développée par Rabardel (1995) pour analyser une série d'observations de l'activité de conduite de cours magistral en amphithéâtre et plusieurs entretiens de groupe menés avec des étudiants à propos de leurs activités d'apprentissage en cours magistral.

Mots-clés : instruments, activité, cours magistral, enseignant, étudiant

DMS n°9, 2015, D'une magistralité l'autre. Remédiation de l'ethos professoral par le dispositif du MOOC

Olivier Aïm et Anneliese Depoux

Résumé : Le MOOC a souvent été présenté dans le discours médiatique comme l'enjeu d'une triple révolution : révolution du modèle communicationnel et médiatique (« open » et « online »), révolution du type de relation pédagogique (« participation » et « interactivité ») et révolution des rôles de l'enseignant et de l'apprenant (« classe inversée » et « disparition de l'enseignant »). À travers l'étude approfondie du premier MOOC hébergé sur la plateforme FUN, cet article montre que ces grandes proclamations ne tiennent pas d'un point de vue énonciatif et rhétorique. La verticalité postulée du cours magistral ne s'efface pas en faveur

d'une relation purement « horizontale » d'enseignement. Remédié par le dispositif à la fois audiovisuel et numérique, le corps de l'enseignant se donne à voir à travers une gamme variée de gestes énonciatifs. Loin de disparaître, l'ethos professoral se reconfigure en faveur d'une polyphonie et d'une « polytopie » qui lui font occuper plusieurs « places » discursives et éditoriales. C'est un autre dispositif de magistralité qui se construit alors à l'écran.

Mots-clés : MOOC, ethos, dispositif, magistralité, remédiation, FUN

DMS n°9, 2015, Langues pour étudiants spécialistes d'autres disciplines : de l'amphithéâtre à l'autonomie d'apprentissage

Cédric Bruderermann et Nicole Poteaux

Résumé : L'enseignement des langues étrangères du secteur Lansad des universités françaises est amené à évoluer sous l'influence des politiques européennes actuelles qui promeuvent des compétences nouvelles, visant à rendre les étudiants capables de travailler et d'interagir à l'international. Les savoirs contemporains sur les processus d'apprentissage mettent en évidence l'importance de l'interaction pour l'acquisition de connaissances, ce qui s'applique particulièrement bien au domaine des langues. Dans cette optique, les outils numériques facilitent la conception de dispositifs alternatifs aux schémas académiques, dispositifs qui impliquent une démarche d'ingénierie pédagogique, elle-même indissociable d'un ancrage épistémologique.

Cet article démontre comment la recherche alimente et structure une démarche d'ingénierie pédagogique rigoureuse qui aboutit à une mise en œuvre raisonnée. À titre d'exemples, la présentation de deux dispositifs médiatisés mis en place de manière expérimentale à l'université Pierre et Marie Curie et à l'université de Strasbourg illustrera les idées développées, avant d'ouvrir une discussion critique sur les questions conjointes de l'individualisation de l'enseignement-apprentissage et de l'élargissement de l'offre de formation en langues en secteur Lansad dans le contexte sociopolitique actuel.

DMS n°10, 2015, La classe virtuelle, quels effets sur la pratique de l'enseignant ?

Georges Ferone et Aurore Lavenka

Résumé : L'utilisation des classes virtuelles se généralise en formation à distance. Pourtant, les recherches montrent des résultats contrastés quant à leur bénéfice en termes d'apprentissage. Pour mieux comprendre les effets de cette utilisation en formation des enseignants, nous avons comparé le même cours animé en présence et à distance. Nos analyses montrent que les interactions sont plus nombreuses à distance et que l'enseignant respecte de manière beaucoup plus précise le scénario pédagogique qu'il avait prévu. Si l'on se réfère aux travaux sur l'autodirection, ce cadrage plus strict pourrait bénéficier aux étudiants les moins autonomes.

Mots-clés : classe virtuelle, formation à distance, interactions à distance, autodirection

DMS n°10, 2015, Des responsables d'équipe dans le déploiement d'un enseignement à distance : entre innovation, industrialisation et modèles de dissémination

Jean-Michel Gélis

Résumé : Cet article s'intéresse au déploiement de dispositifs à distance dans les universités. Nous explorons ici une configuration particulière, celle de la dissémination de dispositifs à distance vers des formations du même établissement jusque-là seulement existantes en présentiel. L'université de Cergy-Pontoise (France) connaît un tel mouvement qui s'accompagne d'un changement d'échelle (de 50 à 400 étudiants environ) et d'une modification dans l'expérience des enseignants à distance (aguerris pour la formation source, néophytes dans les formations cibles). Plus précisément, notre étude porte sur des acteurs particuliers, les responsables d'équipe, qui jouèrent un rôle de premier plan dans le déploiement du dispositif à distance vers les formations cibles. Il s'agissait d'enseignants volontaires, qui eurent pour mission de décliner le modèle pédagogique de la distance dans leur discipline et de piloter une équipe d'enseignants. Notre contexte interroge ainsi les notions d'innovation, d'industrialisation et les modèles qui s'y rapportent. Notre étude fait apparaître les valeurs, l'expertise et l'engagement des responsables d'équipe, ainsi que leur rôle de traducteurs auprès de collègues qu'ils ont intéressés, enrôlés et mobilisés.

Mots-clés : enseignement à distance, innovation, industrialisation, modèles de l'innovation

DMS n°10, 2015, L'abandon en formation à distance

Analyse socioaffective et motivationnelle

Clément Dussarps

Résumé : Cette contribution questionne l'abandon des apprenants en formation ouverte à distance (FOAD) au prisme de la dimension socioaffective, c'est-à-dire de l'ensemble des sentiments et émotions véhiculés dans et par les relations sociales entre les acteurs du dispositif de formation (enseignants, autres apprenants, proches), et de la dimension motivationnelle. Il s'agira de comprendre comment, en dépit de l'éventuelle solitude que peut induire l'isolement en formation à distance, les apprenants persévèrent jusqu'au terme de leur parcours, notamment grâce à autrui, ou au contraire sont contraints à l'abandon. La question de la motivation initiale ayant conduit à l'inscription en formation sera également abordée. Ce phénomène sera étudié à partir d'une enquête réalisée en deux temps (en début et en cours de formation) auprès de 490 apprenants à distance, permettant notamment de voir en quoi les écarts entre attentes et vécu de la FOAD sont d'éventuels facteurs d'abandon. Nous proposerons in fine d'établir une liste de profils « à risque », à fort potentiel d'abandon.

Mots-clés : formation, distance, abandon, affectivité, solitude, motivation

DMS n°10, 2015, Ressentis sur les MOOC dans une université
Une recherche-action effectuée auprès d'enseignants-chercheurs
Thierry Gobert

Résumé : En 2013, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche a annoncé la création de France université numérique (Fun). L'objectif de ce portail de Mooc est de « mettre les technologies innovantes au cœur du projet pédagogique ». Cette information a soulevé des réactions dans l'enceinte universitaire, y compris dans les établissements déjà investis dans le projet. C'est pourquoi ce travail interroge les ressentis d'enseignants et d'enseignants-chercheurs interpellés par le nouveau dispositif. Basé sur une méthodologie de recherche-action, il a pour objectif d'identifier les perceptions, voire de les faire évoluer et d'influer sur les pratiques. La démarche s'articule en trois phases : recueil d'un corpus des représentations initiales (1), introduction d'une sensibilisation à Fun et explicitation des grands projets numériques de l'établissement (2), description de deux Mooc, et réflexion sur l'intégration potentielle de produits de même nature en pédagogie (3). Les résultats mettent en lumière l'importance de la réception par les acteurs d'une démarche innovante et le rôle que peut jouer une séquence de recherche-action pour la soutenir.

Mots-clés : MOOC, CLOM, FUN, recherche-action, université

DMS n°11, 2015, Le rapport des élèves et des enseignants aux tablettes numériques à l'école primaire : vers une évolution de la forme scolaire ?

Dany Hamon et François Villemonteix

Résumé : Ce texte présente une recherche exploratoire portant sur les représentations que des élèves et des enseignants ont de l'utilisation des tablettes numériques à l'école primaire. Elle s'inscrit dans le contexte de l'étude EXTATE (Expérience tablettes tactiles à l'école primaire), réalisée durant l'année 2013-2014 dans 8 écoles primaires réparties sur le territoire français (Villemonteix et al., 2014). Les résultats de l'analyse des discours recueillis permettent d'observer les changements perçus par les acteurs. Ils interrogent l'évolution de la forme scolaire et soulignent des tensions et des complémentarités dans les formes de savoirs (ludique, éducative, scripturale), de relations entre pairs (individualisme, collaboration) et avec l'enseignant (autonomie, dépendance) ainsi que dans les formes d'évaluation (formative, normative). Ces résultats questionnent la mise en œuvre du processus d'autonomisation de l'élève. Peut-on alors parler d'un changement de paradigme de l'école industrielle (Mœglin, 2012) ?

Mots-clés : forme scolaire, TIC, tablettes numériques, représentation, école primaire

DMS n°11, 2015, La médiatisation du professeur documentaliste dans l'environnement numérique de travail

Une mise en scène d'activités génératrices d'autonomie

Jocelyne Corbin-Ménard

Résumé : Depuis quelques années, les personnels du second degré en France sont confrontés à la généralisation des ENT, et plus généralement au développement du numérique. Cette étude présente l'activité de médiatisation développée par sept professeures documentalistes à l'aide de différents outils numériques. Elle prend en considération leur situation de travail, caractérisée à la fois par la confrontation à des pratiques numériques juvéniles évolutives et par un contexte de travail dans lequel leur fonction enseignante est singulièrement définie par des prescriptions ministérielles. Elle relève que malgré l'existence d'une structure semblable dans tous les établissements, les pratiques se révèlent très diverses. À partir de cette absence de normalisation, l'étude en déduit que les sujets se constituent un espace de création qu'ils investissent par des scénarisations. Celles-ci témoignent d'intentions pour provoquer certains types d'activités chez les différentes catégories d'utilisateurs. La place de l'activité de ces professionnelles dans le dispositif de formation, considéré selon une approche systémique, questionne à la fois leurs mobiles profonds et les conditions de l'efficacité du processus de médiatisation nécessaire au développement de l'autonomie des élèves.

Mots-clés : professeur documentaliste, environnement numérique de travail, analyse de l'activité, médiatisation, médiation, personnalisation

DMS n°11, 2015, Construire des outils d'évaluation de l'efficacité d'un dispositif pédagogique à distance : le cas de l'efficacité interne d'IFADEM RDC/Katanga.

Charlotte Pourcelot et Sandoss Ben Abid-Zarrouk

Résumé : Mesurer l'efficacité d'un dispositif pédagogique suppose une définition et une méthodologie adaptées au terrain auquel il s'applique. À travers l'étude d'un dispositif d'enseignement à distance (IFADEM), destiné aux instituteurs de certains pays francophones du Sud, nous tentons de montrer comment est mesurée l'efficacité de ce dernier et de questionner la pertinence des outils utilisés pour cette estimation. Ainsi, dans le cas particulier de la province du Katanga en République démocratique du Congo (RDC/Katanga) deux enquêtes ont été menées, une de type quantitatif (questionnaire) et une autre de type qualitatif (grille d'observation) avant et après la formation. À l'issue de la formation IFADEM, les enseignants étaient plus nombreux à répondre positivement aux questions posées dans les livrets de formation. Les observations quant à elles, n'ont pu être exploitées pour cause d'échantillons non comparables. Cette recherche démontre que les outils d'évaluation ne permettent que partiellement de tester l'efficacité du dispositif à distance.

Mots-clés : efficacité institutionnelle, dispositif à distance, évaluation, formation des enseignants, Francophonie

DMS n°11, 2015, Analyse de l'activité tutorale dans un organisme privé de formation à distance selon le modèle d'Engeström : tensions et écarts au prescrit

Melissa Dir et Stéphane Simonian

Résumé : Cette étude s'intéresse à l'activité du tuteur dans un organisme privé de formation à distance et, plus particulièrement, aux « tensions » qui la caractérisent, en référence à la théorie de l'activité (Engeström, 1987). Le recueil des données est composé d'observations participantes et d'entretiens informels, d'un document prescripteur, de « traces de l'activité » (échanges sur les forums, courriels), d'un questionnaire, de deux entretiens semi-directifs avec respectivement un tuteur et une conseillère pédagogique. Les résultats obtenus révèlent principalement trois types de tensions : sujet/communauté, sujet/division du travail, sujet/règles. C'est dans l'interaction entre ces pôles de l'activité que des tensions peuvent être identifiées notamment en termes d'écarts au prescrit, questionnant la fonction instrumentale des documents prescripteurs et des outils de communication en termes d'organisation du travail.

Mots-clés : tuteur à distance, formation à distance, théorie de l'activité, tension, outil, prescrit

DMS n°12, 2015, Médiation numérique en éducation

Jean-Luc Rinaudo

Résumé : L'objet de cet article est de montrer, suivant une perspective psychanalytique, comment les pratiques numériques de formation se construisent en tension entre subjectivation et travail de déliaison psychique. Le passage d'une position à l'autre est probablement facilité dans des univers aux limites floues ou portées par des expressions ambiguës comme « médiation numérique »

Mots-clés : médiation, médiatisation, psychanalyse, second life, tutorat

DMS n°12, 2015, La médiation numérique et ses effets sur la médiation humaine.

Le cas de classes virtuelles synchrones dans un dispositif de formation en ligne

Hervé Daguët

Résumé : Cette recherche, menée auprès de formateurs d'étudiants de L3 et M1 de Sciences de l'Éducation du dispositif de formation en ligne FORSE, étudie les effets de la médiation produits par les usages des classes virtuelles synchrones. Une analyse de la littérature du concept de médiation ainsi que celle des usages d'instruments numériques par les enseignants de dispositifs en ligne nous a conduit à construire notre questionnement autour de quatre axes principaux. Ils sont liés aux effets des classes virtuelles synchrones sur la médiation humaine, à l'impact sémiotique de ces logiciels sur les pratiques pédagogiques des enseignants, ainsi que de la médiation sur la scénarisation liée à la diffusion des supports numériques et enfin aux interactions entre les formateurs et leurs apprenants. Les résultats de cette recherche montrent, comme c'est généralement le cas dans les travaux portant sur les technologies numériques en

éducation, que l'usage d'un tel instrument n'est jamais neutre et confirment qu'il est à l'origine d'effets sur la relation pédagogique entre le formateur et ses apprenants.

Mots-clés : classe virtuelle synchrone, médiation, interactions humaines, innovation pédagogique

DMS n°12, 2015, Médiation des savoirs : de la diffusion d'informations numériques à la construction de connaissances, le cas d'une « classe inversée »

Cécile Gardiès et Isabelle Fabre

Résumé : L'accessibilité généralisée à l'information a permis le développement de modes de formation via le numérique qui interrogent les nouveaux modes de construction de connaissances. Le dispositif pédagogique de « classe inversée » est analysé ici du point de vue de la mise à disposition d'informations numériques et de leur appropriation dans un processus de construction de connaissances. Cette analyse s'appuie sur un choix théorique mettant en avant le triptyque « information-connaissance-savoir », ce qui permet de situer la médiation à l'œuvre à l'interface des trois pôles. Du point de vue empirique, nous avons collecté des données à travers un dispositif expérimental composé de deux cours en sciences de l'information et de la communication. L'analyse des résultats permet de mettre en avant l'appropriation effectuée par les formés participant à ces cours. Les modes d'accompagnement des apprentissages se rapprochent ainsi d'une forme de médiation que l'on qualifie de numérique.

Mots-clés : médiation numérique, classe inversée, information, connaissance, savoir

DMS n°12, 2015, L'accessibilité web comme porte et enjeu de médiation des savoirs

Vincent Liquète

Résumé : Comme l'indique le rapport de l'Union européenne de 2009, l'accessibilité web aux ressources numériques a pour objectif de « mettre le web et ses services à la disposition de tous les individus, quels que soient leur matériel ou logiciel, leur infrastructure réseau, leur langue maternelle, leur culture, leur localisation géographique et leurs aptitudes physiques ». Malgré la présence de nombreuses normes, le WCAG ou le RGAA en France, les développeurs web en charge des sites et de la mise à disposition de ressources numériques intègrent encore peu ces normes et ces logiques informationnelles. Nous nous appuyons dans un premier temps, sur les résultats d'une enquête nationale menée en 2013 (Lespinet, Liquète, Pinède et al.) montrant les représentations et la nature des freins actuels et réfléchissons, dans un second temps, en quoi l'approche par la médiation des savoirs sous l'angle de l'accessibilité reste une dimension à interroger. Le postulat que nous évoquerons serait, entre autres, de dépasser les approches informationnelles orientées « usages » pour considérer plutôt une approche orientée « interactions producteur(s)-usagers », où une part des médiations consisterait à lutter contre les

représentations et les blocages des acteurs gérant et mettant à disposition les documents numériques dans les systèmes d'information et sur les sites web.

Mots-clés : médiation des savoirs, médiation informationnelle, médiation numérique, accessibilité web, représentation, préjugés, pratique professionnelle d'information, public empêché, handicap

DMS n°12, 2015, Dispositif de médiation numérique des savoirs professionnels en situation de classe : le cas d'enseignants novices en sciences et techniques des agroéquipements

Laurent Fauré, Cécile Gardiès et Jean-François Marcel

Résumé : Les pratiques d'enseignement sont ici étudiées en rapport avec la question de la prise d'informations dans les situations complexes d'enseignement, telles que les a définies Doyle (1986). Nous développons une approche théorique autour de trois points : le modèle de la pensée des enseignants pendant l'interaction en classe, les notions d'enseignants expérimentés et d'enseignant novices et les savoirs professionnels. Nous présentons ensuite un protocole expérimental de recueil de données mettant en jeu une médiation numérique des savoirs professionnels entre un enseignant expérimenté et un enseignant novice en situation d'enseignement-apprentissage en sciences et techniques des agroéquipements dans l'enseignement agricole. Les résultats montrent que la médiation en situation par l'enseignant expérimenté, en délivrant des informations issues de son savoir-faire à l'enseignant novice, contribue à augmenter la perception d'indices de ce dernier, ce qui nous permet, à partir des résultats montrant l'action modifiée, de postuler d'une contribution probable à la construction de nouvelles connaissances.

Mots-clés : pratiques d'enseignement, médiation numérique, enseignant novice, enseignant expérimenté, connaissance, savoirs professionnels

DMS n°12, 2015, Apprendre sur et de l'information pour les élèves : de la réception à la médiation de l'information numérique par les professeurs-documentalistes

Sylvie Marciset-Sognos

Résumé : Information et connaissance ont des définitions, des perceptions et des usages différents. Cette différenciation est de l'ordre du partage des savoirs au sens où connaissance et information se caractérisent par et à travers des processus cognitifs. La question de la construction du sens intervient dès lors que l'on aborde l'information dans un rapport sujet/objet sous-tendu par des relations de réception, d'appropriation et de médiation. D'un point de vue théorique, les sciences de l'information et de la communication et plus précisément la branche information-documentation considèrent que l'information est notamment « une connaissance construite et circulante dans des processus de communication » (Fabre et Gardiès, 2011). Si ces processus incluent la notion d'accès à l'information, l'étude de la différenciation entre information, connaissance et savoir permet de la dépasser. D'un point de vue méthodologique,

dans l'enseignement secondaire, l'information fait l'objet d'un enseignement-apprentissage visant à éclairer sa nature et son rôle dans une société où l'information omniprésente est souvent appréhendée du point de vue de son support ou de son usage. L'enjeu de cette communication est de préciser comment cette distinction entre accès à l'information et connaissance semble être prise en compte dans les prescriptions officielles et dans les pratiques professionnelles des professeurs documentalistes, en charge d'une certaine forme d'éducation à l'information.

Mots-clés : information, médiation, éducation à l'information, accès à l'information, savoir, réception

DMS n°12, 2015, La médiation numérique du patrimoine : quels savoirs au musée ?

Patrick Fraysse

Résumé : En poursuivant des recherches en cours sur les médiations culturelles innovantes au musée, participant ainsi aux réflexions menées actuellement en Sciences de l'information et de la communication (SIC) sur la médiation culturelle et ses diverses typologies, nous souhaitons enrichir la définition de ce processus, en nous intéressant ici aux dispositifs numériques de plus en plus nombreux aujourd'hui dans les musées. Derrière la fausse évidence d'une médiation généralisée, les dispositifs informatiques en réseau ou dispositifs numériques de médiation culturelle interrogent les pratiques des usagers, visiteurs de musées, tout en brouillant les frontières entre numérisation et accès aux collections, patrimoine réel et patrimoine numérique, transmission/valorisation et appropriation/partage.

L'enquête a permis de repérer des dispositifs numériques qui hésitent encore entre information, médiation et communication. Les entretiens menés auprès de deux responsables de services éducatifs de deux musées toulousains soulèvent la question des savoirs proposés par les musées : des savoirs scientifiques issus de l'étude des objets, des savoirs techniques véhiculés par les objets médiateurs ou les dispositifs et les savoirs empiriques des publics.

Mots-clés : patrimoine, musée archéologique, médiation, dispositifs numériques, savoirs

DMS n°13, 2016, Diriger les mémoires à distance à l'université : un levier pour la compréhension d'une dimension du métier d'universitaire ?

Emmanuelle Annot et Jean-Yves Bodergat

Résumé : Le passage de la présence à la distance pour les formations universitaires produit une série de « provocations » (Jacquinot, 2010) que nous nous proposons d'étudier au sujet de la direction de mémoires d'étudiants d'un master d'ingénierie de la formation. Notre étude portera sur l'accompagnement du mémoire réalisé par des étudiants domiciliés en Asie du Sud-Est, inscrits directement en deuxième année de master et formés par des universitaires d'un département de sciences de l'éducation français dans le cadre d'une convention entre universités. Quelles sont les « provocations » introduites par la distance dans l'activité de direction de mémoire ? Nous formulerons l'hypothèse explicative que la mise à distance de

l'activité agit comme un révélateur des dimensions pédagogiques qui la fondent grâce à la compréhension des stratégies choisies par les enseignants-chercheurs pour compenser leur absence auprès des étudiants.

Mots-clés : direction de mémoire de master, enseignants-chercheurs, formation à distance, accompagnement, posture

DMS n°13, 2016, Le mémoire comme outil d'appréciation des attentes et des besoins en accompagnement en formation à distance

Elizabeth Armao Méliet

Résumé : La formation à distance révèle un certain nombre d'incertitudes : l'apprenant doit être en mesure de faire preuve d'une certaine autonomie et tolérer cette incertitude (Brugvin, 2005 ; Jézégou, 1998). Nous fonderons notre travail sur les écrits d'Émile Durkheim (1930), Robert Castel (2009), Alain Ehrenberg (1995) et Edgar Morin (2000), pour justifier notre définition de l'incertitude. Le sportif de haut niveau est régulièrement confronté à l'incertitude tout au long de sa carrière (Lévêque, 2008), sans pour autant être préparé à l'affronter en dehors du contexte sportif (UNCU et USJSF, 2004). En quoi les outils de médiation (Peraya, 1999) peuvent-ils aider les acteurs de l'accompagnement à y faire face en formation à distance ? Pour le savoir, nous avons interrogé cinq sportifs de haut niveau en formation à distance et inscrits sur des cursus de formations longues de niveau II, sur leur expérience de l'accompagnement en formation, notamment en ce qui concerne la production de leur mémoire. La construction du mémoire semble constituer un outil essentiel pour déterminer la relation de l'apprenant avec le dispositif et fonder avec lui un accompagnement adapté à son projet.

Mots-clés : incertitude, formation à distance, stratégies d'apprentissage, indétermination, imprévisibilité, savoirs, confusion

DMS n°13, 2016, Enseigner la méthodologie de la recherche en technologie éducative : des conceptions aux concepts seuils

Résumé : Former des chercheurs débutants nécessite de s'interroger sur leurs conceptions de la recherche. Cette étude pilote, menée en amont de la formation, auprès des 16 inscrits de l'incubateur doctoral MIRRTICE (Mise en réseau des TICE), rapporte les résultats obtenus par le biais de l'instrument Inventaire des conceptions de la recherche des étudiants. Les résultats qualitatifs et quantitatifs montrent que la majorité des étudiants (n = 13) conçoit la méthode de recherche comme un processus scientifique et souhaite s'engager dans la recherche dans une perspective transformative pour soi, la discipline et la société ; seuls deux apprenants partagent des conceptions naïves sur ces questions. L'analyse factorielle dévoile par ailleurs un taux élevé de conceptions naïves concernant l'éthique de la recherche. Ces résultats nous encouragent à concevoir l'enseignement à l'aide d'un modèle adapté du processus d'apprentissage de la recherche qui prendrait en compte et mettrait en relation les conceptions et les concepts seuils.

Mots-clés : conceptions, conceptions de la recherche, concepts seuils, enseignement de la méthodologie de la recherche

DMS n°13, 2016, L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : regards croisés

Gaëlle Molinari, Bruno Poellhuber, Jean Heutte, Elise Lavoué, Denise Sutter Widmer et Pierre-André Caron

Résumé : Les auteurs présentent ici les approches théoriques et méthodologiques qu'ils mobilisent dans leurs recherches pour étudier l'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation à distance (FAD). Cet article s'organise en trois parties, correspondant à trois perspectives différentes de l'engagement : une partie sur l'engagement en FAD et dans les MOOC ; une partie sur l'engagement dans les jeux sérieux ; et une partie sur l'engagement dans les communautés et l'apprentissage collaboratif à distance. Chaque partie se propose de définir l'engagement, d'identifier les facteurs d'engagement et de rendre compte des mesures existantes de l'engagement. L'article s'achève par une synthèse des perspectives présentées, laquelle donne lieu à de nouveaux questionnements.

Mots-clés : formations à distance, engagement, motivation, flow, jeux sérieux, apprentissage collaboratif à distance

DMS n°13, 2016, La formation au numérique dans les établissements d'enseignement supérieur : des espaces d'hétérogénéité au cœur du dispositif C2i

Laurent Mell et Hélène Trelu

Résumé : L'imprégnation croissante du numérique à travers l'ensemble des domaines de la société française (santé, éducation, économie, environnement, etc.) mais aussi à tous les contextes d'activité (personnel, professionnel, scolaire, etc.) n'est pas sans engager le développement d'une multitude d'usages associés. L'accroissement des besoins du monde du travail en compétences numériques a conduit un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur à proposer des formations au numérique, dont le dispositif C2i. L'article vise à interroger d'une part la manière dont les différents acteurs, au sein des établissements, se représentent la formation au numérique ; et, d'autre part, il met en lumière la mise en application concrète du dispositif C2i (conditions d'organisation, modalités d'évaluation et de certification). Les analyses proposées s'appuient sur les résultats de deux enquêtes quantitatives et d'une enquête qualitative menées auprès des acteurs de l'enseignement supérieur, du monde du travail et du monde associatif.

Mots-clés : c2i, compétences numériques, usages, pédagogie, autonomie, innovation

DMS n°14, 2016, L'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois.
Sommaire des résultats d'une recherche

Mélanie Julien et Lynda Gosselin

Résumé : En revisitant une recherche menée en 2014-2015 dans le cadre de la production d'un avis du Conseil supérieur de l'éducation, le présent article met en lumière quatre caractéristiques de l'essor de la formation à distance dans le système universitaire québécois. À l'aune de tendances observables en Ontario, en Colombie-Britannique, aux États-Unis ou en France, il montre que le Québec tend à se distinguer du fait que 1) la formation à distance n'y est pas ciblée par des actions étatiques particulières, 2) qu'elle n'y est pas promue comme un moyen de relever les défis liés au financement des universités, 3) qu'elle s'appuie peu sur des pratiques de collaboration interuniversitaire, et 4) que les MOOC y sont clairement envisagés en marge du cursus régulier. Ces particularités pourraient découler du caractère relativement limité de l'intervention de l'État québécois en matière d'enseignement universitaire et de la prépondérance d'un « individualisme institutionnel » sur une vision d'ensemble du système universitaire québécois.

Mots-clés : Québec, formation à distance, MOOC, universités, système universitaire, gouvernement, collaboration, FUN

DMS n°14, 2016, État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone

Béché Emmanuel

Résumé : Ce travail rend compte de l'état de la connaissance sur les FOAD en Afrique subsaharienne francophone. La description qu'il fait de sa photographie actuelle met en évidence une variété de sujets, dont les raisons justificatives de la création des FOAD et leurs potentialités, les succès, difficultés et défis liés à leur implémentation, les représentations, motivations et identités de leurs acteurs, et leurs aspects historiques et coopératifs. La plupart des recherches sont descriptives et exploratoires, bien qu'il y en ait qui s'inscrivent dans une posture critique. Au-delà de cela, plusieurs problématiques sont à approfondir, notamment celles liées aux pratiques, vécus et transformations qui se déroulent dans ces FOAD

Mots-clés : FOAD, Afrique subsaharienne francophone, AUF, état de la question, innovation, perspectives

DMS n°14, 2016, La massification de la formation des professeurs contractuels sénégalais : formation à distance et professionnalisation

Babacar Biteye et Pascale Brandt-Pomares

Résumé : La recherche questionne la dimension professionnalisante du dispositif de formation à distance des professeurs recrutés massivement et sans formation professionnelle initiale au Sénégal. La mobilisation de la théorie de l'activité et de la didactique professionnelle fournit

un cadre pertinent pour comprendre en quoi la formation à distance favorise la professionnalisation de ces enseignants. Ce cadre théorique de référence permet de problématiser notre recherche en considérant l'activité de formation à distance comme source à la fois de développement de compétences professionnelles des enseignants recrutés sans formation initiale et comme une voie possible de leur professionnalisation dans un contexte de massification d'enseignants non formés et d'une volonté politique de mettre en place une éducation de qualité. Un recueil de données avec des entretiens semi-directifs auprès des différents acteurs de la formation à distance donne lieu à une première analyse visant à éclairer le rôle et la place de la formation à distance dans la professionnalisation des enseignants sans formation.

Mots-clés : formation à distance, activité, professionnalisation, enseignants, professeurs contractuels, système éducatif

DMS n°14, 2016, Remédiation des erreurs langagières en FLE pendant les interactions à distance à l'ENSET de l'université de Douala

Julia Ndibnu-Messina Ethé

Résumé : Le web 2.0 ouvre aux enseignants africains des voies vers une transmission hybride des connaissances, c'est-à-dire, un enseignement qui allie l'enseignement dans une salle de classe en présence et l'enseignement assisté par ordinateur ou faisant usage du numérique à distance. La présente étude se propose d'analyser les interactions écrites et les moyens de remédiation utilisés par les tuteurs (enseignants et leurs assistants) sur les forums destinés à l'apprentissage du français. L'analyse des dispositifs d'enseignement du français langue étrangère/seconde et d'apprentissage à distance présents à l'ENSET permet d'aborder les activités interactives sous un angle pédagogique. Ces interactions écrites entre les enseignants et les étudiants de FLE/FLS offrent un corpus dense et diversifié, qui illustre les erreurs récurrentes sur les forums destinés à l'apprentissage des langues. L'élaboration de la typologie des erreurs conduit à des propositions didactiques susceptibles d'être étendues à des groupes plus larges que l'échantillon retenu à l'ENSET.

Mots-clés : médias sociaux, erreurs, Forttice, CLOM, interactions écrites, impact

DMS n°14, 2016, Travaux collectifs à distance et mobilisation des apprenants : l'exemple d'un diplôme d'université en ligne

Patrick Lemaire et Viviane Glikman

Résumé : Cet article, après avoir présenté le dispositif de formation à distance étudié, analyse les modalités de participation des apprenants aux diverses activités collectives qui sous-tendent les apprentissages en ligne (partages d'informations, échanges sur des forums, réalisation de dossiers collaboratifs, regroupements virtuels). Il vise à déterminer l'influence de ces activités et leur accompagnement par l'équipe pédagogique sur l'engagement dans la formation, la

persévérance et l'instauration d'une communauté apprenante. Les données recueillies et les points de vue exprimés par les inscrits permettent de conclure sur leur implication dans le processus de formation, les relations de convivialité et de confiance qui se sont instaurées, l'intérêt de la démarche adoptée, ses quelques défaillances, les évolutions à envisager pour accroître son efficacité et les conditions de sa reproductibilité.

Mots-clés : apprentissage en ligne, formation continue, enseignement supérieur, dispositif instrumenté, travaux collectifs, travaux collaboratifs, communauté de pratiques, vécu des apprenants

DMS n°14, 2016, La formation professionnelle à distance à la lumière des organisations capacitanes

Anca Boboc et Jean-Luc Metzger

Résumé : La formation en entreprise n'échappe pas à la « numérisation », processus qui désigne le recours massif aux technologies numériques. Après l'engouement pour le e-learning, les dispositifs inspirés par les MOOC universitaires (COOC, SPOC, etc.) sont apparus aux yeux de nombreux acteurs économiques comme la nouvelle panacée pour former à flux tendus et à coûts réduits leurs employés : le recours à la distance et aux dispositifs numériques étant supposé faciliter l'accès individuel aux savoirs et réduire le temps de dispense. Pourtant, d'autres usages du numérique nous semblent envisageables pour la formation. Pour le montrer, nous avons élaboré une proposition de recherche, en partant des contextes socioprofessionnels dans lesquels opèrent les apprenants, pour identifier les « besoins » d'apprentissage que l'emploi de dispositifs numériques pourrait aider à satisfaire. En nous appuyant sur l'étude de deux formations en présentiel, dispensées dans une multinationale, et en mobilisant l'approche par les capacités d'Amartia Sen, nous montrons que l'utilisation de ces dispositifs peut être particulièrement pertinente après la phase de dispense, lors du retour en situation de travail. La notion d'organisation capacitanne s'avère en effet pertinente pour rendre compte, en un seul mouvement, des exigences liées à la formation en entreprise, en concernant tout aussi bien les apprenants, que les formateurs et les ingénieurs de formation. Nous pointons en particulier la nécessité d'anticiper sur la charge de travail que représente la mobilisation du numérique dans la formation, tant en termes de préparation que de mise en œuvre. Enfin, dans une visée de réduction des inégalités entre employés, nous soulignons l'importance de personnaliser les enseignements en fonction du profil des apprenants et du type de formation.

Mots-clés : capacités, environnement capacitant, formation à distance et en ligne, formation en entreprise, usages des technologies numériques, webinaire

DMS n°14, 2016, Le COOC, un autre visage du MOOC

François Acquatella

Résumé : L'objectif de cet article est d'analyser l'impact du MOOC d'entreprise « COOC, décoder le code » sur la visibilité positive de l'entreprise Orange. Notre analyse repose sur l'interprétation des 320 réponses reçues à notre questionnaire d'enquête administré auprès de ses apprenants. Cette recherche nous permet d'avancer 3 résultats principaux. Premièrement, les utilisateurs ont tendance à dissocier le COOC de l'entreprise l'exploitant. Deuxièmement, et corrélativement le COOC s'est avéré être prioritairement prescripteur de formations en ligne de type MOOC, COOC. Troisièmement, c'est en comparaison avec des procédés stratégiques couramment utilisés que notre enquête décèle dans le COOC une potentialité marketing permettant l'accroissement de la visibilité positive des entreprises.

Mots-clés : MOOC d'entreprise, COOC, visibilité, réputation, e-réputation, stratégie marketing, e-formation

DMS n°15, 2016, Symétries et asymétries constitutives et émergentes dans un tutorat distanciel : l'exemple d'un dispositif de formation en français langue maternelle

Véronique Quanquin et Anne-Laure Foucher

Résumé : Nous proposons de contribuer à la réflexion sur l'accompagnement distanciel pour la formation en langue, et en particulier lorsque celui-ci est assuré par des étudiants pour d'autres étudiants, en focalisant l'analyse sur les symétries et asymétries d'un dispositif télécollaboratif. Au-delà des symétries et asymétries constitutives de tout dispositif, nous montrons que d'autres symétries/asymétries apparaissent, que nous qualifions d'émergentes, qui sont d'au moins trois natures : stratégiques, comportementales ou structurelles. Nous mettons en évidence également que la perception par les participants de ces émergences est variable (inexistante, plus ou moins fine, plus ou moins tardive) et que la manière dont ils les gèrent peut influencer sur le dispositif, et ce, à différents niveaux. Nous concluons à la nécessité, pour la formation, de permettre l'analyse des symétries et asymétries, mais surtout de sensibiliser à l'émergence comme phénomène « obligatoire », mais dont les manifestations sont en grande partie aléatoires.

Mots-clés : dispositif distanciel, asymétries, symétries, ingénierie, plateforme d'apprentissage, accompagnement

DMS n°15, 2016, Recherche exploratoire pour développer les interactions orales en e-tandems. Perceptions concernant la progression d'apprentissage et attitudes par rapport aux types de feedback

Monique Marneffe

Résumé : Cette recherche exploratoire vise le développement de la compétence orale interactionnelle par la mise en place d'e-tandems synchrones, en dehors des heures de cours. Le public cible est constitué d'étudiants de baccalauréat académique en linguistique appliquée

appartenant à la communauté francophone et à la communauté néerlandophone de Belgique. Le cadre théorique qui sous-tend les choix didactiques est présenté en introduction. L'expérimentation se déroule comme suit : les étudiants sont invités à observer une progression méthodologique stricte incluant trois principaux paliers. Les premiers contacts se font en mode intercompréhension (chacun parle sa langue) ; les contacts suivants se déroulent en mode mixte (début de la conversation en mode intercompréhension et passage ensuite au mode exolingue) ; la troisième et dernière étape du processus tandem est la conversation exolingue, sans introduction en mode intercompréhension. Des consignes d'encadrement sont également données pour le feedback. Les perceptions des étudiants sont relevées par enquêtes après 6 mois d'expérience tandem. L'objectif est d'évaluer la pertinence du cadre méthodologique et de mieux cerner les modalités de feedback mises en œuvre entre apprenants. Les premières analyses montrent l'intérêt des étudiants pour l'intercompréhension. Ceux-ci préfèrent par ailleurs avoir l'occasion de se corriger eux-mêmes tout au long de la conversation.

Mots-clés : recherche exploratoire, compétence orale interactionnelle, e-tandems, progression d'apprentissage, intercompréhension, feedback

DMS n°15, 2016, Gestion du pouvoir dans la co-construction de savoirs

Le rôle des contributions péritextuelles contextualisées dans la coélaboration d'objets de savoir partagés

Christian Ollivier

Résumé : La recherche s'est largement intéressée à la coélaboration de documents textuels médiée par les technologies, faisant ressortir les avantages et les limites de l'écriture collaborative en ligne. Parmi ces dernières, on voit de façon récurrente les chercheurs évoquer la gestion des faces et la réticence à modifier les contributions des pairs. Plusieurs chercheurs mettent alors en avant la nécessité d'inclure dans les technologies permettant la coécriture une fonction d'interaction. Nous nous intéressons, dans cet article, à l'utilisation de Google Docs et plus précisément au rôle des « contributions péritextuelles contextualisées » (commentaires pouvant prendre la forme d'échanges) dans la gestion de la dimension sociale et des processus de pouvoir qui sont en œuvre dans la coélaboration d'objets de savoir dans un cours universitaire à distance. Une analyse quantitative et discursive des interventions des étudiants permet de mieux comprendre la gestion de l'occupation des espaces de parole, les phénomènes d'habilitation et d'autorité et les mécanismes visant à réduire la mise en péril des faces.

Mots-clés : gestion du pouvoir, espaces d'interactions, interaction à distance, co-construction de savoirs, apprentissage en ligne

DMS n°15, 2016, Les rôles endossés par les apprenants les plus actifs dans un forum de MOOC : le cas d'ItyPA 2

Isabelle Quentin et Jean Condé

Résumé : Dans les formations en ligne, certains rôles généralement endossés par les membres des équipes pédagogiques sont considérés comme nécessaires au maintien de la motivation des apprenants et à leur réussite. Ces rôles sont particulièrement difficiles à mettre en œuvre et à financer dans les MOOC du fait de leur ouverture massive. Dans quelles mesures, ces rôles peuvent-ils alors être pris en charge par les apprenants de MOOC eux-mêmes ?

Dans cet article, nous présentons les résultats issus de l'analyse de contenu des messages postés par les locuteurs qui ont été les plus actifs dans le MOOC ItyPA 2. Nous avons fait l'hypothèse que le mode d'organisation peu contraignant de ce MOOC a pu encourager les échanges entre les participants qui devaient s'organiser eux-mêmes et définir des objectifs d'apprentissage communs.

Nos résultats montrent que les locuteurs les plus actifs de ce MOOC se sont approprié des rôles habituellement pris en charge par les équipes pédagogiques des formations en ligne. Ils ont été à la fois tuteurs, animateurs et coordonnateurs, et ce, sans qu'il ait été donné de consigne spécifique les incitant à aller dans ce sens.

Mots-clés : MOOC, formation en ligne, apprenants, forum, fils de discussion, rôle pédagogique

DMS n°15, 2016, Inclusion d'étudiants à distance dans un cours universitaire en présentiel : Perceptions et adaptations des enseignants et des étudiants dans un dispositif de bimodalité simultanée

Simon Collin, Olivier Calonne, Martine Peters, David Lefrançois et Charline Saint-Jean

Résumé : Cet article présente l'étude exploratoire d'une modalité spécifique d'articulation « présence-distance » peu étudiée que nous appelons bimodalité simultanée : pendant qu'une partie des étudiants est en présentiel, l'autre partie des étudiants suit le même cours en direct et à distance par visioconférence, ce qui requiert une gestion double pour l'enseignant. L'objectif de l'article est de mieux comprendre comment favoriser l'inclusion des étudiants à distance dans un cours en bimodalité simultanée. Cinq cours de 2e cycle en éducation dans deux universités québécoises sont étudiés au moyen d'enregistrements vidéo, d'entrevues individuelles et de groupe et d'un questionnaire auprès des enseignants, des étudiants en présentiel et à distance. Un net déséquilibre apparaît entre étudiants en présentiel et à distance relativement au nombre et à la nature de leurs interactions, ce qui a pour effet chez tous les enseignants d'apporter des adaptations pédagogiques, bien que deux profils émergent parmi eux quant à l'amplitude des adaptations et à la qualité perçue des enseignements et des apprentissages.

Mots-clés : bimodalité, pédagogie, apprentissage en ligne, enseignement en présence, TIC, innovation

DMS n°16, 2016, Le temps vécu. Discours d'enseignants disposant d'un TNI sur le temps de préparation des cours

Cédric Fluckiger, Stéphanie Boucher et Bertrand Daunay

Résumé : Cet article étudie le rapport qu'entretiennent des enseignants au temps de préparation des séances de classe, lorsqu'ils utilisent un Tableau numérique interactif (TNI). Il s'appuie sur une série d'entretiens avec des enseignants d'écoles primaires pour montrer que, dans leurs discours, on peut distinguer le temps de la technique, le temps du didactique et le temps de la diffusion. Les discours que tiennent les enseignants sur ces différents temps s'inscrivent tous dans le registre économique de l'investissement du temps, mais manifestent également l'adhésion, voire le plaisir à vivre ces temps.

Mots-clés : didactique, documents, ressources, tableau numérique interactif, temps didactique

DMS n°16, 2016, Le temps de l'appropriation d'une classe mobile par les enseignants à l'école primaire

Sandra Nogry et Carine Sort

Résumé : Devant le nombre croissant de déploiements en équipements numériques à l'école primaire et notamment des classes mobiles composées d'ordinateurs portables ou de tablettes, cet article propose une analyse diachronique de l'activité instrumentée des enseignants afin de mettre en avant les différentes temporalités en jeu lors de l'appropriation de ces dispositifs. Dans ce but, une étude a été réalisée dans une école élémentaire de Seine-Saint-Denis durant deux ans et demi. L'appropriation est un processus non linéaire qui s'inscrit dans la durée. Cette analyse de l'activité met en évidence deux trajectoires d'appropriation différentes. La première trajectoire correspond à une succession d'explorations d'utilisation de la classe mobile dans l'activité en classe. Ces explorations font progressivement apparaître des potentialités et des contraintes nouvelles. La seconde trajectoire correspond à la mise en place d'une pratique fondée sur les habitudes existantes de l'enseignant et fait apparaître un écart entre le rythme d'évolution des préoccupations de l'enseignant et la transformation, plus lente, de sa pratique et de l'organisation de son action. Les contraintes temporelles qui orientent le processus d'appropriation font ensuite l'objet d'une discussion plus systématique.

Mots-clés : appropriation, temporalités, analyse de l'activité, école primaire, classe mobile

DMS n°16, 2016, Un réseau sociopédagogique pour une formation en français langue étrangère (FLE) :

Des temporalités nouvelles pour l'enseignement/apprentissage ?

Jean-François Grassin

Résumé : Cette contribution porte sur des éléments d'une recherche doctorale qui a été consacrée à observer les pratiques d'enseignement/apprentissage sur un réseau social dédié à

une formation universitaire en français langue étrangère (FLE) et questionne le postulat que le numérique et l'Internet étendent l'espace et le temps, au profit de l'apprentissage. Nous cherchons à voir si cette expansion de l'espace-temps produit de nouvelles occasions d'agir et d'apprendre en créant notamment de nouvelles temporalités pour l'apprentissage. Nous nous intéressons aux chronotopes participatifs individuels et collectifs, c'est-à-dire à des schémas spatio-temporels typiques d'activité sur le réseau sociopédagogique, ainsi qu'aux régimes d'attention à ce réseau, en observant la participation et en analysant les discours des enseignants et des étudiants sur leur activité en ligne. Notre étude montre que les temporalités nouvelles qu'amène un média social dédié à l'apprentissage restent à la marge des usages pédagogiques, notamment parce que les chronotopes de l'activité sociale restent implicites ou rentrent en conflit avec les chronotopes plus classiques des institutions académiques.

Mots-clés : FLE, réseau social, chronotopes, régimes attentionnels, temporalités

DMS n°16, 2016, Le temps de l'enfant avec autisme et le temps du professionnel :

Adopter le rythme de l'apprenant afin de faciliter l'accès à de nouveaux apprentissages

Cendrine Mercier, Jean-François Bourdet et Patrice Bourdon

Résumé : Cette recherche exploratoire collaborative vise à identifier les intérêts de l'utilisation d'un agenda numérique mobile appelé çATED, et développé par notre équipe, pour des jeunes présentant des troubles du spectre autistique (TSA) afin de montrer ses effets sur les apprentissages. Les enfants avec autisme fonctionnent de façon particulière dans leur rapport au temps en raison d'un déficit de codage temporel des événements sensoriels. Ainsi, il est nécessaire de respecter le rythme des apprenants afin de leur faciliter l'accès à de nouveaux apprentissages. Cinq enfants avec autisme d'un Institut médico-éducatif (IME) ont été suivis longitudinalement pendant un an et des entretiens semi-directifs réalisés avec les professionnels responsables de chaque apprenant. L'utilisation de l'agenda numérique mobile a demandé aux professionnels de se mobiliser pour la programmation. Les observations qu'ils ont pu relever au cours de l'étude nous permettent de souligner les effets du support numérique dans les situations éducatives : réduction des troubles du comportement et des angoisses, nouvelle forme de communication verbale et/ou non verbale et meilleure disponibilité cognitive. Respecter la temporalité de l'enfant avec autisme, c'est s'assurer de lui offrir un cadre pédagogique adapté à ses besoins et donc favoriser son accès à de nouveaux apprentissages.

Mots-clés : trouble du spectre autistique, agenda numérique mobile, respect des rythmes, Gestion des émotions, communication et disponibilité cognitive

DMS n°16, 2016, Les innovations technologiques sont-elles à l'origine des nouveaux rythmes et temporalités de l'université contemporaine ?

Anne Mai Walder

Résumé : Les changements inhérents aux usages des nouvelles technologies dans les situations d'enseignement et d'apprentissage à l'université bouleversent les rythmes et les temporalités tant des tâches professorales enseignantes que des exercices d'apprentissage des étudiants. Cette étude s'intéresse à l'interrelation entre la question du rapport aux temps et les pratiques enseignantes innovantes à travers l'auscultation d'expériences de professeurs qui s'engagent dans l'implantation d'innovations pédagogiques. Pour traiter cette question, les innovations pédagogiques ont fait l'objet d'une recherche qualitative. La collecte de données s'est effectuée au moyen d'un entretien de groupe et de 32 entrevues individuelles semi-structurées auprès de professeurs de carrière d'une institution fortement engagée en recherche. L'analyse des données opérée par théorisation ancrée met en lumière les différentes temporalités en contexte d'innovation pédagogique ainsi que les origines et les conséquences des nouvelles technologies sur ces dernières. Finalement, il semble que les innovations pédagogiques utilisant les nouvelles technologies répondent aux nouveaux rythmes et temporalités de nos sociétés, mais en engendrent d'autres également.

Mots-clés : innovation pédagogique, temporalité, rythme, enseignement, apprentissage

DMS n°16, 2016, Temps numériques et contretemps pédagogiques en Collège Connecté

Pascal Plantard

Résumé : De septembre 2013 à juin 2015, notre équipe de huit chercheurs et quatre étudiants s'est immergée pendant 2 années scolaires dans le quotidien d'un Collège Connecté (COCON) en Bretagne (France). Cet article s'arrêtera sur la modélisation des parcours d'appropriation des technologies numériques par les enseignants articulant leurs modèles pédagogiques implicites (axis, praxis, psyché) avec les processus anthropologiques de construction des usages des technologies numériques, internes (braconnage, bricolage et butinage) et externes (techno-imaginaires, représentations, pratiques, usages). Les questions de temporalités seront mobilisées pour comprendre comment les aspects idéels et concrets du projet COCON ont influencé les temps de travail des enseignants et quelles conséquences ces transformations temporelles ont eues sur le déroulé du projet et sur l'investissement des enseignants. Nous présenterons les résultats de cette recherche autour de portraits idéaux types illustrant la notion de « parcours » ancrée temporellement en quatre phases distinctes (amorçage, confiance, construction, autonomisation).

Mots-clés : collège connecté, modèle pédagogique, technologie numérique, parcours d'appropriation

DMS n°17, 2017, L'usage de « capsules post MOOC » et des podcasts à l'Université d'Abomey-Calavi

Serge Armel Attenoukon

Résumé : Cet article aborde la problématique d'un détournement dans la médiation des savoirs. Notre enquête porte sur la place de ressources issues des MOOC (massive open online courses) en formation universitaire présentielle dans un contexte de faible débit Internet et d'instabilité de l'énergie électrique. Au regard des objectifs d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer autrement d'une part, et d'assurance qualité d'autre part, quelle valeur ajoutée les contenus issus des MOOC en particulier des vidéos ou podcasts peuvent-ils apporter en pédagogie universitaire ? La méthodologie de notre enquête est qualitative avec 61 répondants (apprenants et enseignants). Les résultats ont révélé des opinions contrastées.

Mots-clés : MOOC, CPMOOC, podcasts, médiation des savoirs, présentiel, détournement technologique, Bénin

DMS n°17, 2017, La participation à l'élaboration d'un discours collectif asynchrone comme soutien au développement professionnel des enseignants québécois faisant partie de l'équipe d'accompagnement de l'École en réseau

Pier-Ann Boutin et Christine Hamel

Résumé : Un dispositif de soutien pédagogique qui accompagne les enseignants et les enseignantes de petites écoles rurales du Québec par le biais d'un système de visioconférence (Laferrière, Breuleux, et Inchauspé, 2004) permet de répondre de manière « juste à temps » aux questionnements et difficultés vécues par les enseignants et autres intervenants de l'« École en réseau », dans la mise en œuvre d'activités d'apprentissage collaboratives (Hamel, Allaire et Turcotte, 2012). Notre étude s'attarde sur une communauté de pratique spécifique mise en place afin de soutenir les enseignants expérimentés faisant partie de l'équipe d'intervention et participant à l'élaboration d'un dispositif de soutien pédagogique de l'École en réseau. Afin d'accompagner ces enseignants reconnus par leurs pairs comme étant des modèles pour la mise en œuvre d'activités collaboratives innovatrices dans leur démarche de développement professionnel et de les soutenir dans le renouvellement de leur pratique, l'équipe de recherche et d'intervention de « l'École éloignée en réseau » a proposé un dispositif s'appuyant sur les principes de la communauté de pratique (CoP, Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 1998 ; 2005 ; 2000).

Mots-clés : communauté de pratique, discours collectif, dispositif à distance, enseignants, enseignants expérimentés, forum de discussion, savoirs

DMS n°17, 2017, Étude de la motivation autodéterminée des étudiants dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à Facebook comme plateforme d'échange

Hassen Ben Rebah et Georges Modeste Dabove

Résumé : Cet article étudie la motivation autodéterminée chez un groupe d'étudiants inscrits à l'Institut supérieur des études technologiques de Mahdia (ISETM)¹ dans le contexte d'une activité pédagogique faisant appel à Facebook comme plateforme d'échanges et de construction collective des savoirs. Dans ce travail, nous avons eu recours à la théorie d'autodétermination de Deci et Ryan (1985, 2002) qui donne un cadre d'évaluation pertinent de la motivation autodéterminée chez notre public cible dans un contexte d'apprentissage basé sur les TIC. Les résultats obtenus indiquent que les étudiants membres du groupe sont motivés à faire usage de Facebook à des fins d'apprentissage. En définitive, l'usage de Facebook comme artefact pédagogique est d'autant plus apprécié par les étudiants qu'il leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances et d'avoir la satisfaction de progresser en compétences. Au vu de l'aspect motivationnel qu'offre l'usage de ce réseau social en pédagogie universitaire, on peut déduire qu'il dispose d'un énorme potentiel pour une intégration plus massive et efficace des TIC dans l'enseignement supérieur.

Mots-clés : réseaux sociaux, Facebook, autodétermination, motivation, TIC

DMS n°17, 2017, Les représentations des tuteurs en FAD à l'égard de leurs pratiques et de leurs fonctions tutorales

Said Berrouk et Alain Jaillet

Résumé : Cette recherche aborde l'étude des pratiques tutorales en interrogeant les représentations sociales des tuteurs (RS). Elle fait suite à un premier travail qui caractérisait les activités réelles dans plusieurs formations à distance. L'étude des RS des tuteurs est conçue comme résultant d'un processus de triangulation. Ce choix se justifie par le rôle de ces RS à orienter les pratiques et à les expliquer. Pour cela, notre étude part d'une analyse de l'ensemble des interactions apprenants/tuteurs dans des formations à distance (FAD) médiatisées pour identifier les comportements. Elle analyse ensuite, les RS des tuteurs à l'égard de leurs pratiques, de leurs fonctions afin de les comprendre et les expliquer. Le but étant non seulement de vérifier la validité des modèles évoqués par les recherches et les études de cas, mais également de comprendre comment les tuteurs se les réapproprient et les mettent en pratiques. Autrement dit, il s'agit de détecter dans une première phase comment les tuteurs mettent en acte et accomplissent leurs rôles et leurs fonctions. Ensuite, dans une deuxième phase, de déterminer quelles sont les RS qui guident leurs pratiques et leurs perceptions des fonctions et du métier du tuteur dans les FAD. Dans cette recherche nous nous intéressons à cette deuxième phase.

Mots-clés : fonctions tutorales, représentations sociales, FAD, tutorat

DMS n°17, 2017, Le site d'information The Conversation France comme ressource pédagogique

Enquête exploratoire sur les identités professionnelles des acteurs

Julien Falgas

Résumé : The Conversation France est un média d'information numérique qui prend la forme d'un site de partage et de diffusion des savoirs autour de l'actualité générale et scientifique. Les articles sont le fruit de la collaboration entre des journalistes et des chercheurs universitaires. Se présentant comme un nouveau média numérique pour la diffusion des savoirs et de la culture scientifique, The Conversation France peut-il contribuer à renouveler la médiation scolaire en rapprochant le monde académique et celui de l'enseignement scolaire ? En position d'observateur participant, impliqué dans la promotion de The Conversation France au sein de l'université de Lorraine, l'auteur appuie sa recherche-action sur des données de terrain, une enquête de lectorat et des entretiens avec des auteurs universitaires et des journalistes afin de discuter les résultats d'une enquête exploratoire conduite auprès de stagiaires professeures-documentalistes. L'analyse suggère que le public enseignant attend une légitimation et une remédiation des contenus de The Conversation France afin de s'en sentir pleinement destinataire à titre professionnel.

Mots-clés : médiation, publics, professeur-documentaliste, ressource pédagogique, éducation, presse en ligne

DMS n°18, 2017, Le *community manager* ou animateur de communauté Web : quel nouvel acteur de la formation à distance ?

Béatrice Savarieau et Julie Guégan

Résumé : La recherche présentée s'est déroulée au sein de la Commission européenne (organe exécutif de l'Union européenne employant 33 000 agents) au cours de l'année 2016. Elle questionne le rôle du *community manager*, ou animateur de communautés, dans la médiation des savoirs. L'objectif est de définir les contours de ses interventions et de ses apports dans la formation (dispositifs pédagogiques qui visent notamment à renforcer l'efficacité de l'apprentissage et son lien avec le poste de travail), plus particulièrement au sein des communautés de pratique. En relation avec la question de l'engagement dans ces communautés, c'est la conception de l'apprentissage sous l'angle d'une participation sociale qui nous interroge et qui nous amène à faire le parallèle entre le rôle du *community manager* et le tuteur en formation à distance. Dans cet article, nous commençons par aborder l'évolution de la théorie des communautés de pratique, avant d'exposer notre protocole de recherche, conçu dans une approche qualitative et exploratoire de cette question. Ainsi, tandis que le tuteur en formation à distance a pour mission de favoriser la collaboration et la participation au sein d'échanges qu'il anime et régule, le *community manager* lui, semble, en plus, les institutionnaliser, même dans des formes d'apprentissage plus informelles.

Mots-clés : community manager, communauté de pratique, tuteur en formation à distance, apprentissage en situation de travail, apprentissage en expansion, tutorat, collaboration, motivation et compétence numérique.

DMS n°18, 2017, L'évolution des métiers de l'ingénierie pédagogique : quelle adéquation entre les nouveaux besoins et les formations proposées ?

Elizabeth Armao Méliet

Résumé : Dans un contexte de forte concurrence, les organismes de formation doivent se doter de compétences en ingénierie de la formation et en développement de dispositifs innovants. Ils ont besoin de professionnels capables d'innover, mais aussi de valoriser sur le marché les dispositifs créés. Suite à ces constatations, nous nous interrogeons sur la nature du ou des métiers relatifs à l'innovation en formation et plus particulièrement en formation à distance, dans un tel environnement. Peut-on toujours les nommer ingénieurs pédagogiques ? Prennent-ils en compte la valorisation sur un marché du service produit ? Pour répondre à ces interrogations, nous avons consulté plusieurs référentiels métiers proposés par des institutions du secteur, puis nous avons étudié les référentiels de dix titres professionnels du développement pédagogique.

Notre travail nous a permis de constater que les traces de nouvelles activités professionnelles sont perceptibles dans le paysage de la formation, mêlant l'innovation, l'ingénierie pédagogique et le marketing de la formation. Un nouveau profil professionnel apparaît et se distingue de l'ingénieur pédagogique par sa capacité à prendre en compte les besoins et les contraintes politiques, pédagogiques, économiques, mais aussi commerciales des acteurs impliqués.

Mots-clés : formation à distance, ingénierie des dispositifs, ingénierie de la formation, réforme de la formation, recherche et développement, industrialisation de la formation

DMS n°18, 2017, Effets perçus de l'engagement en formation à distance sur les pratiques et les compétences des enseignants du supérieur

Georges Ferone

Résumé : Cette étude de cas porte sur la perception d'enseignants du supérieur sur l'évolution de leurs pratiques et de leurs compétences, liée à l'usage des technologies et à la formation à distance. Lors d'une enquête, vingt-trois enseignants ESPE déclarent des changements dans la conception et l'animation des cours, dans l'utilisation des ressources et dans la relation avec les étudiants. Ces changements affectent également leur manière d'enseigner en présence. L'étude montre que certains facteurs influent sur l'intensité des changements. Ainsi, plus le nombre d'heures d'enseignement est élevé, plus les changements déclarés sont nombreux, ils concernent les objectifs et les contenus d'apprentissage ainsi que l'articulation des activités individuelles et collectives.

Mots-clés : formation à distance, formation des maîtres, tutorat à distance, compétences, pédagogie universitaire

DMS n°18, 2017, Qu'en est-il des tuteurs ?

Approche en contexte québécois

Patrick Guillemet

Premier paragraphe : Il y a une douzaine d'années, *Distances et Savoirs* ouvrait ses pages au syndicat des tuteurs d'une université québécoise à distance qui témoignait, à partir des résultats d'un sondage, de l'évolution de leur métier sous l'effet de l'introduction des technologies numériques¹. Les constats ? Une satisfaction à l'égard des outils fournis et du dépannage, ainsi que l'allègement du travail administratif ; quelques ombres au tableau subsistaient toutefois quant à la formation, la prise en charge des coûts technologiques et la mise à jour des cours. Au total, un accueil plutôt favorable placé sous le signe de l'optimisme, qui permettait d'évoquer une « industrialisation souriante » et la valorisation du métier de tuteur. Pourtant, trois ans plus tard débutait une grève qui devait durer dix semaines². Au cœur du conflit, la médiation pédagogique méconnue des tuteurs, la croyance en des cours qui se suffisent à eux-mêmes et les prérogatives du professeur à distance. La négociation fut ardue en raison d'un contexte économique devenu plus difficile, mais elle devait déboucher sur une amélioration appréciable de leurs conditions de travail ainsi que sur la reconnaissance de leur fonction d'enseignant, grâce à l'appui des chargés de cours des autres universités.

DMS n°18, 2017, Quelles sont les caractéristiques de l'emploi et du travail des tuteurs en formation ouverte et à distance ?

Nicole Racette, Bruno Poellhuber et Marie-Pierre Bourdages-Sylvain

Résumé : Étant donné la hausse de popularité de la formation ouverte et à distance (FOAD) et le développement important des médias interactifs, il importe de se préoccuper de la situation des tuteurs. Cette recherche exploratoire porte sur l'étude de cas multiples et vise à répondre à la question suivante : comment se définissent l'emploi et le travail des tuteurs, à partir de la perception des répondants, et ce, dans quatre établissements offrant des cours à distance ? Des entrevues individuelles ont eu lieu auprès de 44 intervenants en FOAD. Les résultats montrent que le statut des tuteurs est précaire puisque, dans la plupart des cas, ils ne peuvent pas faire ce travail à temps plein et ils n'ont aucune garantie que leur contrat sera renouvelé d'une session à l'autre. Travaillant à partir de leur domicile, leur rémunération se fait à l'acte (par travaux corrigés, par courriel envoyé, etc.), par étudiant ou, encore, par cours. Ils se disent sous rémunérés pour leur travail qui est relativement invisible. Ils doivent suivre les directives fournies par les équipes de conception, sans avoir été consultés préalablement. La communication avec les équipes de conception est souvent mauvaise, chacun travaillant indépendamment des autres. Leur expérience étant peu considérée, ils ne se sentent pas

reconnus pour le travail qu'ils font, générant beaucoup de frustration et de démotivation. Bien que les compétences qu'on attend des tuteurs augmentent sans cesse, ils ne sont pas formés pour y faire face. Cet article jette un éclairage sur la situation des tuteurs en FOAD qui, semble-t-il, occupent une position plutôt inconfortable.

Mots-clés : formation ouverte et à distance, emploi des tuteurs, travail des tuteurs, conditions de travail

DMS n°18, 2017, La coopération entre concepteurs et tuteurs et l'évolution du rôle du tuteur dans un établissement unimodal d'enseignement à distance

Bruno Poellhuber, Martine Chomienne, Florent Michelot et Marie-Noëlle Fortin

Résumé : En FAD, la séparation des rôles de conception et d'encadrement des cours est encore d'actualité dans plusieurs établissements spécialisés. Toutefois, avec les évolutions technologiques, le rôle du tuteur a passablement évolué et l'amélioration de la qualité des cours et de la réussite étudiante nécessite une certaine coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement. La présente recherche vise à décrire le rôle des tuteurs tel que perçu par les différents acteurs de l'établissement, et à déterminer l'état de la coopération entre les équipes de conception et les équipes d'encadrement. Elle s'ancre dans la théorie de l'échange social et dans le modèle de coopération interprofessionnelle de Saint-Arnaud. Une étude de cas essentiellement qualitative misant sur des entrevues individuelles et des entrevues de groupe avec quatre conseillers pédagogiques (CP), six tuteurs et deux responsables administratifs a été menée. Les résultats mettent en évidence des différences assez importantes entre le rôle effectivement assumé par les tuteurs et le rôle qui leur est officiellement attribué, ainsi que plusieurs différences de perception quant à ce rôle. En ce qui concerne la nature de la relation professionnelle entre tuteurs et concepteurs, la situation la plus habituelle relève d'une structure de pression, mais lorsque les tuteurs jouent un rôle quelconque dans le processus de conception, la relation tend à évoluer vers une structure de coopération. Plusieurs mesures ont été prises par l'établissement pour favoriser la coopération entre ces deux groupes de professionnels et reconnaître davantage le rôle des tuteurs, mais plusieurs défis demeurent, notamment en ce qui concerne l'implantation de grilles d'évaluation dans une perspective d'approche par compétences (APC).

Mots-clés : FAD, tuteurs, concepteurs, coopération, encadrement, rôles

DMS n°19, 2017, Quels tuteurs informatisés pour réduire les comportements d'évitement de la recherche d'aides des apprenants ?

Julie Mulet, Jean-Christophe Sakdavong et Nathalie Huet

Résumé : Rechercher de l'aide peut être perçu comme une menace pour l'estime de soi et/ou comme une menace pour le besoin d'apprendre en autonomie. La perception de ces menaces peut entraîner des évitements de la recherche d'aide alors que l'apprenant alors que l'apprenant

en aurait besoin au cours de son apprentissage. Afin de soutenir le processus de recherche d'aide dans un contexte d'apprentissage à distance, nous avons conçu un tuteur métacognitif dont les interventions s'appuient sur un diagnostic des menaces perçues. En cas d'évitement de la demande d'aide et lorsque le diagnostic motivationnel révèle que des menaces sont perçues par les apprenants, les messages incitatifs délivrés par le tuteur sont formulés de façon à réduire ces menaces. Ce tuteur métacognitif et motivationnel (tuteur MM) est comparé à un tuteur métacognitif neutre dont les interventions ne s'appuient pas sur un diagnostic motivationnel (tuteur M) ainsi qu'à une condition sans tuteur métacognitif (groupe contrôle).

L'étude a été menée auprès de 214 étudiants en sciences humaines. Les résultats montrent que la condition de tutorat MM conduit les apprenants à moins percevoir l'acte de recherche d'aide comme une menace pour l'image de leurs compétences et pour l'autonomie que la condition de tutorat M et la condition sans tuteur. De plus, le tuteur MM amène à moins éviter l'aide lorsque le tuteur n'est plus en action par rapport au tuteur M, mais pas par rapport au groupe contrôle. Les implications théoriques et pratiques de ces résultats sont discutées.

Mots-clés : recherche d'aides, tuteur informatisé, métacognition, motivation, environnement d'apprentissage informatisé

DMS n°19, 2017, Spécificités et généralités des difficultés et besoins d'aide exprimés par les inscrits à un MOOC

Marc Trestini et Richard Cabassut

Résumé : Parmi les innovations technopédagogiques de cette dernière décennie, les MOOC sont sans contredit l'une des plus marquantes dans l'histoire des environnements numériques d'apprentissage. Mais par le nombre important d'inscrits qu'ils autorisent et la variété du public qui en résulte, ces dispositifs sont très vite devenus de véritables casse-tête pour les ingénieurs technopédagogiques chargés de leur conception ou pour les chercheurs qui veulent étudier leur comportement. Ceci est d'autant plus vrai lorsqu'il s'agit de s'intéresser plus particulièrement aux dispositifs d'aide et d'accompagnement proposés aux inscrits. La variété et la multiplicité des variables en jeu deviennent difficiles à traiter à l'aide des techniques traditionnelles d'analyse. Nous proposons donc dans cette communication de nous intéresser à cette question. Pour ce faire, nous recourons aux techniques d'analyse exploratoire de données en y adossant une statistique descriptive par « classe » (ou cluster) pour déterminer les spécificités et généralités des difficultés et besoins d'aides exprimés par les inscrits à un MOOC. Nous mettrons en évidence des caractéristiques communes aux MOOC étudiés tout en marquant les spécificités de chacun d'entre eux, ce qui aura une incidence sur l'aide à envisager.

Mots-clés : MOOC, aide en contexte numérique, médiation, innovation techno-pédagogique, modèle systémique, analyse exploratoire de données, analyse descriptive par classe

DMS n°19, 2017, Accompagnement à l'autonomie d'apprentissage dans les cours en ligne offerts aux masses :

Contribution à la définition de la notion « d'agir participant »

Cédric Brudermaun et Chrysta Péliissier

Résumé : Dans cet article, nous présentons le résultat d'une étude de cas réalisée dans le cadre du MOOC « Ville durable : être acteur du changement ». Cette étude a été réalisée de manière empirique et interprétative. Elle nous amène à proposer un modèle de « l'agir participant », élaboré à partir de l'interprétation des échanges (traces) qui ont lieu sur les forums de discussion associés aux « tâches participatives ». Cette interprétation a été formalisée à partir de l'analyse qualitative et quantitative des échanges, selon trois dimensions : la séquentialité des échanges, les configurations techniques et les ressources linguistiques. Cette étude nous amène à déterminer des profils de participants, selon leur type de contribution, leurs actions, leurs réactions face au groupe, la nature de leurs rétroactions et leurs intentions. L'enjeu d'une telle étude, même si elle reste exploratoire à ce stade, est de mieux identifier les stratégies de participation des apprenants dans les dispositifs de type MOOC pour mieux penser, en retour, l'accompagnement à l'autonomie d'apprentissage et formuler des recommandations aux futurs concepteurs de MOOC.

Mots-clés : MOOC, tâche participative, agir participant, forum de discussion, responsabilisation

DMS n°20, 2017, Badges et certifications : ressentis d'apprenants ayant suivi des MOOC

Thierry Gobert

Résumé : Le nombre d'offres d'enseignement en ligne est en croissance forte dans l'hexagone. Le gisement de ressources s'est amplifié depuis que de grandes écoles, des médias et des portails tels que Fun (France université numérique) s'impliquent dans leur développement. Désormais, les MOOC délivrent des attestations, des badges et des certificats. Ces formes de reconnaissance gagnent en notoriété. Certaines sont reconnues dans le monde économique et seraient même perçues comme une offre concurrente des cursus classiques. Dès lors, nous nous interrogeons sur l'évolution des représentations de la validation de ces formations. L'enjeu de ce questionnement est important. Il touche l'ensemble de la population active et la structuration des offres de formation entre établissements publics et industries des médias de la formation. Cet article apporte des éléments de réponse à partir des résultats d'analyse d'un questionnaire en ligne et d'un corpus d'entretiens semi-directifs effectués auprès de sujets ayant finalisé des MOOC.

Mots-clés : badge, certification, diplôme, formation en ligne.

DMS n°20, 2017, Open Badges : Analyse des effets de leur mise à disposition selon deux modalités de tutorat (proactive ou réactive)

De Lièvre Bruno, Temperman Gaëtan et Palm Catherine

Résumé : Cette étude s'intéresse aux effets d'un tutorat proactif sur un dispositif d'apprentissage en ligne qui utilise les Open Badges. Elle est envisagée dans un contexte réel d'apprentissage et concerne 220 étudiants au premier cycle universitaire. L'étude se décline selon trois axes : la progression individuelle des étudiants, le processus d'apprentissage mis en œuvre et la perception qu'ils ont des badges. Les résultats de l'étude mettent en évidence que le tutorat proactif incite les étudiants à gagner plus de badges et à réaliser plus de tentatives aux tests formatifs de connaissance. Nos analyses corrélationnelles laissent apparaître que le tutorat proactif semble moduler le lien entre le degré de « fuyance » des apprenants et le nombre de badges obtenu. Si la perception des apprenants par rapport aux badges est positive, nous relevons aussi que plus l'étudiant a obtenu des badges, plus son sentiment de compétence est élevé.

Mots-clés : Open Badges, formation hybride, tutorat, proactivité, dispositif expérimental

DMS n°20, 2017, Validation mutuelle des compétences dans une institution de formation d'enseignants

Philippe Ruffieux

Résumé : La HEP Vaud a lancé une expérimentation de validation mutuelle des compétences (www.sqily.com) depuis 2015, inspiré par les arbres de connaissances.

Elle concerne la formation des enseignants du secondaire dans l'intégration du numérique en classe. Ce partage d'expérience montre les avantages de proposer aux futurs enseignants une formation modélisante pour qu'ils vivent les bonnes pratiques au lieu de seulement les écouter afin de les reproduire dans leur posture professionnelle

La reconnaissance de compétences par les pairs, les parcours personnalisés, la mise en pratique sur le terrain sont les principales articulations d'une formation en grande majorité dispensée en autoformation et à distance. Il montre également les imprévus immanquables dans tout dispositif innovant ou les difficultés d'adaptation, notamment des formateurs, et comment ils sont traités dans ce cadre.

Mots-clés : autoformation, validation mutuelle, parcours personnalisés, elearning

DMS n°20, 2017, Interactions entre utilisateurs de MOOC : appréhender la partie immergée de l'iceberg

Matthieu Cisel

Résumé : Dans cette étude de nature avant tout exploratoire, nous présentons à travers l'analyse d'entretiens semi-directifs certaines des interactions qui se mettent en place entre utilisateurs de MOOC en dehors des forums de discussion du cours, à l'abri du regard des concepteurs des

dispositifs. Ces interactions pourraient participer de l'intégration sociale des participants plus que ne le font celles qui se déroulent dans les forums, et contribuer, pour une partie des participants, à favoriser la persévérance au sein de la formation. Nous proposons une typologie d'interactions sur la base de la nature des relations entre utilisateurs, mais aussi sur la base des modalités et de l'objet de ces interactions. Nous montrons que les MOOC peuvent être utilisés au sein du cercle familial comme au sein du cercle d'amis, et non seulement dans le milieu professionnel ou académique. De même, des contacts entre participants sur les forums de discussion ou les réseaux sociaux peuvent se prolonger au-delà du cours, voire dans d'autres MOOC. Ces différentes interactions ne se cantonnent pas à la réalisation d'activités collaboratives, mais peuvent également porter sur des activités censées être réalisées individuellement, comme le visionnage de vidéo ou d'exercices.

Mots-clés : MOOC, interactions, canaux d'interaction, apprentissage collaboratif

DMS n°20, 2017, Utilisations et représentations spatio-temporelles du numérique par des enseignants du secondaire

Xavière Lanéelle

Résumé : Les représentations spatio-temporelles du numérique – quelles qu'elles soient – sont nourries de lieux communs et en affectent les usages. Une enquête qualitative menée auprès d'enseignants de lycée en France a eu pour objet de repérer les usages et ces représentations dans leurs discours.

Des enseignants interviewés, membres des générations récentes, pensent qu'ils sont plus habiles avec le numérique et par conséquent s'y engagent sans réticence. D'autres pensent que n'étant pas « digital natives » ils seront limités dans leurs usages. Néanmoins, ce n'est pas le cas pour tous. Tout au long de leur développement professionnel, des temps d'appropriation différenciés scandent les usages. Outre la motivation pour des pédagogies et des didactiques instrumentées novatrices, accélérant ou non l'appropriation des outils, la formation a pu jouer son rôle. De plus, les représentations des rythmes et de l'intrusion croissante de l'école dans la vie privée des enseignants interrogés sont susceptibles d'expliquer le manque d'enthousiasme de certains.

Mots-clés : représentations, lieux communs, usages des TICE, temps

DMS n°20, 2017, Approche hybride et supervision des mémoires de DiPES et DiPET II : essai d'évaluation des activités de tutorat menant aux productions des écrits par les élèves professeurs
Julia Ndibnu-Messina Ethé

Résumé : Cet article s'intéresse à l'efficacité de la supervision des mémoires des élèves professeurs de langue dans les ENS de Yaoundé et Douala au sein d'un dispositif de formation hybride. Il voudrait résoudre le problème du suivi à distance et en présence des élèves professeurs inscrits au deuxième cycle. C'est pourquoi, l'enquête qui s'est partiellement déroulée en 2012, 2013 et finalisée en 2016 a été menée auprès de 73 participants répartis en

présence et à distance. D'une manière générale, les élèves professeurs affirment bénéficier d'une amélioration dans le suivi quand ils sont encadrés avec l'appui des plateformes LMS avec en complément l'usage des réseaux sociaux. La médiation à distance devient une des composantes incontournables des supervisions de qualité et d'encadrement à l'université malgré les difficultés de manipulation des ordinateurs par les participants.

Mots-clés : médiation hybride, évaluation, ENS/ENSET, production finale, activités de recherche, activités d'encadrement

4. Corpus EPAL (*Echanger pour apprendre en ligne*)

EPAL 2007, Alvarez Martinez

L'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) : Quel intérêt pour l'étude des interactions synchrones à distance dans un environnement pédagogique en ligne ?

Introduction : Dans cet article nous nous proposons de montrer l'intérêt de l'analyse du discours médié par ordinateur (ADMO) pour étudier un corpus d'interactions synchrones compilées dans le cadre du projet Galanet. Ces interactions sont le résultat de 8 rencontres entre étudiants hispanophones et francophones dans les salons de chat d'une plateforme de formation à distance (la plateforme Galanet www.galanet.eu), laquelle a été conçue pour pratiquer l'intercompréhension en langues romanes tout en favorisant l'apprentissage de l'espagnol, l'italien, le français et le portugais dans un contexte exolingue. Nous tenons à préciser que par "contexte exolingue" nous faisons référence à l'existence d'asymétries linguistiques entre différents interactants, même s'ils sont tous interlocuteurs non-natifs. En effet, il s'agit de non-natifs avec de fortes différences de compétences qui les conduisent à ne pas les ignorer et à les traiter comme "des problèmes à résoudre" (Porquier & Py, 2004 : 29).

D'abord nous tenons à faire une caractérisation de l'ADMO pour mieux comprendre l'intérêt de cette approche dans le domaine de la didactique des langues. Nous prendrons comme point de repère la définition fournie par sa fondatrice, Susan Herring, pour après nous concentrer sur le contexte d'apparition et les objectifs de cette nouvelle perspective d'analyse. On complétera cette caractérisation en faisant référence aux paradigmes méthodologiques dont les chercheurs en ADMO peuvent se servir pour étudier les différents discours médiés par ordinateur.

Ensuite, nous allons nous pencher sur l'application de quelques-uns des paradigmes de l'ADMO à l'analyse de notre corpus en fonction des deux objectifs que nous nous sommes fixés a priori : d'une part, établir les traits structuraux et interactionnels caractérisant ce type d'interactions et, d'autre part, préciser l'influence du moyen de communication et du contexte pédagogique dans le type de langage employé. On exposera les problématiques et les phénomènes que nous avons pu traiter en recourant aux outils venant de la linguistique textuelle et de l'analyse conversationnelle, celles-ci étant deux des disciplines qui constituent la base méthodologique de cette approche interdisciplinaire.

Enfin, à partir des résultats de notre analyse, nous préciserons les avantages de cette sorte d'échanges pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Par ailleurs, cela nous permettra de concrétiser le rapport entre l'ADMO et la didactique des langues afin de donner une réponse à la question formulée dans le titre de cet article

EPAL 2007, de Araujo e Sa

Les activités métalangagières dans les clavardages plurilingues romanophones

Résumé : Dans ce texte, et à la suite de nos précédents travaux, nous analysons un corpus d'interactions plurilingues romanophones entre des étudiants universitaires en situation de clavardage, dans le cadre de la Canosession (entre février et mars 2004) du projet Galanet (www.galanet.eu). Plus précisément, nous observerons les activités verbales de description et de comparaison des codes linguistiques en contact, à la suite d'activités de sollicitation, pour comprendre comment les clavardeurs "s'engagent de façon publiquement intelligible et reconnaissable dans des activités sociales éventuellement catégorisables comme relevant de l'apprentissage et de l'acquisition" (Mondada & Doehler, 2000) de langues. Cela nous permettra, entre autres, de mettre en relief la nature émergente et contingente des activités discursives de co-construction des savoirs langagiers et, parallèlement, des processus cognitifs qui les soutiennent. Notre travail permettra aussi de comprendre le rôle des tuteurs/animateurs dans ce type de situation de communication et d'envisager leurs rôles et besoins de formation.

Mots-clés : interaction plurilingue, acte de sollicitation, activités méta-linguistiques, formation de tuteur

EPAL 2007, Audras

Observation de la construction d'une compétence interculturelle dans des groupes exolingues en ligne.

Résumé : Notre communication interroge les domaines de recherche de la formation à distance et des échanges exolingues en groupes multiculturels en ligne dont l'objectif d'apprentissage est l'acquisition d'une compétence interculturelle. Des publications récentes en ALAO ont, tout à la fois, noté l'intérêt du milieu à développer de telles situations d'apprentissage et attiré l'attention sur les difficultés rencontrées. En reprenant les 10 paramètres exposés chez O'Dowd et Ritter, comme étant facteurs de complexité, nous allons montrer que seuls deux d'entre eux sont spécifiques à notre problématique. Des deux paramètres restant, l'un concerne la scénarisation pédagogique spécifique à la compétence interculturelle, point qui se présente comme un espace de recherche et développement et sur lequel nous avons fait porter notre effort dans la version 2006 du projet Tridem présentée ici. Dans cette formation à distance, l'équipe pédagogique multi-institutionnelle unique a pensé et construit un scénario pédagogique tourné sur l'acquisition d'une compétence inter-culturelle selon le cadre de Byram. L'analyse des interactions multimodales recueillies nous permet de mettre en correspondance certains

moments de cette formation à distance, où l'on observe une prise de risque, une ouverture à l'autre etc., avec l'un des cinq savoirs du cadre de Byram. Nous établissons une première série de correspondances avec le modèle de Byram, en montrant que cette mise en correspondance révèle des observables de l'acquisition d'une compétence interculturelle, et nous en montrons les limites par l'étude d'un cas pour lequel l'apprentissage a échoué.

Mots-clés : formation à distance, échanges exolingues, acquisition d'une compétence interculturelle, articulation environnements de travail synchrone et asynchrone, équipe pédagogique multiinstitutionnelle unique

EPAL 2007, Betbeder

Interactions multimodales synchrones issues de formations en ligne : problématiques, méthodologie et analyses

Résumé : Le développement d'environnements de formation en ligne permettant aux utilisateurs de communiquer et de travailler ensemble de façon synchrone a suscité l'engouement de plus en plus de formateurs et d'apprenants depuis la dernière décennie. Ces plateformes de formation génèrent des interactions complexes entre les participants dont les analyses renouvellent le questionnement sur les traces et leurs traitements. Les travaux présentés dans cet article portent sur la transcription et l'analyse de données d'interactions multimodales synchrones issues d'une formation en ligne. Une description de la méthodologie développe le protocole de recueil des données, les conventions de transcription, l'organisation et la représentation des données. Des exemples d'analyses effectuées sur ces données à une échelle macroscopique et microscopique permettent de présenter des résultats et de discuter des atouts et des limites des outils employés.

Mots clés : interactions multimodales synchrones, multimodalité, traces.

EPAL 2007, Bonu

Problèmes méthodologiques dans l'analyse des interactions pédagogiques supportées par la visiophonie

Résumé : La présence synchrone à distance dans des échanges pédagogiques et institutionnels peut être explorée avec profit avec « l'orientation analytique » de l'Analyse Conversationnelle. Cette posture de recherche a donné lieu à la découverte des formes variées de l'organisation de l'interaction, notamment en ce qui concerne la structuration de séquences, la composition des tours de parole, les mécanismes de réparation des problèmes d'intercompréhension. L'étude de la visiophonie implique la prise en compte de la relation complexe entre organisation interactionnelle d'une part, la tension entre les potentialités et les limitations communicationnelles du dispositif technologique de l'autre. Cette orientation de recherche entraîne un certain nombre de problèmes méthodologiques concernant le recueil des données

par enregistrement audiovisuel et des problèmes analytiques de mise en lumière des actions et des interprétations dans la communication synchrone ou « quasi-synchrone ».

Mots clés : Interaction/ Visiophonie /Echange pédagogique/ Méthodologie/ Analyse Conversationnelle

EPAL 2007, Celik

Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance

Introduction : Comme le soulignent fort justement Amaury Daele & Françoise Docq (2002 : 2) : “Dans un dispositif innovant et complexe, les questions de recherche côtoient de près des questions très pragmatiques. Le défi pour la recherche est toujours de se mettre au service de l’action.” Ainsi, afin de contribuer modestement à améliorer la qualité des suivis à distance, il paraît pertinent de s’interroger sur la place que doit occuper l’enseignant dans une formation à distance et de voir les nouveaux rôles que celui-ci doit jouer. Aussi avons-nous choisi d’étudier une partie de la communication pédagogique qui a eu lieu dans le cadre de la maîtrise de français langue étrangère sur le campus numérique CANUFLE animé par une équipe de divers enseignants provenant d’universités différentes tout au long de l’année universitaire 2004-2005. Dans le cadre de cette communication, nous nous proposons, après avoir passé en revue les différents modes de tutorer mis en évidence par divers auteurs, de nous interroger à notre tour sur le rôle des tuteurs dans une formation à distance via Internet et notamment d’observer les modalités du tutorat mises en place en nous appuyant sur l’analyse discursive des consignes et des messages réactifs de deux des tuteurs.

EPAL 2007, Charnet

« Bonsoir, vous êtes occupée ? J’aurais une question par rapport au devoir 2. » Analyse d’activités communicatives en ligne : les échanges synchrones impromptus.

Résumé : L’article propose d’analyser le fonctionnement des échanges informels dans le cas d’une formation universitaire à distance de niveau Master par le biais de la messagerie instantanée. Après une étude de ces échanges qui sont définis comme "impromptus" car ils sont improvisés et non prévus dans le scénario technico-pédagogique, il sera montré en quoi ils peuvent participer à la création d’un réseau social qui peut dépasser celui de la communauté d’apprentissage.

Mots clés : échanges informels, artefact social, messagerie instantanée, apprentissage en ligne, réseau sociaux

EPAL 2007, Charrat

Analyse des échanges et du scénario de communication sur un forum d'accompagnement à distance de l'entrée dans le métier des professeurs des écoles

Résumé : L'IUFM du Limousin a mis en place, depuis la rentrée 2002, un forum, au sein d'une plate-forme informatique, dont le but est l'accompagnement à distance de l'entrée dans le métier des professeurs des écoles. L'objectif de la présente recherche est de comprendre en quoi un tel dispositif peut être complémentaire de la formation en présence. Une analyse des usages, du contenu des échanges et du scénario de communication a été conduite. Elle porte sur l'année 2003-04, ce qui représente un corpus de 162 messages. Cette analyse montre trois dissymétries, dans la production, la participation et l'usage du forum, selon que les participants sont des professeurs des écoles débutants ou des formateurs. Le forum est utilisé par les formés pour poser des questions et obtenir des réponses des formateurs. Il n'est pas utilisé pour échanger avec les pairs, ni pour élaborer des réponses communes. Le forum apparaît donc comme complémentaire de la formation en présence. Il constitue un outil d'accompagnement individualisé et institutionnalisé à l'entrée dans le métier. Il permet de poser des questions au moment où les problèmes se posent, ou avant qu'ils ne se posent. Les échanges entre pairs et la co-construction du "métier" se passent ailleurs, notamment lors des formations en présence.

Mots-clés : professionnalisation, forum, scénario de communication

EPAL 2007, Clouet

Le forum de discussion en formation des enseignants : repérer des indices de professionnalité

Introduction : La formation initiale des jeunes professeurs en documentation se déroule sur deux ans. Après une année consacrée à la préparation et à l'obtention du CAPES, les jeunes professeurs stagiaires débutent leur formation professionnelle dans un cadre d'une alternance entre un stage en responsabilité sur établissement scolaire (432 heures) et une formation disciplinaire et transversale dispensée en IUFM (139 heures). Dans un intervalle de temps relativement court, les jeunes stagiaires vont, au quotidien, engager le processus de construction de leur profession en confrontant les savoirs acquis et construits depuis la première année, à la réalité concrète des pratiques, au contexte des établissements d'exercice et au modèle incarné par le conseiller pédagogique. Ce processus de professionnalisation (ou développement professionnel) (Bourdoncle, 1991) tisse des connaissances et des compétences acquises en des lieux différents, qu'ils soient physiques (stages en établissement scolaires différents, IUFM) ou sociaux (lectures, réseaux professionnels et amicaux), et en des temps différents (histoire personnelle, expérience présente et passée).

Dans le but de favoriser le développement de ce processus, les formatrices des IUFM de Caen et de Rouen font partager à leurs deux groupes de stagiaires une plate-forme de travail collaboratif. Son utilisation permet de proposer des situations de formation hybrides. Parmi celles-ci, l'étude de cas, qui amène les stagiaires à débattre - par forum interposé - de questions

professionnelles soulevées par le récit d'un stagiaire ou d'un conseiller pédagogique, à partir de leur vécu. À ce jour, une dizaine de forums, menés précisément dans ce cadre, est archivée et fait aujourd'hui l'objet de notre analyse.

Les premiers travaux effectués sur cet ensemble de forums ont cherché à percevoir ce qui se joue lors de cette activité, tant dans l'implication des stagiaires, notamment les modalités de participation (Fluckiger, 2004) que dans le contenu même des échanges pour mieux comprendre leur dynamique générale et la façon dont s'élabore une réflexion collective. Une première analyse lexicale (Clouet, 2005) a montré le rôle cognitif joué par le forum : mobilisation des idées, tri progressif et glissement vers des échanges plus réflexifs témoignant ainsi d'une maturation de la réflexion générale. Une analyse lexicométrique menée avec le logiciel Tropes (Fouénard, 2004) a confirmé cet approfondissement progressif de la pensée.

De même, l'élaboration d'une typologie des messages a mis l'accent sur la dynamique du discours, en révélant en particulier l'existence de messages spécifiques initiateurs d'un approfondissement des échanges et d'une réorientation de la discussion.

La recherche actuellement menée au sein de l'ERTé CALICO - dont nous faisons partie – s'intéresse aux conditions de fonctionnement de l'apprentissage collaboratif et focalise sur l'élaboration collective de connaissances au travers des forums. Dans ce cadre, nous avons choisi d'étudier plus précisément en quoi nos forums portent trace de la construction d'une professionnalité, qu'elle soit individuelle ou collective.

EPAL 2007, Degache

Formations hybrides et interactions en ligne du point de vue de l'enseignant : pratiques, représentations, évolutions

1. Introduction

1.1. Cadre de la recherche :

Cet article, qui donne suite à une communication effectuée à l'occasion du colloque "Echanger pour apprendre en ligne" (EPAL), part du constat posé dans l'appel à contributions de ce colloque, à savoir que dans les "campus numériques français, c'est souvent la production et la mise à disposition des ressources numériques qui priment sur l'accompagnement et la communication pédagogiques" (EPAL, 2007), le rôle accordé aux interactions en ligne restant pour sa part minime. En didactique des langues, il est vrai que de nombreux travaux et initiatives se sont centrés sur les questions de création de ressources, de leur accessibilité et de leur gestion de manière à pouvoir concevoir à la demande des itinéraires d'apprentissage adaptés (Develotte et Pothier, 2004).

Or, la situation a fortement évolué ces dernières années : les ressources sont de plus en plus accessibles en ligne, les centres de ressources et autres libres-services se sont multipliés et les étudiants sont de mieux en mieux équipés. Certes il est encore nécessaire d'accorder aux ressources un intérêt particulier, notamment pour les mutualiser et les pérenniser, mais peu à

peu les problématiques de création, d'accessibilité et de gestion cèdent la place aux problématiques de la médiation vers ces ressources comme en témoigne le colloque TIDILEM (2006), notamment au moyen de la communication médiatisée par ordinateur. Tout étudiant dispose en effet d'une adresse électronique comme tout enseignant ce qui étend fortement les possibilités de contact entre les acteurs de la formation et rompt en principe l'isolement.

Si bien que la question n'est plus seulement de savoir comment accéder aux ressources, ni de préciser à quelle fin intégrer ponctuellement telle ressource, mais surtout de déterminer par quelle médiation humaine on va aider à leur utilisation. Autrement dit, vu que l'enseignant est devenu joignable –presque– à tout moment : comment peut-on le solliciter et à quelles fins ? Avec quelles attentes ? Dans quelles limites et selon quelles règles (dans quelle langue, avec quelle exigence de correction, à titre individuel ou au nom du groupe...)?

À notre sens, chercher des réponses à ces questions revient à considérer que l'interaction en ligne (par courriel, message instantané, forum, etc.) fait partie de la formation. Cette évolution, lourde de conséquences en didactique des langues quand on sait le rôle central joué par l'interaction dans l'histoire des méthodologies d'enseignement des langues, nous amène en même temps à constater que les formations en langues utilisant les TICE se posent en définitive des questions propres aux formations hybrides, soit un type de formation qui se caractérise par une "double modalité présentielle et distantielle, appuyée sur l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage en ligne et une centration sur l'apprenant" (Nissen, 2006 : 45). Ou autrement dit, "des dispositifs articulant à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique" (Charlier, Deschryver, Peraya, 2006 : 470 ; 2005), et s'inscrivant dans un processus d'innovation, "dans la continuité et la rupture par rapport à des pratiques antérieures" (Brodin, 2006 : 240), processus lui-même lié à la mise à distance, "l'hybridation étant alors comprise comme une conséquence de l'innovation" (Charlier, et al., 2006 : 480-481).

Les formations en langues sur lesquelles porte la présente contribution sont précisément dans cette situation. Nous évoquerons brièvement ci-après, dans cette introduction, le projet dans le cadre duquel elles sont conçues et mises en œuvre, puis nous délimiterons la problématique spécifique les concernant. La deuxième partie de l'article sera consacrée à la présentation des formations analysées selon une typologie en quatre catégories. Nous préciserons ensuite dans la troisième partie notre méthodologie de recherche et de recueil des données avant d'entreprendre dans un quatrième temps l'analyse proprement dite des résultats. Cette recherche, de nature exploratoire, se donne donc pour objectif de mieux connaître les effets de la mise à disposition d'enseignants de langues, de cultures et de formations fort variées, des outils de formation en ligne permettant les interactions à distance.

1.2. Le projet FLODI

Les formations ici considérées sont lancées, depuis 2003 pour les premières, dans le cadre du projet FLODI (Formations en Langues Ouvertes et à Distance Interuniversitaires¹) (Degache, 2004) en direction des étudiants non-spécialistes (secteur LANSAD). Elles visent à élargir, diversifier et améliorer l'offre de formation en langues dans les universités grenobloises, tout en se donnant aussi pour objectif de favoriser, à travers des réalisations concrètes, la mise en œuvre d'une synergie interuniversitaire entre les personnels concernés (enseignants, chercheurs, non-enseignants) et les étudiants eux-mêmes. Cette synergie, nécessaire pour dynamiser une politique interuniversitaire multilingue², devait conduire à trois types de résultats dans une logique de mutualisation : (i) la création de ressources numériques pour l'apprentissage ; (ii) la conception et la mise en œuvre de formations scénarisées –ou "parcours"– mettant à profit les ressources existantes et nouvellement créées pour des besoins précisément identifiés ; (iii) la mise au point de "modèles de formation" (Degache, 2006a, 2006b : 173) s'émancipant à des degrés divers de la configuration présentielle classique et permettant de regrouper les nouvelles formations dans quelques catégories prototypiques sur la base d'un certain nombre de traits communs.

Sur le plan de leur conception, les formations répondent à quelques critères communs : jouir d'une reconnaissance institutionnelle au même titre qu'une formation en présentiel, être adossée au Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil de l'Europe, 2001), permettre l'obtention de crédits européens. Mais la nature fédérative de ce projet qui autorise la mise au point de solutions diverses à condition que les modalités soient appropriées aux publics, langues, objectifs et situations de formation, laisse une forte marge d'initiative et d'innovation aux concepteurs, (caractéristique essentielle de la recherche action). Le projet FLODI constitue donc une fédération concertée de formations autonomes situées. Si bien qu'elles peuvent se différencier par de nombreux aspects tels que les types d'activités proposés en ligne, les aides mises à disposition (Nissen, à paraître) et le scénario de communication (Nissen, 2006), incluant par conséquent pour ce dernier le rôle accordé aux interactions en ligne.

1.3. Problématique

Étant donné la large gamme de variations que peuvent présenter ces formations en langues, dont la grande majorité constitue, comme nous le verrons, des formations hybrides, les questions que nous posons sont les suivantes :

- Quelle place et quel rôle les enseignants accordent-ils aux interactions en ligne dans ces formations ?
- Sur quelles pratiques et représentations s'appuient-ils ?
- Quels sont les facteurs d'éventuelles évolutions de leurs pratiques ?
- Sur quels objets portent ces évolutions : volume, nature, fonctions des échanges ?

Nous postulons que la mise en œuvre des formations hybrides est motivée au départ, soit par la mise à disposition de ressources supplémentaires en ligne en complément d'un cours présentiel, soit par l'individualisation de la formation et le dépassement des contraintes du présentiel (en

termes d'horaires, lieux, effectifs...). A partir de là, nous faisons l'hypothèse que les interactions en ligne jouent un rôle assez contrasté :

- si leur rôle n'est pas envisagé au départ, ou bien s'il est sous-estimé, la présence d'outils de communication dans l'environnement numérique, et leur utilisation potentielle ou effective, amène cependant les enseignants à leur accorder un intérêt croissant si bien que des changements dans la conception de la formation vont intervenir ;

- si leur place et leur rôle est déjà prévu, la découverte des spécificités de ces interactions et de ce qu'elles impliquent en termes d'organisation et de gestion de la formation (gestion du volume, du temps, des outils, questions de supervision, de validation, de correction et d'évaluation...), va conduire à une série de réajustements.

EPAL 2007, Dejean-Thircuir

Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance

Introduction : Dans le domaine de la formation en ligne, plusieurs recherches se sont intéressées aux rôles du tuteur et à ses modalités d'intervention pour favoriser la collaboration et l'établissement du lien social dans le cadre de cours à distance (Bourdet, 2006 ; Develotte & Mangenot, 2005 ; Grosjean, 2004). Dans la présente étude, on s'intéresse spécifiquement aux échanges entre étudiants d'un Master 2 professionnel de Français Langue Etrangère, dans le cadre de la réalisation de tâches collaboratives, et l'on cherche à apporter un éclairage particulier sur la communication pédagogique médiatisée par ordinateur.

En nous plaçant dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage, nous postulons que les situations d'apprentissage collaboratif avec des pairs sont non seulement favorables à la co-construction des connaissances sur un plan cognitif, mais également susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences sociales et plus spécifiquement interactionnelles, notamment du fait de la gestion des dimensions relationnelles et organisationnelles du travail de groupe.

Ce travail s'inscrit dans le champ de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) et se réfère également au domaine des Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (ACAO). Il s'agit d'une étude de cas visant à mieux comprendre les processus collaboratifs et à proposer des pistes de réflexion pour les concepteurs et tuteurs de ce type d'activité en ligne. A travers l'analyse des interactions d'un groupe d'étudiants engagé dans une tâche collaborative, on cherchera donc à identifier certaines pratiques langagières et formes d'activités communicationnelles qui soutiennent le processus collaboratif et favorisent la constitution d'une communauté en ligne.

Dans une première partie nous présenterons le contexte dont sont issues les données étudiées dans cet article, ainsi que les données elles-mêmes et la démarche méthodologique adoptée pour ce travail. Nous proposerons ensuite un bref cadrage conceptuel à propos des notions de

collaboration et de communauté. Enfin, les analyses seront consacrées à l'étude des aspects organisationnels du travail de groupe et à celle des indicateurs -principalement socio-affectifs- révélateurs de la constitution d'une communauté.

EPAL 2007, Develotte

"Allo Berkeley? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ?" Etude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain

Résumé : Cet article se donne comme objectif de rendre compte d'une formation effectuée en 2006-2007 dans le cadre d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone à partir d'entretiens effectués auprès de ses usagers, à savoir des étudiants de master professionnel de l'Université de Lyon 2 et des étudiants de français américains de l'UC de Berkeley. Après avoir présenté le dispositif mis en place, nous cherchons à mettre en évidence l'impact de la multimodalité et de la synchronie dans les échanges pédagogiques en ligne.

L'analyse des deux corpus (français et américain) montre une appropriation progressive de la communication via ce dispositif par les usagers, ainsi que le développement de compétences spécifiques : du côté des apprenants américains, une amélioration au niveau de la fluidité de la parole, de l'aisance dans la prise de parole, du côté des tuteurs français une appropriation de gestes professionnels liés à l'écoute et à la spontanéité dans la relation pédagogique.

Mots clés : multimodalité, synchronie, visioconférence poste à poste, apprentissage des langues.

EPAL 2007, Drissi

Dynamiser la communication pédagogique en ligne : aspects socio-affectifs de la fonction tutorale

Résumé : L'introduction de la communication médiée par ordinateur dans le milieu éducatif a permis de générer de nouvelles pratiques. Parmi elles, est créé en 2002 le dispositif d'enseignement/apprentissage "le français en (première) ligne"¹. Celui-ci consiste à mettre en relation des étudiants en Master Professionnel didactique du FLE avec des apprenants de français à l'étranger. Les étudiants français, apprentis professeurs, conçoivent des activités et accompagnent les apprenants distants dans la réalisation de ces activités via une plateforme de formation en ligne.

C'est précisément de la cette relation à distance dont il sera question dans cette contribution.

Nous étudierons en effet la médiation socio-affective entre tuteurs et apprenants en nous appuyant sur les productions discursives de chacun des acteurs du dispositif, tout en tenant compte des supports sur lesquels ces productions se sont manifestées. Enfin, nous croiserons cette étude avec une analyse des interactions contenues sur le forum.

Mots clés : tuteur, interaction, relation socio-affective

EPAL 2007, Dyke

Implications d'un modèle de coopération pour la conception d'outils collaboratifs

Résumé : Les choix de conception d'outils collaboratifs sont souvent basés sur des choix technologiques ou arbitraires. Parfois, ces choix peuvent avoir une justification ancrée dans la pédagogie ou les sciences socio-cognitives ; nous postulons que de telles justifications sont préférables. Dans cet article, nous expliquons comment un modèle socio-cognitif de la coopération nous a guidé dans nos choix de conception pour un éditeur de texte partagé. Nous décrivons nos hypothèses quant aux liens entre les alternatives de conception et les formes de coopération rendues possibles ainsi que le choix que nous avons fait, en fonction de nos questions de recherche. Nos observations ayant partiellement confirmé ces hypothèses, nous postulons qu'il y a un lien fort entre les modèles socio-cognitifs d'interaction et les propriétés d'outils collaboratifs qui peut être exploité judicieusement, notamment pour la conception de tels outils.

EPAL 2007, Eneau

Reprendre ses études en ligne à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance.

Résumé : Pour les adultes qui (re)viennent à l'Université, dans des formations professionnalisantes en particulier, et en présence comme à distance, l'apprentissage et le développement conjoints de compétences d'autonomie et de coopération à la fois peut sembler paradoxal. Pourtant, ces méta-compétences transversales sont sollicitées tant dans les objectifs finaux de professionnalisation de ces diplômes que dans les modalités mêmes d'apprentissage en groupe, par projet ou par résolution de problèmes. Les tensions de ce paradoxe autonomie/coopération apparaissent d'autant plus renforcées dans les dispositifs de formation à distance (et dans les travaux collaboratifs proposés, par exemple), qui représentent des modalités singulières d'apprentissage où les individus doivent coopérer et se faire confiance a priori, sans se connaître, en utilisant pour cela des modes de communication inhabituels (ou tout au moins non spontanés) en milieu de travail. Sur le plan théorique, le cadre de la recherche est tout d'abord ancré dans différents travaux sur l'autoformation en contexte professionnel, en lien avec les champs de la gestion et du management. Sur le plan empirique, cette étude cherche ensuite à vérifier si, comparativement aux dispositifs de formation professionnalisantes en présence, les étudiants reprenant leurs études à distance présentent des attitudes ou des attributions spécifiques vis-à-vis de ces notions de coopération et de confiance. Dans ce but, un questionnaire a été administré à différentes promotions d'étudiants de Licence et Masters Professionnels (N=90), en présence et à distance, pour évaluer cet éventuel écart. Les résultats présentent alors différentes pistes pour améliorer les scénarios d'apprentissage coopératif, en particulier, de manière à développer ces méta-compétences.

Mots clés : Autonomie, autoformation, coopération, confiance, formation professionnalisante

EPAL 2007, Gauducheau

Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne

Introduction : De nombreux travaux mettent en évidence le rôle important de la dimension socio-affective des échanges dans les situations d'apprentissage (par exemple, Dumont & Moss, 1992). Ainsi, l'état affectif des sujets a un effet sur la motivation (Bandura, 1977), la créativité, la résolution de problème ou l'efficacité dans la prise de décision (Bastien & Bastien-Toniazzo, 2002). De manière générale, la construction du lien et la qualité des relations interpersonnelles déterminent les processus d'apprentissage (Sorsana, 1999). Preece (1999) souligne par ailleurs l'importance de la sociabilité et de l'empathie dans les communautés en ligne.

Les échanges médiatisés par ordinateur (forums, messageries, etc.) posent un double problème pour étudier cette dimension socio-affective. Tout d'abord, on peut s'interroger sur la capacité des dispositifs d'échange en ligne à favoriser l'expression et la compréhension des émotions. De nombreux travaux considèrent en effet que la communication écrite médiatisée par ordinateur (forums, messageries, etc.) ne permet qu'une faible présence sociale, notamment à cause de l'absence du canal visuel. De plus, un problème méthodologique se pose : même si l'on admet qu'il existe une dimension socio-affective dans les échanges en ligne, il reste difficile de l'observer.

Bien souvent, cette dimension est analysée en identifiant les procédés discursifs permettant l'expression des émotions : ponctuation expressive (Anis, 1994), explicitation des états émotionnels et séquences de dévoilement de soi (Atifi, Gauducheau & Marcoccia, 2007), s'interroger sur les limites d'une approche uniquement centrée sur la part verbale de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), même lorsqu'il s'agit de dispositifs de communication uniquement écrite. Peut-on réellement avoir accès à la dimension socioaffective des échanges en ligne en analysant seulement leur produit textuel ?

En fait, l'analyse des interactions en ligne, en situation d'apprentissage ou non, isole le plus souvent les messages produits au cours des échanges de leur contexte de production et de réception. En se limitant généralement à une analyse des discours (Herring, 2004), l'étude de la CMO ne traite pas certains comportements liés à cette situation de communication et, du coup, ne permet pas d'analyser finement la dimension socio-affective.

Pour tenter de dépasser ces limites, nous proposons d'enregistrer et d'observer les comportements mimo-gestuels des participants à des échanges en ligne. Dans ce travail, nous procédons donc à l'analyse de quatre échanges en ligne en situation semi-naturelle : des étudiants utilisent une messagerie instantanée pour produire des narrations sur des événements ayant diverses valences émotionnelles. Les étudiants ne se voient pas mutuellement (pas de webcams) mais ils sont filmés (de face), ainsi que l'écran de l'ordinateur sur lequel ils travaillent.

Cette étude permet de montrer l'apport que constitue l'analyse de la mimo-gestualité pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges écrits numériques, en traitant les questions suivantes : quelles émotions sont observables (colère, joie, dégoût, peur, tristesse, surprise) ? Comment ces comportements mimo-gestuels sont-ils articulés avec les procédés discursifs ? Cet article s'inscrit dans le champ de l'analyse des spécificités de la communication médiatisée par ordinateur, mais il peut aussi contribuer à l'élaboration de méthodes et de grilles d'analyse pour les situations d'apprentissage en ligne.

EPAL 2007, Gonzalez

Échanger par courrier électronique : construire une relation personnelle et s'appropriier la langue étrangère

Résumé : l'article que nous présentons ici se base sur une recherche fondée sur une expérience des tandems linguistiques par courriel effectuée dans le cadre de la Licence en langues modernes de l'Université Javeriana de Bogota (Colombie). Il s'agit de la mise en relation des étudiants colombiens avec des étudiants français pour permettre à chacun, tout en communiquant, de construire avec un partenaire natif son propre apprentissage. A partir de l'analyse d'un corpus de 522 messages électroniques échangés entre apprenants de langues étrangères, cet article se propose de déceler la manière dont les apprenants colombiens et français établissent une relation interpersonnelle et s'approprient la langue étrangère. Nous utilisons la méthode de l'analyse conversationnelle pour étudier, dans les différents tours d'écriture, les comportements linguistiques et communicatifs des scripteurs natifs (N) et non-natifs (NN).

Mots clés : tandem linguistiques, communication exolingue, rôle collaborateur du N, rôle d'apprenant du NN, appropriation de la langue étrangère

EPAL 2007, Loisy

Place et rôle des formateurs IUFM dans l'autonomisation des stagiaires autour d'un dispositif de construction de compétences C2i2e

Résumé : Le propos de cet article est d'étudier les échanges entre stagiaires IUFM et formateurs autour de la validation des compétences C2i2e dans le cadre d'un environnement numérique. Nous nous demandons ce qui peut être appris autour du portfolio numérique, notamment concernant l'autonomie que tous les textes décrètent. Nous questionnons la place des échanges en vue de la construction de ces apprentissages du point de vue des potentialités de l'environnement numérique et dans les discours de divers acteurs de la formation. Nous considérons qu'un portfolio numérique peut être assimilé à un environnement pour échanger et pour apprendre en ligne sous certaines conditions de fonctionnement dont l'une est l'accompagnement. Or, l'accompagnement est une nouvelle tâche qui s'avère difficile pour les formateurs.

Mots clés : C2i2e, compétences informatique et Internet, autonomie, portfolio, échanger, apprendre, accompagnement

EPAL 2007, Lupi

Développer la dimension sociale dans un master post-universitaire à distance : outils, animation et analyse des interactions

Résumé : Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) dans la formation peuvent favoriser l'adoption de modèles éducatifs de type « constructiviste social ». Dans ces contextes de formation (CSCL), une attention particulière est consacrée à la création de la communauté d'apprentissage et aux relations qui s'instaurent entre ses membres.

Le Master de haute formation en Traduction Juridique de l'Université de Gênes - projet « F@rum », se base sur ces théories. Pour favoriser au maximum le développement de la dimension sociale de la communauté d'apprentissage, un « jeu de simulation socioprofessionnel » [Debyser, 1996, Rossi, 2002] à l'intérieur d'une plateforme dédiée, a été organisé par l'équipe du Master. Dans cette étude, nous décrivons les initiatives utiles, à notre avis, pour encourager la dimension sociale à l'intérieur du Master. Nous chercherons à comprendre également si et en quelle mesure ces initiatives ont influencé la présence sociale des participants ; si elles ont stimulé la création de la communauté d'apprentissage et si elles ont contribué à l'obtention des objectifs cognitifs du Master. Cette contribution fournit également les résultats de l'analyse des interactions des apprenants indiquant la présence sociale [Rourke, et al., 1999]. L'analyse des messages des forums repose sur un modèle d'évaluation dit « mixte » (quantitatif et qualitatif) à cinq dimensions [Pozzi et al., 2007] inspiré des Communities of Inquiry [Garrison, Anderson, 2003].

Mots-clés : CSCL, interaction, simulation, dimension sociale, langues étrangères

EPAL 2007, Mangenot

Pratiques pédagogiques instrumentées et propriétés des outils : le cas des forums

Résumé : Partant du principe que la structuration des interfaces de forums affecte le travail des étudiants et des tuteurs, cet article analyse les rapports qui s'instaurent entre les propriétés des outils et les pratiques des utilisateurs. Il s'appuie pour cela sur un corpus constitué de plusieurs forums pédagogiques utilisés dans des formations de divers types. Le fil conducteur est la mise en relation de certaines propriétés technologiques des outils, de pratiques instrumentées récurrentes et des intentions communicatives liées à ces pratiques. Après une présentation du cadre théorique et du corpus étudié, l'article aborde successivement deux dimensions des caractéristiques des forums : leur place au sein de la plateforme et notamment leur lien avec les tâches assignées, puis la manière dont sont structurés les messages entre eux et les possibilités offertes en termes de fichiers attachés. L'objectif est double : déterminer d'une part si certaines

caractéristiques semblent plus favorables que d'autres dans certaines situations pédagogiques, suggérer d'autre part des pistes d'amélioration des interfaces de forums.

Mots clés : communication médiatisée par ordinateur, ergonomie, forum, instrumentation, plateforme, usages.

EPAL 2007, Mangenot

Les enseignants de langue comme médiateurs entre deux cultures dans les interactions en ligne : le cas d'un échange franco-japonais

Résumé : Analysant une expérience de trois mois qui a mis en relation via Internet, en mode essentiellement asynchrone, soixante étudiants japonais apprenant le français avec neuf étudiants de master 2 de FLE en France, cet article décrit le rôle joué par l'enseignante japonaise et par l'enseignant français (coordonnateurs du projet) pour que les échanges se déroulent de manière satisfaisante, aussi bien au plan de l'assiduité qu'à celui de la communication interculturelle. L'écart entre les deux cultures en présence, notamment en ce qui concerne la culture d'apprentissage, constituait un véritable défi : l'article montre comment certains écueils ont pu être surmontés et tente de modéliser les solutions adoptées. Après un cadrage théorique qui rappelle certaines difficultés de la communication interculturelle et de la télécollaboration, il aborde trois dimensions importantes des échanges en ligne, en mettant l'accent sur le rôle joué par les coordonnateurs : la recherche d'une participation régulière, la présentation réciproque d'éléments culturels concrets par les étudiants, la gestion des positionnements et de la dimension socio-affective des échanges.

Mots-clés : communication médiatisée par ordinateur, communication interculturelle, culture d'apprentissage, éthos communicatif, projets en ligne

EPAL 2007, May

Keeping Tracks of Users' Activities on Discussion Forum: Reflection and Proposal

ABSTRACT: Forums for discussion are one of asynchronous communication tools that have been widely employed in all platforms of distance learning as important means for communications between learners, and between learners and instructors. Assisting forum users during and after their communications and providing them more useful information on their activities are our research interests. We present in this article our research works, which mainly focus on how to finely track the user's communication activity on the discussion forums. We state the potential elements of problems in keeping tracks of the user's activities while using the discussion forums and in exploiting the collected tracking data. We present next the approach for building the tracking system, applicable on different discussion forums. An example of how the collected tracking data are being analyzed and visualized in order to help the participants in the learning process, is also included.

Key words: E-learning, discussion forum, tracking system, tracking learners' activities, exploitation of traces, and visualizing traces

EPAL 2007, Ollivier

Ressources Internet, wiki et autonomie de l'apprenant.

Introduction : De nombreuses études récentes le montrent, Internet reste encore relativement peu utilisé pour promouvoir le processus d'apprentissage des langues et contribuer au développement durable de compétences. L'une des utilisations les plus fréquentes consiste pour l'enseignant à rechercher des informations ou des documents qu'il exploite ensuite en classe sous forme de photocopies. Internet est donc principalement conçu comme un centre de ressources authentiques facilement accessibles. (cf. entre autres Ollivier et al. 2006)

Or, l'utilisation des ressources de la Toile nous semble ouvrir des horizons didactiques plus larges permettant à l'apprenant d'acquérir plus d'autonomie et surtout plus d'assurance dans son apprentissage et son utilisation concrète de la langue. L'utilisation des outils et systèmes de communication et de collaboration et les possibilités de publication en ligne représentent des atouts encore insoupçonnés il y a quelques années. Les intégrer dans les pratiques de classe pour l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère demande de se poser la question d'une utilisation sensée de ces nouvelles possibilités, le risque étant de se laisser fasciner par la technique et d'oublier les considérations didactiques.

En présentant une expérience de production écrite incluant l'utilisation de ressources en ligne, la technologie Wiki et la publication sur la toile, nous montrerons comment l'intégration d'Internet dans le processus d'apprentissage peut mener à des productions de très bonne qualité tout en promouvant l'autonomie de l'apprenant. Nous analyserons également l'influence que la publication sur un site reconnu peut exercer sur la motivation des étudiants et sur la relation enseignant – apprenants.

EPAL 2007, Ollivier

L'influence de l'anonymat dans les tchats didactiques

Résumé : A la croisée entre les études sur les clavardages didactiques et les analyses sociologiques des effets de l'anonymat dans les tchats non didactiques, cet article présente et analyse les résultats d'une expérience visant à faire ressortir l'impact de l'anonymat dans un chat didactique. Il montre dans quelle mesure l'anonymat renforce l'effet désinhibant des tchats non anonymes et donne à l'apprenant un plus grand sentiment de liberté l'incitant à parler de choses plus personnelles qu'il aurait tues sans le couvert de l'anonymat.

Mots-clés : communication, interaction, tchat, clavardage, anonymat, expression

EPAL 2007, Poussard

Communication médiée avec des étudiants Lansad en formation à distance

1. Introduction

Pour répondre à une demande pressante du service d'enseignement à distance (EAD) de notre université (service METICE1 de l'université Montpellier 3), l'équipe pédagogique d'anglais Lansad (LANgues pour Spécialistes d'Autres Disciplines) a été conduite à mettre en place une formation en EAD pour la troisième année de Licence (L3) en 2005-06. Dans le cadre de cette formation, qui doit être vue comme une phase transitoire, je souhaite présenter plus particulièrement l'étude du fonctionnement de la communication médiée telle qu'elle a été conçue puis utilisée par les étudiants pendant deux années.

Cette communication aborde, dans un premier temps, le contexte, à savoir les grands axes de la formation et les modifications apportées dans le scénario de communication entre la première et la seconde année. Puis elle rend compte, d'une part, des données chiffrées recueillies en 2005-06 et en 2006-07 en ce qui concerne la participation et, d'autre part, des éléments marquants qui ressortent de l'analyse qualitative des contenus des forums en 2006/07 en regard des tâches assignées, contribuant ainsi à la réflexion sur les scénarios de communication dans le cas précis d'un public Lansad distant et nombreux.

EPAL 2007, Quintin

Accompagnement d'une formation asynchrone en groupe restreint : modalités d'intervention et modèles idiosyncrasiques des tuteurs

Résumé : La recherche expérimentale que nous avons menée vise à saisir les effets de différentes modalités d'interventions tutorales (MiT) sur le travail effectué à distance par une centaine d'étudiants réunis en groupes restreints (trois par équipe). Ces modalités ont été élaborées en considérant les dimensions d'intervention qui participent à l'accompagnement tutorial, soit les composantes pédagogiques (P), socio-affectives (S) et organisationnelles (O). Complémentairement à ces trois MiT ciblées sur les dimensions S, O ou P, deux modes d'intervention tutorale non ciblés ont été intégrés en guise de modalités de référence : une MiT réactive et une MiT proactive non ciblée. Nous nous proposons, à l'occasion de cette présentation, de saisir la singularité de chacune de ces modalités dans la manière dont elles ont été appliquées par les tuteurs et de cerner les modèles d'intervention propres à chacun d'entre eux (modèles idiosyncrasiques).

Mots-clés : tutorat - formation à distance - forum - groupe restreint - expérimentation - analyse de contenu - modèle idiosyncrasique.

EPAL 2007, Reffay

Contribution à la structuration de corpus d'apprentissage pour un meilleur partage en recherche

Résumé : Du point de vue méthodologique, pour permettre une analyse des interactions situées, il convient de relier les différentes données issues de formations en ligne, pour construire un objet d'analyse, exploitable par différentes équipes et disciplines. Le constat actuel est que les données sont souvent décontextualisées, parcellaires ou simplement inaccessibles. Nous définissons le corpus d'apprentissage, en identifiant l'information qu'il doit contenir et une certaine structuration pour rendre possible son échange et la capitalisation des analyses. Le protocole de recherche, le scénario pédagogique, les interactions, productions et traces, les licences et les analyses capitalisables en sont les principaux constituants. Nous illustrons la démarche de construction d'un tel corpus sur l'exemple de la formation Simuligne. Ce travail est ensuite positionné au regard des questions d'éthique et de droit, des efforts de standardisation et des avancées sur l'analyse des traces en EIAH pour rendre les outils d'analyse interopérables.

Mots clés: apprentissage en ligne, contexte, corpus d'apprentissage, interactions verbales et non verbales, échange de données de recherche.

EPAL 2007, Rinaudo

Pertinence de l'approche clinique d'orientation psychanalytique dans l'analyse des forums électroniques en formation

Introduction : Dans son intervention à ce colloque, France Henry souligne que la recherche qualitative sur les forums doit être associée à des postures épistémologiques et des cadres théoriques qui privilégient la prise en compte du contexte, de l'expérience des sujets et de leurs points de vue (Henry, 2007).

En effet, on constate le plus souvent que les travaux sur les forums utilisés à des fins éducatives ou formatives, comme les méthodes décrites par Béatrice Pudelko, Amaury Daele et France Henry (2006), proposent aux chercheurs mais surtout à ceux qui les mettent en oeuvre dans une perspective formative d'en comprendre le fonctionnement et d'identifier par exemple les conditions d'engagement et de participation des acteurs. Pour autant, il faut sans doute aller plus loin pour comprendre ce qui se joue pour les acteurs dans un forum, au cours d'un apprentissage. Car les descriptions fines des traces informatiques de communications médiées par ordinateur sont certes importantes mais insuffisantes pour comprendre, rendre intelligibles les pratiques des sujets engagés dans ces dispositifs. Ce n'est qu'en cohérence avec une démarche de recherche que ces méthodes de recueil et de description peuvent trouver une quelconque pertinence dans une perspective de recherche. Les démarches compréhensives ne peuvent prendre sens véritablement que si les chercheurs qui les mettent en oeuvre avec des méthodes rigoureuses, les inscrivent dans un cadre théorique pertinent.

C'est pourquoi je voudrais tout d'abord présenter la démarche de recherche clinique d'orientation psychanalytique qui est la mienne, et plus particulièrement m'attarder sur le lien entre psychanalyse et recherches dans le domaine des technologies de l'information et de la communication. Puis, à partir de l'analyse de trois forums différents, proposer des pistes de compréhension de ce qui se joue pour les acteurs et montrer l'importance d'une telle démarche.

EPAL 2007, Salam

Apports de la conception et de l'animation de tâches en ligne à la formation de futurs enseignants de FLE

Résumé :

La recherche présentée dans cet article a été influencée par deux constats : le premier en rapport avec l'évolution des fonctions de l'enseignant dans les dispositifs de formations ouvertes et à distance et le second de l'identification de la nécessité de former les étudiants en même temps aux nouvelles fonctions et aux difficultés spécifiques à cet univers. Pour mieux répondre à ce besoin, nous avons analysé les fonctions des étudiants dans le projet Le français en 1ère ligne où ils devaient concevoir des tâches en direction d'apprenants éloignés et les tutorer. Après une présentation de notre cadre théorique, de nos questionnements et du contexte des échanges, nous analyserons les fonctions des étudiants dans le projet. Nous concluons par la présentation des apports de ce genre de dispositif à la préparation des étudiants aux métiers d'enseignement du FLE. L'objectif final est de modéliser les facteurs d'efficacité de ce genre de projet dans la formation de formateurs. Notre démarche sera de type ethnographique, en croisant plusieurs données comme l'étude des échanges en ligne, l'observation des cours et l'analyse des entretiens réalisés avec les étudiants à la fin de la formation.

Mots-clés : Echanges en ligne – didactique du FLE – formation de formateurs — tutorat – conception multimédia - FOAD – CMO – TI

EPAL 2007, Simon

Participation libre vs imposée à une plate-forme de TCAO

Résumé : L'IUFM de La Réunion utilise depuis septembre 2005 une plate-forme de TCAO (BSCW). Nous analysons, dans cet article, le comportement et les actions des professeurs des écoles stagiaires sur cette plate-forme en distinguant selon qu'ils sont dans des groupes constitués uniquement de pairs ou dans des groupes constitués de pairs et de formateurs. Nous voulons déterminer si leur participation à cette plate-forme est vécue par eux comme imposée ou voulue. Cette analyse est faite à partir des traces laissées sur la plate-forme. Nous utilisons comme unité d'analyse le « dossier partagé de plus haut niveau » (dpphn) dont nous expliquons la genèse et donnons la définition. Le dpphn révèle l'activité d'un groupe travaillant ensemble pour résoudre un problème. Dans la discussion, nous revenons sur les limites de la méthode employée et des résultats obtenus.

Mots clés : Méthodologie, TCAO, Formation de formateurs, Théorie de l'Activité.

EPAL 2007, Soubrié

Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires

Résumé : L'accompagnement des futurs enseignants sur leur lieu de stage par le biais d'outils de communication en ligne a tendance à se développer. Les objectifs sont divers. D'une manière générale, il s'agit de rompre le sentiment d'isolement, d'encourager l'entraide, le soutien, de développer des formes de collaboration, etc. Depuis septembre 2004, un dispositif similaire est en place à l'université Stendhal de Grenoble en deuxième année de master de FLE. L'objectif toutefois est différent : mettre à la disposition des étudiants un espace d'expression, en l'occurrence un blog collectif, pour soutenir « l'élaboration de leur identité professionnelle naissante » (Rinaudo, 2006). En prenant comme cadre d'analyse la notion d'ethos, et en utilisant les outils d'analyse fournis par l'analyse des discours et des situations de travail, je me propose de rendre compte dans cette communication des différentes postures (ou ethos) adoptées par les étudiants. J'en dénombre 4 : ethos « étudiant », ethos « enseignant stagiaire », ethos « enseignant normatif », ethos « enseignant citoyen ».

Mots-clés : Blog, ethos, autonomisation, perfectionnement professionnel, échanges en ligne, formation d'enseignants, FLE

EPAL 2007, Henri

La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques

Résumé : D'ordre méthodologique et théorique, cet article problématise la recherche sur les forums de discussion en contexte éducatif sous trois aspects caractéristiques : la diversité des approches disciplinaires, la complexité de l'objet étudié et l'adéquation incertaine des critères utilisés pour juger de la scientificité des recherches. Sur la base de cette problématisation, il ébauche un cadre d'interprétation qui permette de différencier les recherches et de les juger selon des critères adaptés.

Mots clés : Forum de discussion, méthode de recherche

EPAL 2007, Tajariol

Seeing the learner during a mediated tutoring session: influence of non-verbal cues on tutoring dialogue

ABSTRACT: This paper deals with the effect of non-verbal cues on a video-mediated tutoring situation. We will first state communication theoretical underpinnings and then we will focus on the role of kinesic cues and ostensive-inferential cues in communication and mediated activities. After that we will describe the coding scheme we used to analyze the tutoring dialogue and we will present two experimental studies that evaluate the effects of these

nonverbal cues on the following measures: the tutor's proactive behaviour, the tutor-student's mutual understanding, the efficiency of the dialogue and the intrinsic tutoring speech acts. We will finally conclude with some considerations for the design of interfaces to support video mediated tutoring dialogue.

Key words: video-person, video-actions, tutoring dialogue, kinesic and ostensive-inferential cues

EPAL 2007, Teutsch

ViCoDiLi, un outil de Visualisation de Contenus de Discussions en Ligne

Résumé : Les corpus de données issues de formations en ligne (FEL) intéressent les chercheurs dans leur démarche d'observation et de compréhension des interactions humaines provoquées par les dispositifs d'activités médiatisées. Cependant, les plateformes de FEL ne sont pas conçues pour que les données (notamment de type échanges) issues des formations soient conservées à long terme et puissent ainsi constituer un matériel d'étude. Le projet Odil a rapproché plusieurs équipes de recherche qui se sont donné pour objectif de faire en sorte de préserver des données issues de formations en ligne et d'échanger ces données afin d'en faire des analyses croisées. Deux conditions semblent essentielles pour faciliter l'analyse de corpus de FEL : pouvoir accéder aux contenus des échanges indépendamment de la plateforme hôte et disposer de fonctionnalités de visualisation de ces contenus. Cet article porte sur la double question de l'accès et de la manipulation des interactions ayant eu lieu dans le cadre d'une formation en ligne. Il interroge les techniques et outils utilisés dans le cadre de l'Analyse de Données Qualitatives Assistée par Ordinateur (ADQAO). Cet article présente également ViCoDiLi, un outil de Visualisation de Contenus de Discussions en Ligne qui permet aux chercheurs d'accéder aux interactions d'une session de formation et de les examiner selon différentes modalités d'affichage. ViCoDiLi s'appuie sur un modèle de description des échanges qui permet d'harmoniser leur représentation à la fois indépendamment de la plateforme et indépendamment de l'outil de communication utilisé.

Mots clés : échange de corpus, interaction en ligne, visualisation, analyse

EPAL 2007, Varga

Échanges en ligne entre pairs, quels facteurs d'influence ? Étude de cas : suivi de stages sur un dispositif numérique Postnuke

Résumé : Cet article interroge les facteurs qui influencent les échanges entre pairs sur un dispositif numérique collaboratif utilisé pour assurer le suivi de stages de fin d'année d'étudiants en Licence, Master Information Communication à l'université Lille 3. Dans un premier temps, l'analyse des deux outils les plus utilisés, la Boîte à crier et le Journal de bord, permet de montrer les types d'échanges et leurs fonctions. Dans un second temps, l'évolution des usages sur les trois années d'expérimentation (2005-2007), mise en lien avec les paramètres

qui ont changé d'une année sur l'autre, met en évidence le rôle du dispositif numérique et du groupe de stagiaires dans les échanges en ligne entre pairs.

Mots clés : Dispositif numérique, Postnuke, usages, suivi de stages, échanges entre pairs, groupe, dynamique d'échanges, dynamique d'écriture, Boite à crier, Journal de Bord.

EPAL 2007, Wauthion

Analyse de l'appropriation des potentiels opératoires dans une activité d'apprentissage collaboratif en ligne

1. INTRODUCTION

L'apprentissage collaboratif en ligne a, comme un bon nombre de pratiques pédagogiques qui associent les TICE, deux filiations théoriques possibles. La première considère cette activité comme un cas particulier de dispositif « en ligne », ce serait plutôt le cadre de ces rencontres. Dans ce cas, l'apprentissage collaboratif est un peu le dernier avatar de l'exploitation de l'outil informatique pour l'apprentissage, si l'on se réfère aux trois fonctions de l'informatique dans l'éducation : fonction tuteur (enseignement assisté –automatisé- par ordinateur), fonction outil (base de données, dictionnaires), fonction communicative (canal de l'enseignement à distance, communication interpersonnelle).

L'informatique, dans cette fonction de communication, permet de construire des projets collaboratifs qui sont une forme développée d'appariement, où le temps et l'espace sont déformés par les possibilités du tuyau : communication plus ou moins instantanée, écrite et orale, organisée ou spontanée. Le travail consiste à isoler l'apprentissage collaboratif des autres activités de communication, en distinguant le wiki du forum, par exemple, en spécifiant les enjeux du synchrone et de l'asynchrone, en isolant les outils éditoriaux dynamiques, propres à l'interaction, des outils plus statiques, plus ou moins proches de l'édition papier, avec une première apparition de la notion d'affordance, qui sert de concept pour identifier la relation entre le potentiel et l'actuel, les causes favorables au déclenchement de l'action dans l'environnement. On pourra donc faire intervenir le facteur temps, et, beaucoup plus à la marge, la contraction virtuelle de l'espace. Selon plusieurs théoriciens (BAX, 2003), l'existence même d'une filière TICE, qui correspond à ce premier mode de classement, indique bien que l'heure de la normalisation des relations entre informatique et éducation n'est pas encore venue. La normalisation didactique voudrait, selon ces auteurs, qu'il ne soit plus question d'isoler les TICE des activités pédagogiques « traditionnelles », mais bien d'examiner chacun des dispositifs pédagogiques, en voyant quelles peuvent être les informations données par la technologie pour chacun d'eux.

C'est cette seconde filiation qu'on pourrait appeler celle de l'apprentissage : dans ce contexte, on évaluera l'impact propre à la technologie par rapport aux autres paramètres intervenant dans la communication : les apprenants, la situation et les tâches. Un premier bilan dressé sur ces rapports par Zhao (dans KERN, 2006 : 188) conclut que ce n'est pas la technologie qui est

efficace en soi, mais la qualité de son instrumentation par les utilisateurs. Situer les intervenants dans le contexte de la communication rappelle les fonctions communicatives de Jakobson/Buhler. Ainsi, l'informatique est bien un travail sur le canal, d'où l'importance de la fonction phatique, l'établissement du contact.

Lorsque, par ailleurs, il est question d'affect et de compensation de l'absence physique des agents de l'interaction par une surreprésentation des marqueurs de la relation, on est dans un marquage des fonctions expressives et conatives (valorisation de l'autre, par exemple). Enfin, l'analyse des mécanismes de régulation du discours dans les interactions synchrones met en évidence les moyens spécifiques développés par des interlocuteurs qui ne sont pas en présence. Le plus commun consiste à disposer du clavardage pour accompagner par écrit ce qui se dit au micro ou devant la caméra. L'échange collaboratif en ligne sera donc la manifestation d'une interaction médiatisée, organisée au sein d'un système de communication dont les paramètres sont recomposés, recalibrés et redistribués pour correspondre aux spécificités de l'interaction distante. Des éléments marginaux de la relation de discours se trouvent singulièrement sollicités : marques d'attention et de valorisation, marqueurs affectifs pour compenser l'absence de régulation visuelle directe, d'une présence satisfaisante. On peut y voir une théâtralisation de la relation, directement associée à la médiation du canal de la communication.

La nomenclature anglo-saxonne est à cet égard plus réductrice puisqu'elle parle de « technologies de l'information et de la communication ».

Un troisième aspect concerne l'ancrage culturel. Les ordinateurs sont-ils des produits culturellement neutres ? Y a-t-il un déterminisme linguistique dans l'utilisation de l'outil informatique ? Cet aspect n'apparaîtra pas en tant que tel dans cette contribution dans la mesure où les écarts culturels entre francophones et anglophones, de niveau de vie équivalent, se situent à la marge et n'ont rien de commun avec la fracture numérique entre le Nord et le Sud, qui peut être un enjeu crucial pour des événements collaboratifs.

Les seuls écarts culturels se situent ici dans l'institutionnalisation de la pédagogie du multimédia à l'université. L'outil informatique n'est donc pas un vecteur de malentendu culturel dans notre expérimentation, ce qui ne veut pas dire que les malentendus culturels en soient absents.

EPAL 2009, Angé

Conception de cours en ligne : des scénarios de guidage à la construction de l'autonomie

Résumé : Au croisement d'une approche communicationnelle et éducative, le présent article se propose d'interroger les interactions pédagogiques en s'appuyant sur l'analyse d'un dispositif expérimental de cours en ligne. Des choix pédagogiques des concepteurs-enseignants à la mise en scène de scénarios communicationnels, des modalités d'échanges à la construction du sens par l'apprenant, se tissent des enjeux d'apprentissages mis en lumière par cette expérimentation.

Ce dispositif de cours en ligne sur « le champ culturel et les technologies numériques » a été testé auprès d'un public de licence au cours de séances d'ateliers consacrées à l'appropriation d'un chapitre de cours. Il s'agira de voir : Comment guider et orchestrer l'échange dans des cours destinés à être appropriés en ligne ? Comment concilier logique d'apprentissage et parcours hypertextuels ? Dans quelle mesure l'autonomie de l'apprenant est-elle possible ?

Mots clés : Cours en ligne, interaction, autonomie, hypertexte, conception, construction du sens, résistances.

EPAL 2009, Assude

Potentiel de transformation des pratiques enseignantes à travers l'analyse de parcours de formation PAIRFORM@NCE

Résumé : L'objectif de cette communication est d'analyser le potentiel de transformation des pratiques enseignantes lors d'activités collaboratives. Les données ont été recueillies dans le cadre d'un travail sur le programme et le dispositif Pairform@nce soutenu par la SDTICE ; il s'agit, d'une part de scénarios ou « parcours », selon la terminologie employée dans le cadre du dispositif Pairform@nce, visant la formation continue des enseignants, d'autre part d'entretiens réalisés auprès de formateurs s'appuyant sur des parcours qu'ils n'ont pas conçus pour mettre en œuvre des formations continues. La dimension collaborative est présente à tous les niveaux puisque les parcours sont co-construits par plusieurs concepteurs, que les formations sont mises en œuvre par plusieurs formateurs et que les participants aux formations doivent participer à des activités collaboratives. Les données ont été analysées en s'appuyant sur un modèle de la culture enseignante en cours d'élaboration.

Mots-clés : Potentiel de transformation – Formation des enseignants – Dispositif Pairform@nce - Travail collaboratif

EPAL 2009, Bachy

Concevoir un cours en ligne : entre la spécificité didactique et le choix d'outils d'interaction
Résumé : Introduire les technologies et l'enseignement à distance et en ligne dans les pratiques des enseignants est un défi que l'Université catholique de Louvain s'est engagée à relever. Dégageant des moyens humains et financiers, elle vise à multiplier les innovations technologiques basées sur l'intégration efficace des outils technologiques dans les pratiques enseignantes. La présente communication propose une double comparaison dans le cadre de la mise en place de deux projets pilotes pour l'institution. La première comparaison porte sur l'impact des technologies sur l'utilisation de méthodes pédagogiques. La seconde comparaison discute de la spécificité disciplinaire afin d'aborder l'hypothèse d'une utilisation différenciée des méthodes pédagogiques favorisant les interactions à distance et d'un choix d'outils spécifiques pour interagir en fonction des disciplines. Dans le cadre d'un master en Langues et littératures françaises et romanes : orientation français langue étrangère et d'un master en

politique des relations internationales, nous avons analysé et comparé huit dispositifs d'enseignement en présentiel et en ligne. Cette démarche exploratoire pose les bases d'un questionnement concernant notamment le statut des interactions en ligne, les modifications de rôles de l'enseignant, les répercussions sur l'apprentissage des étudiants et les spécificités disciplinaires.

Mots clés : Enseignement à distance, interaction, spécificité disciplinaire, méthodes pédagogique

EPAL 2009, Barbot

Leçons de Palestine : modèles pédagogiques au service de l'interaction et de l'autonomisation
Résumé : « apprendre c'est interagir pour construire un mode cognitif interne et pour développer des relations différenciées avec son milieu ...apprendre c'est interagir avec le réel (direct ou médiatisé) pour construire des connaissances » (Bélisle, 2003 : 23). Le propos est de présenter une recherche-action lewinienne qui par le mode de l'interaction, la prise en compte par des enseignants-universitaires du regard porté sur les pratiques des TIC par leurs propres étudiants d'une part, des productions sur un forum d'apprentissage de langues de l'autre, identifie des points de controverse dans les pratiques pédagogiques. Les éclaircir permet de mesurer la liberté de l'enseignant mais aussi d'identifier quel modèle pédagogique adopter si la finalité est de développer l'autonomie cognitive et sociale des étudiants mobilisant une approche socioconstructiviste qui donne priorité aux interactions et au rôle social du groupe. Cette réflexion débouche sur des propositions en termes d'ingénierie pédagogique. Le contexte et l'engagement du Réseau Universitaire de formation Ouverte RUFO (<http://www.cnam.fr/rufo/projets>), projet Tempus européen, se caractérisent par le principe « learning by doing » qui s'articule avec un triple ancrage socioconstructiviste, neurobiologique et communicationnel de la notion d'interaction.

Mots clés : interaction, recherche-action, ingénierie pédagogique, modèle pédagogique, complexité, intention, déconditionnement, nouvelles compétences.

EPAL 2009, Benchenna

La longue route des possibilités aux usages : le cas d'un Eportfolio de médecine générale
Résumé : Les communautés de pratiques font rarement l'objet d'analyse sur les finalités et les enjeux que leur assignent les promoteurs. Par ailleurs, elles sont présentées par ces derniers comme un des éléments structurants d'une organisation dans laquelle l'utilisateur – étudiant – est pensé et présenté comme producteur de contenu (mais alors comment cette contribution est-elle provoquée puis régulée ?) et acteur de sa propre formation (mais alors comment le devient-il ?). Au-delà de cette (re)présentation idéale, à partir de quelles interactions une communauté se met-elle en place ? Est-on en mesure d'identifier des facteurs déterminants quant à l'invention, quant au développement, quant à la stabilité et à la pérennité de ces communautés ? Pour

illustrer nos propos, nous nous appuyerons sur le cas du diplôme d'études spécialisées (DES) de Médecine générale de la Faculté de Médecine d'une université francilienne. Une mise en contexte des études en médecine générale nous permettra ensuite de mieux apprécier la façon dont l'utilisation d'un Portfolio s'est avérée nécessaire. Le basculement d'une approche fondée sur l'enseignement vers une autre fondée sur l'apprentissage a été le starter pour recourir à de nouvelles formes organisationnelles. Partant de cela, le passage à un ePortfolio était "naturel" ; en tout cas, pensé comme un moyen permettant de faciliter les médiations. Mais il y a loin de la coupe aux lèvres et la mise en place d'un ePortfolio, et qui plus est d'une communauté de pratiques, ne se décrète pas !

EPAL 2009, Bourdet, *RÉSUMÉ*

Appropriation d'outils de communication dans le cadre d'une formation en ligne en master FLE. Le rôle des représentations initiales

Résumé : Cet article traite du rôle des représentations initiales construites par les utilisateurs d'un dispositif de formation en ligne dans le processus d'appropriation de celui-ci. Il s'agit d'identifier les représentations construites en début de formation et d'analyser le rôle joué par celles-ci dans la découverte du contexte d'action ainsi que dans sa progressive maîtrise. Elles apparaissent décisives en ce qu'elles permettent de réinvestir l'expérience antérieure, de construire une distance par rapport à ces dernières, d'anticiper sur les usages à développer en projetant des schèmes d'action. Elles permettent aussi de construire un espace virtuel de dialogue avec les différents partenaires (tuteur, étudiants, groupe de pairs supposés) ; enfin c'est également à travers elle que va se développer et se modifier une image de soi sur laquelle repose finalement la motivation et la stabilisation d'un répertoire de compétences.

Mots clés : dispositif, appropriation, représentation

EPAL 2009, Caviale

Méthodologie tridimensionnelle d'analyse d'interactions en ligne

Résumé : La progression des dispositifs et des espaces de communication en ligne renforce l'intérêt d'analyser des processus d'organisation contribuant à structurer les rapports d'acteurs liés par des problèmes ou des intérêts communs. A partir d'une recherche portant sur 4000 messages de deux listes de discussions d'enseignants sur trois ans, nous proposons un cadre d'analyse des échanges tridimensionnel (référentiel, relationnel, régulateur). Les « emprunts » théoriques sont transversaux à tous types d'organisations : la sociologie des organisations en tant que cadre théorique, le Knowledge Management, le Circumplex des tâches et l'analyse structurale des réseaux sociaux en tant que cadres d'analyse. La mise en oeuvre opérationnelle est adaptée aux échanges en ligne dans le monde éducatif tout en évitant une classification trop « propriétaire ».

Mots clés : échanges en ligne – sociologie des organisations - réseaux sociaux – knowledge management

EPAL 2009, Chanier

Du partage des corpus à l'analyse des interactions en ligne dans des situations d'apprentissage : quelle méthodologie pour la recherche sur corpus d'apprentissage ?

Résumé : La recherche sur les interactions en ligne en situation d'apprentissage offre encore trop peu souvent la possibilité d'accéder aux données de recherche ayant servi à publication. Cela restreint, d'une part, la compréhension des phénomènes étudiés et, d'autre part, empêche toute réplique dans le but de comparaisons, d'analyses cumulatives ou contrastives. Cet article présente les questionnements, à la fois théoriques, techniques et méthodologiques soulevés par la conception d'un tel projet. Dans Mulce, nous défendons le point de vue méthodologique suivant : pour permettre une analyse des interactions situées, il convient de relier les différentes données issues de formations en ligne pour construire un objet d'analyse, exploitable par différentes équipes et disciplines. Le constat actuel est que les données sont souvent décontextualisées, parcellaires ou simplement inaccessibles à la communauté des chercheurs. Nous proposons de structurer les données en corpus d'apprentissage (LETEC) de façon à rendre possible son échange et la capitalisation des analyses. Le protocole de recherche, le scénario pédagogique, les interactions, productions et traces, les licences et les analyses capitalisables en sont les constituants. Le serveur Mulce permet de travailler à partir de corpus de granularités différentes que nous illustrerons à partir d'exemples issus des formations " Simuligne " et " Copéas ", en indiquant les processus simples de transformation du format Mulce aux formats requis par deux logiciels d'aide à l'analyse (l'un sur les forums, l'autre sur l'alignement vidéo et transcription). Nous insistons plus particulièrement sur l'intérêt de ces outils pour l'analyse des phénomènes de polyfocalisation et d'écriture multimodale dans l'analyse des interactions multimodales. Nous concluons sur les modes de valorisation scientifique du travail du chercheur confronté à la collecte et à la structuration de corpus d'apprentissage.

Mots-clés : Corpus d'apprentissage, corpus distinguables, interactions en ligne, interactions multimodales, réplique, partage d'outils et d'analyses.

EPAL 2009, Cretin-Pirolli

Conception et appropriation d'un outil TICE particulier : prise en compte des facteurs institutionnels

Résumé : Cet article met en évidence les facteurs organisationnels et institutionnels déterminants dans la réussite du déploiement et de l'appropriation d'un EIAH. Partant d'une situation de conception et d'utilisation d'un outil spécifique qui a été suivie et étudiée durant quatre années, nous nous intéressons à l'ensemble des éléments favorables ou défavorables à la

mise e œuvre d'un tel dispositif. Tout d'abord nous présenterons le contexte du projet de recherche. Nous exposerons ensuite notre problématique centrée sur la prise en compte du contexte organisationnel. Enfin en nous appuyant sur une enquête qualitative menée en 2008, nous mettrons en relief les premiers résultats et conclusions partielles.

Mots clés : conception participative, usages des TICE, invention technique, innovation pédagogique

EPAL 2009, Decamps

Moduler l'encadrement tutoral dans la scénarisation d'activités à distance

Résumé : Dans cette étude, nous nous intéresserons aux effets de différentes modalités de tutorat sur les apprentissages réalisés dans le cadre d'une formation organisée à distance. Il s'agit plus précisément de vérifier si une modalité de tutorat est susceptible de mieux convenir à une activité donnée et si l'alternance de deux modalités de tutorat conduit à mettre en évidence des différences en termes de performances, de processus ou d'opinions auprès des apprenants. Les résultats de cette étude renforcent l'idée qu'il faut adapter la modalité de tutorat en fonction de la séquence d'apprentissage, car la proactivité du tuteur à une incidence positive sur la motivation des apprenants à des moments charnières de la formation (début et fin de la formation, changement d'activité, ...). Pour rendre le tutorat plus efficient, il doit s'exercer avec le soutien des outils intégrés au dispositif de formation, en nuancant le degré de proactivité en fonction du scénario pédagogique et en tenant compte des besoins spécifiques des apprenants au travers de leur style d'apprentissage.

Mots-clés : tutorat, scénario pédagogique, outil de communication asynchrone, apprentissage collaboratif, styles d'apprentissage

EPAL 2009, Dejean-Thircuir

Indices de co-construction des connaissances en situation d'apprentissage collaboratif à distance

Résumé : Cette contribution porte sur l'étude du processus de co-construction des connaissances liées aux contenus notionnels d'un cours en ligne, dans le cadre de la réalisation d'une activité collaborative. Inscrite au croisement des champs de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (ACAO), cette recherche étudie les activités cognitives des étudiants à travers la co-construction de leur discours dans les échanges. L'analyse permet de dégager deux phénomènes discursifs révélateurs du processus de coapprentissage : l'usage récurrent de la modalité interrogative et les reprises du discours de l'autre, dont on s'efforce de mettre au jour les différentes fonctions.

Mots clés : Tâche collaborative, communication médiatisée par ordinateur, co-construction des connaissances, co-construction du discours, interaction épistémique.

EPAL 2009, De Lièvre

Analyse de l'influence des styles d'apprentissage sur les interactions dans les forums collaboratifs

Résumé : Cette recherche a pour but de mettre en évidence la manière dont l'identification de caractéristiques individuelles des apprenants se manifeste au travers des interactions dans un forum. L'activité menée dans le cadre d'un dispositif hybride au travers d'une plate-forme de formation à distance concerne 250 étudiants de 1ère année universitaire. Ceux-ci doivent réaliser une tâche d'identification des concepts du cours présentés dans des études de cas décrivant des situations de classe fictives. Ils vont devoir donner leur avis sur la qualité de ces situations et argumenter à leur sujet. Si la première phase leur demande un travail individuel, ils travaillent lors de la seconde phase de manière collaborative par équipe d'une dizaine d'apprenants. L'analyse de contenu réalisée à partir du contenu des forums met en évidence que les apprenants qui ont un style (Grasha, 2002) participatif ou collaboratif se révèlent plus traités d'apprentissage. Ceux qui ont les meilleurs résultats sont centrés sur des discussions majoritairement organisationnelles. Ceux qui ont une motivation intrinsèque importante procèdent plus souvent à une évaluation critique de ce que réalisent ou énoncent les membres de leur équipe.

Mots-clés : forums, styles d'apprentissage, apprentissage collaboratif, dispositif de formation hybride, analyse de contenu.

EPAL 2009, Dessus

Vers un environnement-tuteur d'apprentissage dialogique

Résumé : Cet article présente un environnement-tuteur d'apprentissage pouvant s'insérer dans une plate-forme de FOAD permettant à des étudiants de prendre connaissance et de réviser des contenus de cours. Cet environnement puise son originalité dans le fait qu'il allie une approche cognitive et des références à l'apprentissage dialogique pour permettre : — de fournir aux apprenants les cours les plus pertinents à étudier étant donné leur compréhension du cours ; — de délivrer des feedback sur la compréhension d'un cours et le contenu de Résumés produits sur ce même cours ; — de renvoyer des feedback sur les fils de discussions menées dans des chats.

Mots-clés : apprentissage à distance, apprentissage dialogique, analyse de la sémantique latente, modélisation cognitive, feedback, activité de Résumé

EPAL 2009, Drissi

Adaptation pédagogique de tuteurs en formation aux contraintes d'un environnement vidéographique synchrone

Résumé : Nous proposons dans cet article d'apporter un éclairage sur l'adaptation d'apprentis tuteurs en ligne de français langue étrangère (FLE) aux contraintes d'un dispositif de

visioconférence poste à poste. Cette étude de cas s'appuie sur une situation de formation à l'enseignement de FLE en ligne synchrone. Des étudiants français, apprentis-enseignants de langue, conçoivent des activités et guident les apprenants distants dans l'accomplissement de celles-ci via un logiciel de messagerie instantanée. À travers une analyse de contenu de transcriptions multimodales, basée sur des indicateurs socioaffectifs et pédagogiques de la communication, nous mettons en évidence différentes manières de gérer les interactions dans un environnement vidéographique synchrone. Nos analyses permettent de montrer que la construction de l'activité tutorale s'articule autour de la capacité des tuteurs à gérer la communication en situation, l'action étant conditionnée par l'entrelacs des savoirs faire relationnels et pédagogiques.

Mots clés : enseignement en ligne, tutorat, multimodalité, visioconférence, communauté d'apprentissage.

EPAL 2009, Eneau

Contribution à la professionnalisation de futurs tuteurs en langues : le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère à distance et en synchronie

Résumé : L'objectif de cette recherche est d'analyser le processus de professionnalisation de futurs enseignants de Français Langue Etrangère, lors de l'exercice d'activités nouvelles liées à un tutorat synchrone à distance, auprès d'étudiants américains. Ce processus a été envisagé sous l'angle du développement de différentes compétences-clés, liées à la prise d'autonomie dans l'exercice de l'activité. Notre corpus a porté sur six séquences d'interactions synchrones constitutives de leur formation de Master ; les différentes sources de données (vidéos des séquences, scénarios pédagogiques élaborés préalablement, observation in situ, entretiens de fin d'expérimentation) nous ont permis une analyse fine de ce processus, au fil des séances. Toutefois, et contrairement à nos hypothèses de départ, le développement de l'autonomie dans l'apprentissage ne semble au final que peu révélé par l'évolution de ces différentes compétences. Différentes pistes d'amélioration du dispositif et plusieurs ouvertures en termes de recherches sont présentées pour des travaux futurs.

Mots-clés : Professionnalisation ; Tutorat synchrone ; Français langue étrangère (FLE) ; Compétences professionnelles ; Autonomisation

EPAL 2009, Faradji

Modalités d'enseignement et intégration des TICE : quel intérêt pédagogique pour leurs usages en FLE ?

Résumé : Le monde de l'enseignement n'a pu échapper à la vague de transformations générées par les TICE et à plus forte raison lorsqu'il est question de l'enseignement des langues, moyen de communication dans les échanges sur la toile. Les TICE offrent de nouvelles modalités d'acquisition des langues étrangères. Grâce à elles, de nouveaux dispositifs d'enseignement /

apprentissage se sont développés, lesquels dispositifs permettent une prise en charge effective de la part de l'apprenant de son propre apprentissage ; l'autonomie de l'apprenant et la construction de connaissances étant les objectifs qui sous-tendent la conception d'activités reposant sur l'utilisation des technologies nouvelles. Nous tenterons dans notre communication de répondre aux questions relatives à l'apport des TIC dans l'enseignement du FLE en partant de l'approche centrée sur la tâche et sur le scénario pédagogique. Comment intégrer les TICE en classe de langue de manière à favoriser la motivation, l'activité et l'autonomie de l'apprenant ? Nous verrons qu'en Algérie, ni les enseignants ni les élèves ne sont préparés à faire face à la nouvelle méthodologie qui accompagne les TICE.

Mots clés : TICE, dispositif, conception, pratiques pédagogiques, modalité d'enseignement, autonomie, interaction.

EPAL 2009, Ferone

Modes de faire et pratiques de professeurs des écoles stagiaires : analyse des discussions et des ressources échangées sur des blogs de formation

Résumé : Depuis la mise en place du stage filé, des formateurs de l'IUFM de Créteil encadrent à distance, via des blogs de formation, des professeurs des écoles stagiaires. Sur ces blogs, les futurs professeurs sollicitent des conseils, parlent de leur pratique, échangent des ressources et expriment leurs difficultés. L'analyse de ces échanges permet de mieux appréhender leurs représentations du métier et leurs manières de faire la classe. Elle nous renseigne également sur la façon dont les conditions de formation modèlent l'identité professionnelle des stagiaires.

Mots clés : Blogs, formation des maîtres, identité professionnelle

EPAL 2009, Fichez

Des campus numériques aux UNT : quel statut pour les interactions ?

Résumé : La conférence a pour sujet le statut des interactions dans les dispositifs résultant des politiques publiques liées à la numérisation de l'enseignement supérieur en France : de 2000 à 2002, appels d'offres à la constitution de campus numériques, puis, à partir de 2003, d'universités numériques régionales et d'universités numériques thématiques. La définition proposée de l'interaction pédagogique est systémique, à savoir que celle-ci ne se réalise pas seulement au travers de la communication humaine dans la phase de mise en œuvre de l'apprentissage, mais qu'elle se joue aussi dans la phase amont du processus d'ingénierie pédagogique. Concernant les campus numériques, l'auteur souligne deux faits : la polarisation sur le développement multimédia s'est faite dans quelques cas minoritaires au détriment du tutorat ; la dimension communicationnelle horizontale par le biais des forums a été plus investie que prévu. Pour ce qui est des UNT, elle montre comment la didactisation des ressources ressortit d'une virtualisation de l'interaction et incite à l'usage de celles-ci dans des dispositifs axés sur une pédagogie active.

Mots clés : Campus numériques, UNR, UNT, interaction pédagogique, communication humaine, didactisation des ressources.

EPAL 2009, Fusaro

La communauté Moodle des AINES INTERIC : des dimensions socio-affectives à l'établissement d'une communauté de pratique

Résumé : Entre 2005 – 2009, nous avons mené une recherche traçant le portrait de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) des aînés en lien avec le transfert intergénérationnel des connaissances entre les grands-parents et les petits-enfants. En privilégiant une démarche qualitative, nous avons identifié le rôle que jouent les aînés dans le transfert intergénérationnel des connaissances sur les TIC. À travers les représentations que les aînés ont de leurs usages, nous avons analysé leurs connaissances et leur démarche d'apprentissage. En rédigeant des journaux de bord sur Moodle, les aînés ont mis en exergue les valeurs et connaissances transmises ainsi que les liens socio-affectifs développés avec leur entourage. Nous avons ainsi constaté que l'apprentissage des TIC joue un rôle dans la consolidation du tissu familial et social. Pour cette génération, l'apprentissage permet une forme d'interaction intergénérationnelle en ligne et rejoint l'idée de Robichaud (1998) selon laquelle l'apprentissage des aînés correspond à une nouvelle volonté de vivre ensemble et au désir de créer de nouveaux projets de société.

Mots clés : Aînés, technologies de l'information et de la communication, apprentissage, usages sociaux, communauté de pratique, Moodle, réflexivité.

EPAL 2009, Grosbois

Un projet de (recherche)-développement pour se perfectionner en langue 2

Résumé : Cet article traite de l'impact d'un projet de développement d'une ressource numérique sur l'apprentissage d'une langue 2 (L2). Après une brève présentation du dispositif de formation mis en place entre le King's College de Londres et l'IUFM de Paris, dans lequel étudiants anglais et stagiaires français communiquent à distance en vue d'une création multimédia collective, la pertinence du projet en termes d'apprentissage de la L2 est étudiée en prenant appui sur les théories de référence. C'est ensuite la nature même du projet qui est examinée à la lumière des définitions de la recherche développement et des exigences de formation du public concerné. Enfin, les résultats de l'évaluation de la compétence de production orale des participants sont discutés pour aboutir à une réflexion sur l'intérêt d'un tel projet dans le cadre de la formation de formateurs.

Mots-clés : formation de formateurs, recherche-développement, enseignement-apprentissage des langues, production orale, TIC

EPAL 2009, Guichon

Caractériser des tâches d'apprentissage et évaluer leur impact sur la production orale en L2

Résumé : Cet article se donne pour objectif d'étudier les effets de certaines caractéristiques de tâches sur la production orale des apprenants dans un environnement d'apprentissage synchrone en ligne. La recherche s'appuie sur le dispositif d'apprentissage de français langue étrangère le « Français en 1ère ligne », qui met en relation des apprentis-enseignants et des apprenants américains grâce à un dispositif de visioconférence poste à poste. Après avoir dégagé les caractéristiques principales des tâches et déterminé les mesures de la compétence linguistique (la fluidité, la correction linguistique et la complexité), nous évaluons l'impact de trois caractéristiques de tâche (en l'occurrence la présence ou non de matériau langagier en amont de la tâche, la sollicitation du point de vue personnel de l'apprenant ou de son imagination, la nature discursive induite par la consigne) sur la production langagière des apprenants. L'analyse de six tâches, réalisées par quatre binômes d'apprenants, montre que certaines caractéristiques de tâche peuvent avoir un impact sur la production orale des apprenants et permet de proposer un certain nombre d'indicateurs utiles aux enseignants pour concevoir des tâches pour l'apprentissage d'une L2.

Mots clés : Apprentissage en ligne d'une L2, caractéristiques de tâche, évaluation

EPAL 2009, Higashi

Vers l'élaboration d'un environnement d'apprentissage collaboratif intégrant forum et visioconférence : analyse des interactions d'étudiants japonais apprenant le français et d'étudiants français apprenant le japonais en milieu exolingue

Résumé : Un environnement pédagogique à distance intégrant forum et visioconférence a été créé pour nos étudiants japonais apprenant le français et nos étudiants français apprenant le japonais afin de favoriser leur autonomie. Cet article vise à mettre en évidence les particularités et les enjeux de la communauté d'apprentissage composée de groupes d'apprenants culturellement éloignés en focalisant nos analyses sur les 4 dimensions de leur pratique interactionnelle, à savoir socio-affective, linguistique, métalinguistique et interculturelle.

Mots-clés : environnement pédagogique (forum et visioconférence), communauté d'apprentissage, interaction, alternance codique, interculturel, autonomie.

EPAL 2009, Jeanneau

Éléments influençant la nature des interactions en ligne des apprenants de langues

Résumé : Cet article compare les interactions entre internautes apprenants ou non de langues sur un blog ouvert sur le monde et les interactions sur un forum didactique fermé réunissant des étudiants de FLE et des francophones volontaires. Sont étudiés, dans ces deux situations, les marques de l'identité des personnes impliquées et les aspects socio-affectifs présents dans les contributions. Les résultats montrent que l'aspect didactique de la tâche proposée et la présence

de l'enseignant sur l'espace d'échanges déterminent, voire faussent la communication, les apprenants s'adressant en fait à leur enseignant plus qu'à leurs partenaires de communication directs. L'analyse des résultats conduit à des conséquences didactiques pour le développement de tâches authentiques ancrées dans la vie et des interactions sociales réelles.

Mots-clés : interactions, didactique, approche interactionnelle, web 2.0, blog, forum
EPAL 2009, Kim

Apprentissage nomade en langue et production orale asynchrone

Résumé : Ce papier aborde une dimension peu étudiée de l'apprentissage nomade en langues, celle de la production orale (ou vidéo) asynchrone. En langues, cette production orale asynchrone, en général solitaire, entraîne deux conséquences : d'une part, la situation de communication est assez artificielle, dans la mesure où il ne s'agit pas d'un mode de communication usuel, d'autre part, grâce à l'absence de pression temporelle, les processus pouvant être mis en œuvre par les apprenants en vue de la production demandée sont d'une grande variété, de la rédaction d'un texte qui sera ensuite oralisé à l'improvisation pure et simple, en passant par la possibilité de recommencer son enregistrement autant de fois qu'on le souhaite. On peut alors se demander quels sont les atouts et les difficultés liés à une telle situation d'apprentissage, question qui sera étudiée à partir d'expériences ayant impliqué des apprenants coréens et japonais.

Mots-clés : apprentissage nomade, acceptabilité d'un dispositif, oral asynchrone, apprenants asiatiques

EPAL 2009, Kuster

Un cadre d'analyse multidimensionnel de débats en ligne asynchrones

Résumé : Les forums de discussion sont des modalités de formation de plus en plus répandues dans les dispositifs utilisant les TIC. Si leur mise en place ne pose aujourd'hui plus de problème d'un point de vue technique, il n'en va pas de même en ce qui concerne l'analyse des contenus qu'ils produisent. Nous nous attachons dans ce chapitre à présenter le cadre d'analyse que nous nous sommes construits au fil du temps pour approcher au plus près la dynamique et la construction de connaissances qui s'opèrent dans cette modalité de formation. Nous nous appuyons sur un cas pratique pour l'explicitier : l'analyse d'un forum-débat (54 messages postés par 33 participants sur une durée de deux mois) que nous analysons depuis plusieurs années nous permet d'apporter quelques illustrations au fil de notre présentation. Ce chapitre se veut faire un point plus spécifiquement méthodologique dans la perspective que des formateurs ou intervenants dans des forums puissent également s'en servir comme outils d'intervention.

Mots clés : forum-débat, analyse de pratiques, compétences professionnelles, approche méthodologique intégrée

EPAL 2009, Leclercq

Se former dans l'interaction échanges langagiers et accompagnement à l'écriture de mémoires professionnels

Résumé : Dans les dispositifs de formation professionnelle (Masters en alternance), nous mettons à la disposition des étudiants une plate-forme numérique (Accel) pour faciliter l'accompagnement de leurs mémoires. Cet accompagnement qui s'effectue selon un mode hybride, pour partie en présentiel et pour partie à distance, se caractérise par des échanges verbaux et scripturaux importants via notre dispositif d'accompagnement. Afin de mieux comprendre le rôle que jouent ces interactions langagières dans l'apprentissage, nous avons étudié pendant 18 mois les interactions de 4 accompagnants qui ont suivi une cinquantaine d'étudiants. Notre objectif, à terme, est d'essayer de repérer des invariants, des caractéristiques spécifiques à ce mode d'accompagnement en vue d'optimiser le processus d'écriture des mémoires professionnels. Trois questions ont donc été au cœur de nos investigations : que révèlent les échanges dans le processus d'accompagnement à l'écriture ? que nous donnent-ils à voir de l'apprentissage ? peut-on envisager une modélisation des processus interactifs en vue de construire une didactique de l'accompagnement ?

Mots clés : Plateforme accel ; dispositif d'accompagnement ; mémoires professionnels ; interactions langagières, formation en alternance

EPAL 2009, Lund

Multimodal reformulation during shared synchronous note-taking and its potential pedagogical consequences for teachers and students

Abstract: In this paper, we show how analyses of teacher talk and student note-taking performed by dyads within a computer-mediated shared text writing interface can illustrate the ways in which talk is reformulated into writing and restructured, paving the way for deeper analyses concerning student knowledge construction. Note-taking is viewed as an epistemic activity to be cultivated within pedagogical situations. We also show how student coordination in the note-taking space can influence possibilities for collaborative knowledge structuring and we illustrate the opportunities that viewing students' note-taking gives teachers.

Key Words: Multimodal reformulation, note-taking, computer-mediated shared synchronous text writing, knowledge construction

EPAL 2009, Lupi

« On fait de la radio ? » : tâches et créativité en jeu

Résumé : Cette étude a été réalisée lors d'une expérience pédagogique dans un cours destiné aux étudiants en Langues Étrangères d'une université italienne, avec la collaboration de tuteurs en Master FLE en France. L'activité proposée a consisté à réaliser une émission de radio. La radio nous a permis d'ouvrir sur la culture et la langue, et elle nous a consenti de mettre en

communication les étudiants génois et boulonnais autour d'un média apprécié et aimé par les jeunes. Les nouvelles possibilités d'accès à la radio par Internet, et, en général, le changement des pratiques quotidiennes liées aux documents sonores, s'adaptent à nos idées d'utilisation. L'activité a été fondée sur l'« approche par tâche » (Ellis, 2003) et sur les principes de la « co-action » (Puren, 2002). L'analyse des émissions et des questionnaires soumis nous permettra de montrer que l'activité a su motiver les étudiants et que des nouvelles compétences (linguistiques et culturelles) ont été développées.

Mots clés : FLE, approche actionnelle, tâches, créativité, TIC, radio

EPAL 2009, Macré

Proposition d'accompagnement médiatisé pour faciliter l'intégration du secondaire au supérieur : quel scénario pour quels types d'échanges ?

Résumé : Afin d'appréhender les besoins spécifiques des étudiants spécialistes d'autres disciplines (LANSAD) inscrits en première année à l'université avec un niveau A2 en anglais, cet article propose d'identifier les aspects cognitifs, psychologiques et sociaux de ces apprenants pour ensuite les utiliser dans la conception d'un scénario pédagogique. A travers l'analyse d'un corpus de carnets de bord et d'entretiens semi-directifs, cette contribution s'attache à expliciter la façon dont les jugements d'auto-efficacité et les compétences à l'autorégulation sont des facteurs susceptibles de bloquer ou activer le processus d'autonomisation de ces étudiants. Ensuite, à partir d'un descriptif détaillé du dispositif, nous expliciterons la manière dont la conception du scénario pédagogique ainsi que les types d'échanges et de travail collectif qu'ils visent ont eu pour objectif de faciliter l'intégration de ces apprenants.

Mots-clés : Processus d'autonomisation, jugement d'auto-efficacité, autorégulation, apprenants LANSAD

EPAL 2009, Nissen

Quels rôles le tuteur joue-t-il en distanciel et en présentiel ? analyse des interactions verbales d'une formation hybride

Résumé : Cette étude exploratoire adopte une démarche comparative entre les rôles joués par le tuteur d'une formation hybride dans la modalité distanciel et dans la modalité présentielle. Elle recoupe pour cela les avis exprimés par les étudiants dans un questionnaire avec une analyse des interactions verbales dans les deux modalités, basée sur une catégorisation des rôles du tuteur élargie par rapport aux rôles habituellement décrits dans des formations ouvertes et à distance. Il apparaît que la vision des étudiants et les résultats obtenus ne coïncident que rarement, et qu'il faudra 1) isoler des particularités liées à un outil de communication (comme les salutations itérées dans les méls) dans l'analyse, et 2) inclure d'autres éléments dans l'analyse, comme les consignes présentes sur la plateforme et le scénario de communication.

Ce que montre en revanche notre analyse, c'est que dans la formation observée, le tuteur a à distance un mode d'accompagnement essentiellement individuel : il s'adresse surtout individuellement aux étudiants à distance ; alors qu'en présentiel, il s'adresse autant à l'ensemble des étudiants qu'aux étudiants individuellement. En retour, c'est son rôle motivationnel qui est plus accentué en présentiel qu'à distance (même si les étudiants le jugent aussi motivant dans les deux modalités) : il cherche en présentiel toujours à s'assurer que les étudiants suivent et les encourage à poser des questions.

Mots-clés : Formation hybride, tuteur, rôles, modalité distantielle, modalité présentielle, analyse des interactions verbales

EPAL 2009, O'Dowd

Online foreign language interaction: moving from the periphery to the core of foreign language education

Abstract: The last number of years have seen increased popularity of online activity in foreign language activity thanks to the emergence of user-friendly Web 2.0 technologies and the widespread availability of broadband internet access in schools and homes. However, I would argue that despite these developments, online foreign language interaction remains relatively a peripheral 'add-on' activity in most educational institutions which is not considered an integral part of curricular activity and which do not form a significant part of high stakes assessment procedures. Against this background, it can become increasingly difficult for educators to convince learners of the value of their online work over long periods. With this in mind, this paper will argue that a new phase of research into online foreign language education is necessary, which will examine how this activity can be successfully integrated into foreign language curricula and how it can be more closely linked to assessment tools and procedures. I will also consider the challenges which educators often encounter when they seek to implement online learning activity in their institutions.

Keywords: online intercultural exchange, telecollaboration, normalisation, integration

EPAL 2009, Ollivier

La vie après la vie : approche interactionnelle et coconstruction de sens sur un blog littéraire

Résumé : Cet article analyse les interactions sur un blog littéraire ouvert sur le monde. Il montre qu'une réelle co-construction de sens s'opère au fil des échanges et fait ressortir la double articulation de cette co-construction : d'une part, la coopération entre auteur et lecteur et, d'autre part, le dialogue entre lecteurs internautes. Cette recherche, analysant les commentaires d'étudiantes autrichiennes et d'internautes français aux mêmes textes, montre, en outre, que les approches du texte littéraire sont différentes selon les cultures scolaires en présence.

Mots-clés : didactique de la littérature, web 2.0, blog, interactions, co-construction de sens

EPAL 2009, Quentin

Le fonctionnement de sesamath : une étude exploratoire

Résumé : Récemment, des collectifs autonomes d'enseignants ont vu le jour pour produire et mettre à disposition des ressources numériques à caractère professionnel. Ce phénomène nouveau amène les responsables de ces groupements à réfléchir sur le ou les modèles qu'ils sont en train de créer. Parmi les associations françaises d'enseignants, Sésamath, créée et dirigée par des professeurs de mathématiques du second degré, est remarquable par sa notoriété et sa réussite affichée. Un groupe de recherche a été constitué pour étudier le fonctionnement et l'histoire de cette association. Ce texte rend compte d'un travail à caractère exploratoire sur le fonctionnement de Sésamath. Il s'agit d'étudier une organisation proche des communautés de pratique qui développe des formes avancées de travail collaboratif supportées par les technologies du web 2.

Mots clés : Communauté d'enseignants, ressources pédagogiques, innovation

EPAL 2009, Razola Mayor

Les rôles participatifs des apprenants dans la réalisation d'une tâche communicative par chat

Résumé : Cette étude porte sur les effets du chat ou « clavardage » sur les apprenants lors de la réalisation d'une tâche communicative à distance. Il s'agit d'examiner concrètement les rôles participatifs de trois groupes de quatre apprenants en espagnol qui réalisent deux jeux de rôle : face à face et à travers le chat. Les méthodes d'analyse qualitatives et quantitatives utilisées sont axées sur une démarche comparative entre le corpus oral et le corpus écrit. La présente étude comprend aussi un questionnaire qui vise l'analyse des images que les apprenants ont de leur propre participation. Cette étude permet donc de mieux comprendre les dynamiques de participation de différents groupes dans les chats afin de pouvoir adopter, de façon adéquate, ce dispositif de communication dans l'apprentissage des langues étrangères.

Mots-clés : communication médiatisée par ordinateur, clavardage, dynamiques interactionnelles, tâches communicatives

EPAL 2009, Rinaudo

Présence-absence des formateurs

Résumé : L'objet de cet article est d'analyser, selon une perspective clinique d'orientation psychanalytique, les effets du peu de participation des formateurs sur des forums didactiques mis en place pendant des stages en milieu professionnel en formation initiale d'enseignants du secondaire ou d'animateurs multimédia. Une première partie tente de montrer l'intérêt d'une telle démarche pour analyser ce qui ne laisse que peu de traces directement visibles. L'hypothèse avancée est que cette présence-absence du formateur est à comprendre dans un compromis entre une posture de toute puissance qui a pour effets de maintenir les apprenants

sous son contrôle et une posture de formateur « suffisamment bon » qui favorise la capacité d'être seul et de développer une réelle pensée.

Mots-clés : forums, formation, présence, absence, psychanalyse

EPAL 2009, Salam

Etude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre

Résumé : Cet article se donne comme objectif d'étudier l'impact des modes d'échange en ligne asynchrone et synchrone sur le développement de compétences professionnelles d'enseignement des langues. La recherche se base sur le projet le Français en (1ère) ligne qui se déroule dans deux universités (Grenoble 3 et Lyon 2) et met en relation des étudiants de master professionnel Français langue étrangère (FLE) et des étudiants-apprenants de français d'universités partenaires en utilisant une plateforme de formation pour la première et un outil de messagerie instantanée multimodale pour la seconde. Après avoir exposé les deux dispositifs et réfléchi sur la notion de compétence, nous avons développé une grille d'analyse qui a été appliquée à des entretiens semi-directifs. Cette analyse de contenus nous a permis de faire ressortir deux référentiels de compétences que nous avons comparé afin d'identifier les compétences communes et celles propres à chacune des modalités.

Mots clés : Formation en ligne – compétence – référentiel – formation d'enseignants – didactique des langues – tuteur – français en première ligne – échange – synchrone – asynchrone

EPAL 2009, Siméone

Collaboration et mémoires externes dans une formation en ligne : le rôle de la confiance dans un environnement virtuel d'apprentissage

Résumé : L'objectif de cette recherche est de comprendre pourquoi et comment les étudiants collaborent entre eux dans une formation à distance, à l'aide du double cadre de référence de la théorie de la « Mémoire Transactive » (Wegner, 1986) et celui de l'établissement de la « confiance à distance », dans les activités de travail collaboratif. Pour ce faire, des traces d'activité produites par 45 apprenants impliqués dans une tâche d'apprentissage collaboratif ont été recueillies, à l'aide des outils fournis par le dispositif de formation, lors d'un cours tutoré de « Méthodologie de la Recherche » de Master 1 en Sciences de l'Education (messagerie, forum, clavardage), puis ces données ont été catégorisées. Leur analyse révèle d'une part la proximité des notions de crédibilité et de confiance basée sur les compétences, et d'autre part l'importance de la temporalité des échanges sur l'élaboration des manifestations des divers types de confiance.

Mots-clés : Crédibilité, Confiance, Apprentissage collaboratif, Echanges en ligne

EPAL 2009, Simonian

Usages des tic : enseignement ou tutorat ? étude des changements de pratiques chez les enseignants-chercheurs

Résumé : Nous avons conduit deux séries de recherches concernant l'introduction des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) à l'université et leur impact sur les changements de pratiques des enseignants : une première porte sur les enseignants ayant participé à l'élaboration d'enseignements en ligne et à distance sur un Campus Numérique, pour un public de Licence et Master ; une seconde concerne l'usage des outils informatiques (bureau virtuel, logiciels dédiés, etc.) par les enseignants-chercheurs, dans le cadre de leur enseignement en présence à l'Université. Deux postures différentes sont mises en évidence, au regard des pratiques déclarées, n'éclipsant pas pour autant les rapports des enseignants aux TIC ni les finalités pédagogiques qu'ils poursuivent.

Mots-clés : Pratiques pédagogiques, enseignants-chercheurs, TIC, formation à distance

EPAL 2009, Soubrié

Gérer l'espace-temps de la formation en ligne : différentes manières de conférer une intelligibilité propre à la réalité d'une formation.

Résumé : Un grand nombre d'études menées principalement dans les champs de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) et de la formation ouverte et à distance (FOAD) étudient le comportement des apprenants dans des environnements complètement à distance. Au-delà de la question de la validité des méthodes employées, il existe, d'après (Bruillard, 2006), un « déficit de recherches sur la manière dont les apprenants organisent leur propre activité (lecture régulière ou épisodique, articulation avec d'autres activités, etc.) ». C'est pour combler en partie ce déficit que nous nous intéressons dans cette communication, sous un angle ethnométhodologique, à la façon dont les étudiants inscrits à une formation de master 2 de Français Langue Etrangère (FLE) en ligne, confèrent une intelligibilité propre au dispositif technico-pédagogique mis à leur disposition. Deux directions retiennent notre attention : la relation à l'espace numérique et le rapport au temps.

Mots-clés : FOAD, dispositifs de formation, CMO, ethnométhodologie, apprentissages médiatisés

EPAL 2009, Soury-Lavergne

Conception et appropriation de parcours de formation continue d'enseignants : programme pairform@nce pour la formation collaborative en ligne

Résumé : Pairform@nce est un programme national de diffusion de parcours de formation continue pour accompagner les enseignants dans l'intégration des technologies de l'information et de la communication dans leur enseignement. La contribution de l'INRP au programme porte sur la conception de plusieurs parcours de formation et sur l'identification des éléments à

prendre en compte pour permettre la mutualisation et l'appropriation des ressources produites. Les premiers résultats obtenus permettent de considérer que la conception des parcours s'appuie sur l'émergence conjointe de viviers de ressources conçues dans l'usage et de communautés de pratique qui rassemblent, en particulier, les concepteurs initiaux des ressources et les formateurs qui se les approprient. Nous avons identifié dans le dispositif des éléments qui pourraient faciliter les processus de conception dans l'usage et l'émergence de ces communautés de pratique, tels que les principes Pairform@nce, le calendrier, l'assistant de formation et les formations de formateurs regroupant formateurs et concepteurs.

Mots clés : formation d'enseignants, formation à distance, mutualisation, appropriation, ressources

EPAL 2009, Temperman

Ecrire à plusieurs mains dans un wiki : analyse croisée des processus et des perceptions des apprenants

Résumé : Au travers de cette contribution, nous analysons une expérience de travaux pratiques réalisés à distance mobilisant un wiki dans le cadre d'un cours de didactique dispensé à 20 étudiants de Master en sciences de l'éducation à l'université de Mons. Pour décrire le dispositif de formation mis en œuvre, nous nous appuyons sur la notion de scénarisation pédagogique qui nous a permis de définir les différentes tâches demandées aux apprenants et les modalités d'encadrement capables de soutenir leur activité. Notre étude s'intéresse d'une part à la perception qu'ont les étudiants de cette expérience d'écriture collaborative et, d'autre part, au processus qu'ils ont mis en œuvre dans l'environnement d'apprentissage proposé.

Mots-clés : wiki, forum, scénario pédagogique, apprentissage collaboratif, dispositif de formation hybride

EPAL 2009, Varga

Persistance des connaissances construites et perméabilité des réseaux sociaux : construire un lien entre les plateformes de formation et les environnements privés

Résumé : Le point de départ de notre article est la nécessité de pérennisation des connaissances construites pendant le parcours universitaire pour l'étudiant qui a quitté l'université et la plateforme institutionnelle. Ce constat nous a conduits à étudier la possibilité de lier deux types de dispositifs instrumentalisés (institutionnel et personnel) dans une offre de formation. Pour cela, nous avons mené des investigations d'ordre conceptuel, d'ordre technique et d'ordre pédagogique pour traiter les différents aspects que revêt notre problématique. Ces investigations confirment notre démarche et posent les jalons d'un nouveau champ de recherche sur les Artefacts Malléables et Perméables pour l'enseignement (AMPe).

Mots-clés : artefact, malléabilité, perméabilité, porosité, PLE, PTE, plateforme, learning 2.0.

EPAL 2009, Yun

Des interactions à distance synchrones pour améliorer la compétence argumentative d'apprenants de fle ?

Résumé : Cet article étudie les échanges à distance, utilisant un outil de communication synchrone à base textuelle (le clavardage, chat) entre apprenants de FLE, dans un contexte académique. Après un rappel des caractéristiques du clavardage au service du « français académique », l'article se place dans une perspective interactionnelle en L2 pour l'analyse de données en mettant l'accent sur les compétences discursive et argumentative des apprenants. L'« analyse du discours-en-interaction par clavardage » que les auteures se proposent d'effectuer a pour but d'étudier les interactions à distance synchrones à base textuelle en tenant compte des spécificités de l'outil et du contexte de la discussion. Le texte examine d'abord l'utilisation des topogrammes du clavardage dans un contexte académique, puis analyse les mouvements thématiques. Le mécanisme qui permet de réunir ou de séparer les participants sur un sujet est étudié plus particulièrement.

Mots-clés : apprenants de FLE, français académique, clavardage, CMO, compétence discursive, compétence argumentative, interaction à distance synchrone

EPAL 2011, Albuquerque-Costa

Le blog et twitter dans un lycée public de sao paulo au brésil : dispositifs associés pour l'apprentissage du français et le développement de compétences académiques

Résumé : Cette communication s'inscrit dans le cadre de l'apprentissage présentiel du Français Langue Étrangère à des adolescents de 15 à 17 ans d'un lycée public de la ville de São Paulo, Brésil. Après avoir fait une enquête auprès de ces élèves nous avons constaté qu'ils étaient familiarisés avec l'usage de l'Internet et des espaces interactifs (blog, twitter, facebook, par exemple) en tant qu'espaces de loisir et de réseau social mais qu'ils s'en servaient très peu pour des buts scolaires. Quelles compétences développer pour leur rendre capables de réaliser des tâches sur internet et d'interagir utilisant des dispositifs web en vue de l'apprentissage ? L'objectif de ce travail est d'associer deux dispositifs web pour l'apprentissage du français : le blog, espace collectif d'interaction asynchrone où les apprenants postent et mettent à la disposition de tous des activités réalisées et Twitter, espace ouvert du web qui incite les élèves à faire des recherches à partir des consignes précises. Les résultats du travail nous ont permis de re-signifier les rapports établis entre technologie et apprentissage (Kenski, 2010), de favoriser le développement de compétences linguistiques et socio-culturelles en français et des compétences liés aux savoir-faire académiques par moyen de tâches pédagogiques à accomplir. (Mangenot, 2006).

Mots-clés : enseignement du français, tâches, blog, twitter

EPAL 2011, Bayle

Comment étudier les interactions d'apprenants de langue dans les mondes virtuels ?

Résumé : L'objectif de cette communication est de proposer des pistes méthodologiques afin de mettre en place un protocole de recherche pour l'étude des interactions d'apprenants de langue dans les mondes virtuels. Nous cherchons à explorer différents aspects de la recherche en didactique des langues-cultures dans les mondes synthétiques. Autour de la notion d'avatar, nous développons les aspects de recueil de données, positionnement du chercheur, identité, éthique... dans une perspective épistémologique.

Mots clés : interactions en ligne – mondes virtuels – méthodologie de la recherche – didactique des langues

EPAL 2011, Blondel

Analyses et partages de corpus de discussions avec calico - leçons tirées d'une expérience récente

Résumé : La plate-forme Calico a été conçue et mise en place pour faciliter le partage de corpus de discussions et d'outils pour les analyser au sein d'une communauté de chercheurs et de praticiens. Cette communication dresse un bilan des outils disponibles, des corpus déposés et utilisateurs enregistrés sur la plate-forme en juin 2011 et propose une analyse des utilisations pour la période qui s'étend de 2008 à 2011. Conçus à l'initiative des chercheurs ou à la demande des utilisateurs, les outils disponibles relèvent de deux catégories, ceux qui offrent des vues globales et synthétiques sur les discussions et ceux qui permettent la recherche et la visualisation de marqueurs extraits du lexique. Cette deuxième catégorie d'outils a été la plus utilisée, parfois de manière intensive pour certains utilisateurs qui en ont tiré profit pour visualiser des marqueurs propres à leurs analyses. Un tiers environ des 283 discussions déposées en juin 2011 ont été rendues publiques, pour la plupart issues d'un corpus partagé issu du projet Mulce. Près de la moitié des discussions déposées sont restées accessibles à leur seul déposant. La charge de la conversion des données a été invoquée par plusieurs utilisateurs comme un frein au dépôt de corpus, l'anonymisation restant un obstacle pour les rendre publics. Des évolutions des outils pour permettre le dépôt en continu et le suivi des discussions dans la durée sont présentées au terme de cette analyse.

EPAL 2011, Caviale

Les usages du web social, adaptation, migration ou éclatement de la communication professionnelle ?

Résumé : Depuis dix ans, les listes de discussion ont une place importante dans la communication professionnelle des enseignants et révèlent des jeux d'acteurs complexes. De l'ère des pionniers en l'an 2000, à la contribution ordinaire du Web social en 2010, cette communication a-t-elle évolué ? En comparant les messages de deux listes de discussion d'une

même discipline à dix ans d'écart, sur un média dont la technologie et le mode contributif sont restés identiques et dans des contextes similaires, nous tenterons de mettre en évidence des évolutions de la communication professionnelle des enseignants liées aux caractéristiques du Web social. Le cadre théorique mis en œuvre pour le codage des échanges trouve ses fondements dans la sociologie des organisations, en particulier en analysant le comportement de l'acteur au sein de son « système » et renseigne trois domaines d'indicateurs (cognitifs, sociaux et affectifs). Les résultats obtenus permettent d'avancer l'hypothèse que l'enseignant adapte mieux en 2010 son comportement en fonction du format d'engagement proposé, mais au détriment d'une hybridation de sa communication.

Mots clés : liste de discussion – sociologies des organisations – Web social – économie gestion

EPAL 2011, Chotel

Autoformation et sites d'apprentissage et de réseautage en langues

Résumé : Cet article analyse deux sites d'apprentissage et de réseautage en langues sous l'angle de l'autodirection, de l'autoformation sociale et de l'accompagnement à l'autonomisation à travers ces deux dimensions de l'autoformation. Nos travaux montrent que ces sites ont tendance à présupposer l'autonomie des apprenants en proposant certes des activités d'apprentissage et des outils de communication entre pairs mais sans conseils pertinents ni accompagnement humain expert pour faciliter des apprentissages autodirigés et réciproques.

Mots clés : apprentissage des langues, autoformation, autonomie, apprentissage réciproque, web 2.0.

EPAL 2011, Colombo

Compétences plurilingues et métalinguistiques dans l'apprentissage des noms dérivés en italien langue étrangère dans un forum en ligne

Résumé : Le Service commun Lansad de l'Université Stendhal-Grenoble 3 propose parmi d'autres des formations en italien langue étrangère (LE) en présentiel et à distance. Après avoir décrit la place du forum au sein d'un des dispositifs de formation en langue italienne, nous analyserons le rôle du plurilinguisme (français LM, espagnol LE et italien LC –langue cible) et des compétences métalinguistiques dans le traitement morphosémantique des noms issus d'un procédé dérivationnel dans l'accomplissement des tâches de compréhension et de production écrites. Nous visons les transferts interlinguistiques dans l'apprentissage du lexique. Les étudiants mettraient en œuvre des compensatory strategies (Kellerman, 1991), parmi lesquelles nous comptons le recours au lexique de la LM et d'autres LE. Les coïncidences morphosémantiques LM/LC faciliteraient l'activation des procédés linguistico-cognitifs ; même si c'est parfois de façon négative. Le recours à l'espagnol est une hypothèse réaliste, mais en association avec d'autres facteurs. La structure du forum permettrait à chaque message constituant l'interaction asynchrone en ligne d'être mis à profit dans l'exploitation des repères

contextuels, du réseau anaphorique et des multioccurrences. Nous terminons en montrant que les formateurs devraient mettre en valeur les compétences plurilingues des étudiants en association à l'utilisation, en contexte d'apprentissage, des supports multimédias tels que le forum.

Mots clés : forum pédagogique, plurilinguisme, transfert, compétences métalinguistiques

EPAL 2011, Damani

Enseigner avec les réseaux sociaux : des professeurs sur facebook

Résumé : Dans ce texte, nous nous proposons de rendre compte de l'observation de pages sur des réseaux sociaux, construites à l'initiative d'enseignants dans un cadre pédagogique. Il s'agit de comprendre les usages et les pratiques professionnels développés par ces enseignants-utilisateurs. Pour ce faire, nous avons constitué un échantillon aléatoire, à partir d'une liste d'enseignants-utilisateurs de Facebook dans un cadre pédagogique, au second cycle (collège ou lycée) en Europe, dont les pages étaient rédigées en français ou en anglais, pour de raisons de compréhension de la langue. Notre analyse s'appuie sur une observation non participante de ces pages. Les premiers résultats de cette observation permettent de repérer qu'il existe peu d'interaction entre professeurs et élèves et la prédominance des professeurs sur les pages. De même, nous constatons que l'utilisation de Facebook concerne principalement le hors temps scolaire. Enfin, à partir de trois études de cas, nous montrons comment dans certains cas, il s'agit d'un outil essentiellement pédagogique et de gestion de classe, quand dans d'autres cas, la confusion s'installe entre espace professionnel et sphère privée.

Mots clés : Réseaux sociaux, professeurs, enseignement secondaire, pratique professionnelle

EPAL 2011, Dejean-Thircuir

Le journal de bord en formation d'enseignants : du blog au réseau social

Résumé : Cet article étudie les effets du passage de blogs individuels à un réseau social (Ning) pour soutenir la réflexivité d'étudiants engagés dans un master 2 professionnel de français langue étrangère à distance. La comparaison entre les deux dispositifs observés révèle une augmentation du taux de participation des étudiants et de l'audience avec le réseau Ning. Les échanges entre les étudiants ont en outre permis que se constitue une communauté de parole. Enfin, malgré une réticence initiale des étudiants à exprimer publiquement leurs réflexions et leurs sentiments, on observe une hausse de la réflexivité sur Ning.

Mots-clés : réflexivité, communauté, collectif, formation d'enseignants, blog, réseau social.

EPAL 2011, De Santo

How students, teachers and peer-tutors can interact on-line: the case for the course Italian language @ culture by the university of Naples l'orientale.

Abstract: In the last 15 years World Wide Web has changed the nature of work and social relationships and it is also impacting another important field such as education. On the one hand, the web applications are bringing a lot of easiness for both students and teachers because they provide new teaching and learning resources. On the other one, the spread of distance education is also playing a crucial role in dismantling the traditional teaching praxis and redefining the teacher-student interaction. In this paper we focus on the way Polish students, Italian teachers and peer tutors of interact in a blended course of Italian.

Keywords: Distance education, Synchronous and asynchronous communication tools, Blended learning, Task-based interaction

EPAL 2011, Duthoit

Entraide en ligne : le cas d'un forum de discussion utilisé en tant que ressource externe au contexte d'apprentissage

Résumé : L'expansion d'internet et le développement des technologies de l'information et de la communication ont considérablement modifié, depuis une dizaine d'années, la conception de l'activité d'apprentissage. D'une part, ces technologies sont intégrées dans les dispositifs d'apprentissage par le concepteur du cours ou l'enseignant lui-même. D'autre part, elles sont également utilisées par l'apprenant de sa propre initiative. Cette communication vise à observer cette utilisation grandissante d'internet et des réseaux sociaux à des fins d'apprentissage en marge des contextes d'apprentissage institutionnalisés (école, université). L'étude s'appuie sur un artefact particulier, les forums de discussion en ligne d'entraide liée à une discipline scolaire et/ou universitaire.

Mots clés : forum de discussion en ligne, aide, analyse interactionnelle, médias sociaux, apprentissage

EPAL 2011, Fluckiger

La collaboration ordinaire des étudiants par les outils du web social

Résumé : Cette communication porte sur l'instrumentation de la collaboration dans des situations de formation universitaire, lorsqu'aucun dispositif collaboratif spécifique n'est fourni ou imposé aux étudiants. Son objectif est de déterminer les contraintes et les verrous pour la collaboration, mais aussi les genèses instrumentales à travers l'étude des choix instrumentaux et organisationnels opérés par les étudiants. Elle vise à caractériser la discontinuité des pratiques de communication des étudiants en contexte ordinaire et en contexte éducatif.

Mots clés : Collaboration, Web 2.0, étudiants, instruments, communication

EPAL 2011, Gettliffe

Régulations pédagogiques et formations de tuteurs dans un dispositif de visioconférence poste à poste pour étudiants débutants en français langue étrangère.

Résumé : Cet article présente une recherche visant à tester une grille d'observation préalablement établie par Guichon et Drissi (2008) dans l'optique de former les tuteurs en ligne aux régulations pédagogiques. Quatre groupes de e-tuteurs de l'Université de Strasbourg ont proposé des activités pédagogiques en ligne à 17 étudiants de l'Université de Virginie aux Etats-Unis grâce à un dispositif de visioconférence. Les observations des apprentis-tuteurs consignées par des captures d'écran dynamiques et un filmage sur pied fixe ainsi que l'analyse de leur dossier réflexif montrent que la grille initiale gagnerait à être modifiée afin que les apprentis-tuteurs identifient non pas l'échec ou la réussite des interactions en ligne mais les stratégies mobilisées et à mobiliser (clavardage et éléments mimo-posturo-gestuels) pour accompagner les régulations pédagogiques dans un dispositif d'enseignement novateur.

Mots clés : Formation de tuteurs en ligne ; régulations pédagogiques ; visioconférence

EPAL 2011, Greffier

Pour des parcours personnalisés via un système actif et sémantique d'apprentissage

Résumé : Les évolutions du web social et du web sémantique nous conduisent à nous interroger sur la manière de soutenir la personnalisation de l'apprentissage à l'aide d'un filtrage intelligent de ressources pédagogiques publiées sur les réseaux numériques. Nous préconisons des parcours d'apprentissage personnalisés articulés autour d'un premier parcours pédagogique défini en amont. Reprenant le contexte et les enjeux de la personnalisation, nous proposons également d'ancrer la personnalisation de l'apprentissage dans une communauté d'intérêts au sein d'un groupe d'apprenants inscrits dans une même formation. Cette réflexion est étayée par la présentation d'un système actif et sémantique d'apprentissage dédié à la constitution de parcours personnalisés sur mesure et en temps voulu.

Mots-clés : web social, web sémantique, personnalisation de l'apprentissage, système sémantique d'apprentissage

EPAL 2011, Lamy

Entre les "murs" de facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible

Résumé : Cet article décrit les comportements linguistiques d'un groupe d'apprenants d'italien communiquant librement, en langue maternelle et en langue-cible, dans deux espaces asynchrones différents : un forum mis à leur disposition par leur institution et un 'groupe Facebook' qu'ils ont créé eux-mêmes en réaction à certaines préoccupations rencontrées sur le forum. La contribution active d'une dizaine de ces apprenants aux deux espaces pendant le

même créneau d'observation (d'environ quatre mois) a permis une étude comparative de leurs choix linguistiques et technologiques.

Mots-clés : Apprentissage formel, apprentissage informel, réseaux sociaux

EPAL 2011, Mangenot

Apprentissages formels et informels, autonomie et guidage

Résumé : Cette intervention relativise l'enthousiasme suscité par les apprentissages en langues s'appuyant sur le web social et fait ressortir un certain nombre de continuités trop souvent oubliées. Elle évoque certaines situations d'informalité guidée, comme quand des enseignants de FLE demandent à leurs étudiants de participer à des forums du journal Le Monde, ainsi que l'exploitation du web 2.0 dans des contextes formels. Elle se termine par un tableau brossant le paysage des possibilités d'exploitation du web social selon que la situation d'apprentissage est informelle, non formelle ou formelle.

Mots-clés : web 2.0, apprentissages informels, apprentissages non formels, exploitation d'Internet en classe de langue

EPAL 2011, Marcoccia

Sociabilité adolescente et discussions en ligne

Résumé : Tout d'abord, cette présentation est l'occasion de dresser un état de lieux concernant l'usage de l'internet par les adolescents, et plus précisément l'usage des outils de communication. Dans un second temps, nous proposons d'analyser la manière dont se construit la sociabilité adolescente dans les forums de discussion. Nous présenterons une analyse discursive et interactionnelle d'un corpus de messages extraits des forums proposés par le site ados.fr. En conclusion, deux questions seront abordées : les procédés communicatifs mis en œuvre dans les forums d'adolescents pour construire de la relation sont-ils déterminés par l'usage d'un dispositif de communication écrite asynchrone ou par la situation (discuter avec des interlocuteurs qu'on ne connaît pas au préalable) ? Enfin, dans quelle mesure les compétences communicatives mises en œuvre par les adolescents en forum, particulièrement la compétence relationnelle peuvent-elles constituer des obstacles ou des ressources lorsque les adolescents sont en situation d'apprentissage ?

Mots-clés : Forums de discussion, adolescents, sociabilité.

EPAL 2011, Phoungsub

Feedback entre pairs lors de tâches d'écriture informatisées

Résumé : Nous nous intéressons dans cet article au phénomène de la socialisation de textes et à celui de la pratique du feedback entre pairs sur le forum, dans une perspective pédagogique de l'écrit en français langue étrangère. Nous cherchons à identifier les caractéristiques d'échanges et le type de messages produits par les étudiants thaïlandais sur le forum

pédagogique, tout en essayant de répondre aux questions suivantes : La publication des productions écrites et la pratique du feedback entre pairs sur le forum permettent-elles de favoriser l'interaction entre l'étudiant et son texte, et de quelle manière ? Quelles sont les réactions des étudiants face à la socialisation de leurs textes et à la pratique du feedback entre pairs ?

Mots clés : aide logicielle à l'écriture, plateforme d'apprentissage en ligne, forum pédagogique, feedback entre pairs.

EPAL 2011, Pishva

Sollicitation et accompagnement de la réflexivité dans une formation d'enseignants et formateurs à et par l'intercompréhension

Résumé : Nous analysons l'intégration d'une démarche réflexive à une formation en ligne sur la didactique de l'intercompréhension. Nous sommes intéressée à l'incidence de cette approche réflexive, en relation avec la pratique de l'intercompréhension, sur la construction de la compétence « apprendre à apprendre » des formés.

Mots-clés : démarche réflexive, didactique de l'intercompréhension, autonomie, formation de formateurs

EPAL 2011, Potolia

Quelle(s) pédagogie(s) voi(en)t le jour dans les (grandes) communautés web 2.0 d'apprenants de langue ?

Résumé : La présente contribution s'interroge sur la pédagogie mise en place dans trois grandes communautés web 2.0 d'apprenants de langue (*Livemocha*, *Busuu*, *Babbel*) et cherche à réfléchir aux questions suivantes :

- par quels moyens discursifs les concepteurs des communautés mettent en avant les choix pédagogiques effectués et de quels éléments se servent-ils pour justifier ces choix ? que nous disent les choix des concepteurs des communautés sur la pédagogie adoptée ?
- au niveau de la modélisation pédagogique (cohérence des parcours proposés et principes régissant ces parcours en termes de choix didactiques), comment se positionnent les choix en pédagogie vis-à-vis des approches méthodologiques récentes (perspective communicative-actionnelle notamment) ?
- quelles conclusions pouvons-nous tirer sur le rapport qu'entretiennent l'investissement en ingénierie pédagogique et la logique du marché, compte tenu du fait que les communautés sont gérées par des *start-ups* cherchant à tirer profit de l'activité des utilisateurs ?

Mots-clés : apprentissage des langues, communauté(s) d'apprenants web 2.0, didactique des langues, modélisation pédagogique, parcours pédagogique.

EPAL 2011, Qotb

Les multiples rôles de l'utilisateur dans les apprentissages mutuels en ligne

Résumé : Cet article présente les rôles que l'utilisateur de sites d'apprentissage mutuel de langues semble assurer : consultant de ressources, communiquant dans une communauté, clerc-contributeur de ressources, bibliothécaire-capitalisateur de ressources, administrateur de communautés, agent de convivialité et agent évaluateur. Ces rôles ont été identifiés à partir de l'étude de la mise en œuvre des principes liés au web 2.0 dans différentes plateformes dédiées à l'apprentissage des langues étrangères en ligne. Ainsi, après avoir présenté cinq principes qui caractérisent selon nous ces « sites sociaux », à travers l'exemple de *Palabéa*, nous décrivons chacun de ces rôles. Notre analyse débouche sur une discussion portant sur la place de ce type de dispositif dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Mots-clés : apprentissage mutuel, Web social, utilisateur, aide, langue étrangère

EPAL 2011, Quentin

Les réseaux d'enseignants : quels sont les comportements rédactionnels des locuteurs ?

Résumé : Depuis une dizaine d'années, des enseignants créent et animent, en dehors des stricts circuits institutionnels, des réseaux d'échanges professionnels en s'appuyant sur les technologies du Web participatif. Encore peu étudiés, plusieurs de ces réseaux en ligne connaissent aujourd'hui un véritable succès, notamment en terme d'audience. Cet article a plus spécifiquement pour objet de proposer et de tester une méthode nous permettant d'identifier les comportements des enseignants lorsqu'ils s'expriment sur les forums hébergés par ces réseaux. Notre corpus est composé de 91 fils de discussion publiés sur le forum du réseau Pédago 2.0. Ce réseau professionnel rassemble près de 500 professeurs en histoire et géographie. Nous avons identifié les centres d'intérêts des locuteurs s'exprimant sur ce réseau, au delà de ceux déclarés explicitement sur la page d'accueil. Nous avons également mis en lumière l'existence d'un statut spécifique attribué à quelques locuteurs. Ce statut est reconnu et envié par les membres du réseau Pédago 2.0. De plus, nous montrons que les locuteurs du réseau étudié utilisent des règles différentes pour la rédaction et la présentation de leurs messages selon les buts qu'ils cherchent à atteindre.

Mots clés : réseau d'enseignants, forum, échange en ligne, stratégie de dialogue, implicature conversationnelle.

EPAL 2011, Rivens-Mompéan

Tutorat en ligne : analyse des pratiques d'interaction et de feedback dans un blog pour l'expression écrite en anglais lve

Résumé : Le blog peut être utilisé dans un contexte pédagogique, et les études montrent le potentiel motivationnel non négligeable de ce support pour le développement de productions, dans un cadre socio-constructiviste, par le fait de l'engagement des apprenants dans des

activités sociales qui ont du sens. Se pose alors de façon récurrente la question de la correction et du feedback du tuteur et de sa place dans les échanges. Nous analysons ici, par le biais d'une analyse qualitative des interactions, la façon dont le tuteur peut trouver sa place dans les échanges en ligne, par le biais des commentaires.

Nous déterminons un certain nombre d'éléments qui composent son rôle de tuteur en ligne, pas seulement correcteur linguistique mais aussi animateur, membre actif des débats dans une relation quasi-symétrique avec les apprenants. Ces éléments nous permettent de comprendre quelles sont les facettes d'un accompagnement réussi, dans une situation d'apprentissage spécifique qui recompose les rôles des différents acteurs, et modifie le fonctionnement de la communication pédagogique, menée en ligne.

Mots clés : interaction, feedback, correction, blog, tuteur

EPAL 2011, Santos

Projet teletandem brésil : trois années d'échanges en ligne entre étudiants français et brésiliens
Résumé : Le projet *Teletandem Brésil* (Unesp, 2006) met en contact des étudiants de portugais de l'Université de Lille 3 (France) et des étudiants de français de l'Université de l'État de São Paulo

(Brésil), pour, selon les principes du *tandem* (Brammerts, 1995, 2002), s'engager dans un processus d'apprentissage collaboratif de leurs langues et cultures respectives, basé sur l'autonomie et la réciprocité. Les étudiants de Lille 3 rédigent un carnet de bord où sont consignés les principaux éléments de chaque séance et, à la fin du partenariat, ils rédigent un rapport où ils font un bilan et du partenariat et de l'apprentissage. Ces carnets de bord et ces rapports constituent la base de notre corpus, qui comprend également des messages échangés par e-mail avec les étudiants et des notes prises au cours de discussions informelles avec eux à propos du projet. Notre analyse, qui portera sur les années 2006-2007, 2007-2008 et 2008-2009, étudiera leurs avis sur le fonctionnement du projet et du partenariat, ainsi que les thèmes traités. Cela nous permettra de dégager les éléments nécessaires pour un partenariat réussi tant du point de vue matériel et culturel que de la relation entre les individus.

Mots-clés : Portugais Langue Étrangère, apprentissage des langues *in-tandem*, apprentissage des langues à distance, nouvelles technologies.

EPAL 2011, Sockett

Le web social : la complexité au service de l'apprentissage informel de l'anglais

Résumé : Cet article présente les résultats d'un projet de recherche dans lequel de futurs enseignants de langues sont invités à écrire un blog au sujet de leurs activités informelles de réseautage social en anglais. Les participants, qui ont suivi une formation dans des domaines tels que les théories d'acquisition des langues, s'expriment en particulier sur l'impact de ces activités sur leur apprentissage de la langue cible. Le corpus ainsi obtenu est analysé et des

résultats sont présentés. Le cadre théorique de cette étude est celui des systèmes complexes et dynamiques. Nous soulignons la pertinence de ce modèle pour décrire l'apprentissage informel de l'anglais en ligne. Les résultats de l'étude font apparaître que le très grand nombre d'interactions entre personnes, médias, langues et interfaces de réseautage social conduit à un développement langagier non-linéaire et à des transitions de phase dans des domaines tels que l'aisance et l'acquisition du vocabulaire. Nous présentons des applications pratiques de cette recherche pour l'enseignement des langues, notamment dans la valorisation de pratiques informelles, et suggérons de futures orientations pour la recherche dans ce domaine.

Mots-clés : Apprentissage informel de l'anglais, réseaux sociaux, systèmes complexes et dynamiques, approches qualitatives, blogs d'apprentissage.

EPAL 2011, Tang

Utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un environnement virtuel multi-utilisateurs en trois dimensions

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons à l'utilisation des stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère dans un monde virtuel, Second Life (SL). À partir d'une étude de terrain basée sur une approche ethnographique et complétée par un questionnaire, un entretien semi-directif et la consultation des traces sur la plateforme Moodle, nous avons étudié les interactions d'une classe d'anglais de l'Université de Bielefeld en Allemagne afin d'identifier les stratégies d'apprentissage utilisées par les apprenants. D'après les résultats obtenus, nous avons pu conclure que tout un éventail de métastratégies et de stratégies d'apprentissage a été mis en oeuvre par les apprenants. Ils ont dû faire face à certains problèmes majeurs liés à l'utilisation de SL mais cela a favorisé une entraide entre eux tout en utilisant la langue cible. Malgré ces difficultés et le fait qu'ils aient évoqué un fort besoin de s'exprimer par des expressions gestuelles, la plupart des apprenants ont apprécié cette expérience.

Mots-clés : stratégies d'apprentissage, anglais, monde virtuel, Second Life, ethnographie virtuelle

EPAL 2011, Thapliyal

Les feedback entre pairs dans un dispositif à distance sans tuteur : quels enjeux ? quels apports ?

Résumé : cette contribution porte sur l'analyse des feedback émis par les apprenants lors d'un projet d'écriture avec les blogs. L'absence du tuteur à distance a amené les apprenants à tutorer leurs pairs.

Notre étude consiste à analyser les différents types de feedback émis et les différentes stratégies langagières mises en oeuvre pour émettre ces feedback. Nous nous intéresserons également aux différents éthos mobilisés par les apprenants dans cette situation contraignante.

Mots clés : Feedback, tutorat, pair, blog, CMO, éthos, face.

EPAL 2013, Bayle

Manifestations de l'engagement des étudiants envers le groupe dans un dispositif de télécollaboration utilisant un monde synthétique

Résumé : L'importance de l'engagement des étudiants est souvent évoquée en lien avec la qualité des apprentissages réalisés. Cette étude porte sur la composante sociale de cet engagement dans la réalisation d'une tâche collaborative au sein d'un dispositif de télécollaboration. Nous appuyant sur les interactions de deux groupes d'étudiants lors d'une séance synchrone ayant lieu dans le monde synthétique *Second Life*, nous analysons la participation et la dynamique interactionnelle et repérons certains indicateurs d'engagement. Nous montrons également que le rôle particulier de l'animateur et le comportement qu'il adopte dans l'interaction ont une influence importante sur la construction du groupe en tant que communauté et sur la réalisation collective des tâches.

Mots clés : engagement, télécollaboration, mondes synthétiques, interactions pédagogiques.

EPAL 2013, Bouyssi

Asymétrie dans la télécollaboration : raisons ingénieriques et conséquences interactionnelles

Résumé : Quelles sont les causes de l'asymétrie dans une télécollaboration ? En dehors du statut des interlocuteurs auquel il est habituellement fait référence, nous les situons au niveau socio-institutionnel et celui des (objectifs des) cours des partenaires impliqués. Elles ont une répercussion sur les consignes que donnent les enseignants pour les interactions télécollaboratives. Le projet *Grenover* nous permet d'illustrer cette répercussion par un exemple ; il nous sert également pour analyser comment les étudiants y gèrent les consignes de source et de nature différentes au sein de leurs interactions.

Mots clés : télécollaboration, scénario pédagogique et communicationnel, interaction.

EPAL 2013, Cappellini

Co-construction des routines d'étayage dans un tandem franco-chinois par visioconférence

Résumé : Cette étude se propose d'analyser comment, dans un dispositif télétandem pour l'apprentissage du français et du chinois langues étrangères, des apprenants co-construisent des routines d'étayage pour s'entraider dans leurs apprentissages. Pour ce faire, nous faisons recours d'une part aux définitions de la notion d'étayage par Bruner et dans l'étude de la communication exolingue dans une approche interactionniste, d'autre part aux recherches portant sur la multimodalité de la Communication Médiatisée par Ordinateur par visioconférence dans une approche écologique. Les analyses montrent que certaines routines d'étayages sont présentes dès le début des interactions, alors que d'autres procédés sont introduits au cours des sessions et font l'objet d'une routinisation.

Mots clés : étayage, télétandem, visioconférence poste-à-poste, multimodalité.

EPAL 2013, Castello

Échanger en ligne dans des espaces non pédagogiques : comment apprenants et enseignants s'approprient-ils ces fonctionnalités ?

Résumé : Nous présentons ici les résultats d'une étude de cas réalisée à l'Alliance française de Paris Ile-de-France en juillet, août, octobre 2012 et avril 2013, étude lors de laquelle les étudiants de cette école ont été sollicités pour s'exprimer dans des espaces non pédagogiques en ligne. A l'heure où cette proposition didactique semble vouloir se développer, notamment dans l'enseignement du FLE, nous avons souhaité la confronter à la réalité d'un terrain, afin d'en vérifier l'opportunité au niveau pédagogique. Une analyse des productions publiées en ligne dans une perspective interactionniste, l'observation des cours, ainsi que des entretiens menés avec les enseignants et les apprenants nous permettent de comprendre comment ces derniers se sont appropriés ces fonctionnalités, et de faire quelques suggestions pour une meilleure exploitation didactique. En outre, du côté des étudiants, ces résultats nous permettent d'évaluer l'influence des usages privés du web social sur les usages pédagogiques.

Mots clés : web social, appropriation, interactions, usages privés.

EPAL 2013, Chotel

Pratique d'une langue étrangère en autoformation sur un site d'apprentissage et de réseautage en langues : analyse des interactions médiatisées par chat

Résumé : Dans la mouvance du « web social », les réseaux socionumériques pour l'apprentissage des langues se développent et font l'objet de recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur. La présente étude, issue d'un travail plus vaste (Chotel, 2012), porte sur l'analyse des interactions médiatisées par chat de trois apprenants chinois sur le site d'apprentissage et de réseautage social *Busuu*, ceci dans un contexte non formel. Pour ce faire, nous nous référons à l'approche instrumentale, à la communication médiatisée par ordinateur et à la perspective interactionniste. A partir d'enregistrements de captures d'écran dynamiques, de questionnaires, de journaux d'apprentissage et d'entretiens d'explicitation, nous décrivons ces interactions, montrons comment la communication s'établit entre les interlocuteurs et considérons le potentiel acquisitionnel de ces échanges. Nous suggérons que des liens soient tissés entre apprentissage formel et non formel afin de soutenir les apprenants dans leur autonomisation.

Mots clés : interactions en ligne, sites d'apprentissage et de réseautage en langues, apprentissage des langues assisté par ordinateur, communication médiatisée par ordinateur, acquisition.

EPAL 2013, Croze

Quand les étudiants créent l'hybridation... analyse d'un dispositif de formation ouverte et à distance dans une université d'Afrique australe

Résumé : Dans la littérature scientifique des pays du Nord, de nombreuses recherches dans le champ de l'autoformation posent la question de l'autonomie et de son corollaire, l'accompagnement des étudiants, de manière cruciale. Notre communication vise à examiner, en nous fondant sur des enquêtes, réalisées en mars 2013 dans une université du Sud, l'*Open University of Tanzania*, à quels sens mais aussi à quelles réalités cette question correspond, dans le dispositif institutionnel, mais aussi et surtout au niveau des pratiques d'apprentissages. Nous montrerons plus particulièrement comment les étudiants par une réappropriation, et mise en œuvre d'une hybridation informelle du dispositif institutionnel, développent leurs capacités d'apprentissage.

Mots clés : hybridation, autoformation en contexte universitaire, autonomie, pratiques d'apprentissage.

EPAL 2013, Damani

Enseigner avec les réseaux sociaux : un besoin d'être aimé

Résumé : Dans ce texte, nous proposons d'analyser, selon une perspective clinique, le discours de deux enseignants européens sur leurs pratiques professionnelles sur les réseaux sociaux, notamment Facebook, lors des entretiens non-directifs. Nous nous intéresserons au désir de se rapprocher des élèves et au besoin d'une reconnaissance sociale qui se donne à voir dans leur discours. Nous étudierons comment les réseaux sociaux actualisent les fantasmes d'omniscience et d'omniprésence en modifiant les rapports à l'espace et au temps donnant l'impression à l'enseignant d'être présent pour les élèves partout et tout le temps ainsi que le fait qu'ils facilitent pour certains enseignants l'émergence d'un besoin d'amour.

Mots clés : réseaux sociaux, Facebook, enseignement secondaire, toute-puissance, rapport espace-temps.

EPAL 2013, Gettliffe

Utilisation d'une aide langagière écrite dans le cadre d'interactions multimodales synchrones et enrichissement de la production orale en fle

Résumé : Notre recherche exploratoire vise à décrire les pratiques tutorales émergentes d'apprentis-tuteurs dans le cadre d'échanges synchrones multimodaux avec des apprenants de FLE américains. L'utilisation de l'outil commercial Adobe Connect pose la question des affordances de cet environnement, plus particulièrement en ce qui concerne la possibilité d'accompagner la production langagière orale par le biais d'aides écrites. Il semblerait que la disposition de la ressource (taille/place), son temps d'exposition couplés à un pointage oral de cette dernière par le tuteur impactent la production orale de l'apprenant.

Mots clés : tutorat en ligne, ergonomie, régulations pédagogiques, production orale.

EPAL 2013, Kalyaniwala-Thapliyal

Appropriation de *Voicethread* par des étudiants dans un projet pédagogique pour la didactique de l'anglais

Résumé : Cet article porte sur la question de l'appropriation d'une application des médias sociaux par des étudiants en didactique de l'anglais langue étrangère. Nous postulons que l'appropriation de cette application renvoie à une consultation des affordances perçues et utilisées par son utilisateur. Les affordances perçues dépendent des besoins et du contexte de l'utilisateur, ainsi que des affordances réelles de l'application.

Mots clés : didactique de l'anglais, médias sociaux, appropriation, affordances, ACAO.

EPAL 2013, Loisy

DEVSUP : médiatisations pour la construction collaborative d'un dispositif d'accompagnement pédagogique des enseignants du supérieur

Résumé : Dans le contexte des mutations de l'enseignement supérieur, le projet DevSup vise la construction d'un dispositif d'accompagnement des enseignants du supérieur dans l'intégration du numérique à leurs pratiques pédagogiques. Les interactions avec les acteurs d'un terrain d'expérimentation ont permis de définir les ambitions du projet : soutenir la cohérence des enseignements d'un programme et anticiper la mise en place de formations professionnalisantes hybrides. Les résultats, à l'issue de la première année du projet, concernent plus particulièrement les aspects relatifs à la conception. Néanmoins, on peut d'ores et déjà souligner la diversité des supports retenus pour la médiatisation et leurs effets positifs, en particulier sur les produits de l'ingénierie de formation. Nous interrogeons les médiatisations soutenues par le dispositif en distinguant niveau formation, niveau pédagogique et niveau opérationnel.

Mots clés : enseignement supérieur, opérationnalisation de l'enseignement, médiatisations, DevSup, ALOES.

EPAL 2013, Loizidou

Place et rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs lors d'une télécollaboration

Résumé : La télécollaboration se fonde sur une communication à distance entre les partenaires ; le lien cognitif constitue l'objet de leurs échanges en ligne, mais le lien socio-affectif est essentiel, comme dans tout type d'interaction. Dans cette communication, nous analysons avec une démarche qualitative la place et le rôle du socio-affectif dans les feedback évaluatifs des tuteurs. Nous nous demandons si les éléments identifiés dans ces feedback bloquent ou au contraire encouragent la relation socio-affective entre les participants.

Mots clés : communication médiatisée par ordinateur (CMO), feedback évaluatif, lien socio-affectif, télécollaboration, tutorat en ligne.

EPAL 2013, Méar Garcia

Un dispositif hybride pour l'enseignement du fle : conception, mise en œuvre et effets sur la motivation des apprenants

Résumé : Le projet EMA-4-Moodle a pour objectif de faciliter la mobilité internationale des étudiants étrangers en leur proposant des cours de langues et d'interculturel via la plate-forme Moodle. Après deux ans d'exploitation de cette formation en ligne complètement à distance, certaines interrogations se sont fait jour, telles que la motivation et la progression des étudiants (Méar-Garcia & Sablé, 2012). En vue d'améliorer cette plate-forme, une version « hybride » d'EMA-4-Moodle a été conçue et mise en oeuvre pour le FLE. Après avoir rendu compte des principes de conception et de mise en oeuvre de ce dispositif, nous nous efforcerons d'évaluer l'impact motivationnel (Raby, 2008) de cette formation hybride sur les étudiants.

Mots clés : formation hybride, conception, motivation, réseaux sociaux.

EPAL 2013, Phoungsub

Feedback entre pairs lors d'une situation d'écriture socialisée sur forum : un défi pour pousser les étudiants à produire des commentaires constructifs

Résumé : Cet article traite de la pratique du feedback entre pairs sur un forum dans une pédagogie de l'écrit en FLE auprès d'étudiants thaïlandais de niveau B1/B2. A la fin de chaque séance de rédaction de 2 heures, les étudiants ont été incités à réagir aux textes de leurs pairs sur le forum. Les consignes données n'ont pas précisé les types de commentaires attendus. Nous chercherons à savoir quels sont les types de feedback émis sur le forum dans une situation sans intervention de l'enseignant et sans consigne qui précise le type de feedback à produire. Les résultats d'analyse semblent suggérer que l'absence de consignes bien précises peut conduire à des échanges peu constructifs. D'où l'importance de la précision des consignes, de la proposition du modèle d'évaluation et de l'accompagnement pédagogique.

Mots clés : socialisation des textes, feedback entre pairs, forum pédagogique.

EPAL 2013, Polge-Loï

Interculturalité où es-tu ? réflexion sur l'intercompréhension en situation d'échanges exolingues en classe de langue

Résumé : L'apport de la Communication Médinée par Ordinateur (CMO) à l'enseignement des langues est reconnu notamment dans le domaine de l'interculturalité. A partir de l'analyse approfondie d'une interaction entre un apprenant et un natif sur une interface blog, cet article propose de travailler le champ de l'interculturalité à partir de la relation interpersonnelle par le biais de l'étude réflexive de l'intersubjectivité discursive en classe.

Mots clés : culture, intersubjectivité, discours, réflexivité, compétence pragmatique, FLE.

EPAL 2015, Bouquain

Influence de la participation et de l'assiduité de l'enseignant-tuteur sur l'interactivité des échanges en ligne

Résumé : Cette recherche s'intéresse à la communication pédagogique médiée par écran qui a eu lieu dans le cadre d'une formation entièrement à distance. Une telle formation en ligne est censée faire émerger et favoriser les échanges entre participants sur les forums de discussion. Notre étude a pour objet la mise en relation de la participation étudiante et de l'interactivité entre pairs sur ces forums avec la participation des enseignants-tuteurs et leur assiduité lors du suivi du déroulement des tâches et des discussions en ligne.

Mots clés : formation, distance, tutorat, participation, interactivité, assiduité

EPAL 2015, Bozhinova

Gestion de l'imprévisibilité dans un dispositif hybride pour l'apprentissage de la production écrite en français L3 dans un contexte universitaire bulgare

Résumé : Du point de vue systémique, les dispositifs hybrides mis en place dans les universités sont considérés comme configurations non-linéaires et dynamiques qu'il est impossible de prévoir intégralement. La présente étude examine quelques ruptures temporaires dans un dispositif centré sur le développement des aspects discursivo-pragmatiques de la production écrite d'apprenants de français L3. Les dysfonctionnements principaux sont liés par exemple, à la collaboration entre les pairs, à l'attitude des apprenants envers la socialisation de leurs productions, aux échanges avec les locuteurs natifs et à l'utilisation d'outils d'aide à la rédaction en ligne. Nous proposons quelques actions régulatrices visant à ajuster et à négocier les tâches afin d'atteindre les objectifs fixés.

Mots clés : dispositif hybride, imprévu, tutorat, production écrite, collaboration en ligne

EPAL 2015, El Ganbour

Activités d'apprentissage et interaction dans un dispositif hybride : retour d'expérience autour d'un module de formation d'un master en technologies éducatives

Résumé : Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un travail de recherche doctorale en cours sur l'apprentissage et les interactions en ligne. L'objectif de l'étude est de présenter les résultats des analyses quantitative et qualitative des interactions en ligne dans un dispositif hybride conçu dans le cadre d'une formation du niveau master. Pour ce faire, nous avons adopté une approche systémique, afin de mieux comprendre le fonctionnement de ce type de formation, et de donner, dans une perspective pratique, une description générale du système de formation dans lequel un rapport entre la démarche d'hybridation conçue et sa perception par les apprenants est digne d'être mis en évidence.

Mots clés : Interactions en ligne, activités individuelles, collaboratives et participatives, dispositif hybride, tutorat, ingénierie de la formation, évaluations.

EPAL 2015, Franchon Cabrera

GALAPRO session octobre - décembre 2014, les enjeux d'une nouvelle ressource de formation à l'UnB pour des professeurs de langues étrangères

Résumé : A une époque où l'utilisation de plateformes d'apprentissage se généralise dans les universités comme système de formation, nous proposons de nous intéresser à une session de formation plurilingue à l'intercompréhension en langues romanes implémentée à l'UnB, à titre expérimental, dans le cadre d'un cours d'extension, via la plate-forme Galapro. Notre contribution porte sur les activités collaboratives plurilingues mises en oeuvre au sein des groupes de travail de la session, activités que nous regrouperons, pour plus de clarté, autour de trois dimensions : organisationnelle, cognitive et sociale-motivationnelle (Decamp, De Lièvre & Depover, 2004). Ces lignes de force qui sous-tendent la co-construction des connaissances, nous permettront d'identifier la nature et le rôle des interactions verbales asynchrones entre les membres des groupes de travail (GT) afin d'identifier certaines conduites langagières et formes d'activités communicationnelles qui soutiennent le processus collaboratif et favorisent la constitution d'une communauté en ligne. Notre étude exploratoire, de nature qualitative s'appuie sur les outils de l'analyse conversationnelle. Nous observerons en quoi la plate-forme collaborative Galapro favorise le rôle de co-acteur dans une communauté d'apprenants, au niveau de la formation d'adultes, en nous appuyant sur les interactions verbales de trois groupes de travail en phase 3 de la formation Galapro.

Mots clés : plateforme collaborative, intercompréhension (IC), co-construction des connaissances, interactions verbales, forums.

EPAL 2015, Anuradha

L'amélioration de l'apprentissage du FLE et la mise en place d'un dispositif hybride : une expérimentation menée dans une école secondaire indienne avec des apprenants débutants

Résumé : Cette communication porte sur un programme d'enseignement-apprentissage du FLE comportant l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication dans une école secondaire indienne à Rajkot (Gujarat) mené dans le cadre d'une thèse à l'université nationale ouverte Indira Gandhi à Delhi. Ce dispositif en ligne comportait la combinaison de deux modules 'Rotation' et 'Self-Blend' qui ont été mis en place pour des adolescents débutants et faux-débutants en français en accompagnement d'un cours en présentiel comportant chaque semaine 4 cours d'environ 45 minutes. Ces activités à compléter à distance sur la plateforme ne devaient pas excéder une durée de 30 minutes par jour. Ce dispositif a montré qu'avec un certain type d'activités il y avait une nette amélioration des résultats aux examens de français de fin d'année par rapport aux années précédentes.

Mots clés : FLE, Blended Learning, Self-blend, Rotation, Constructivisme, Motivation, Autonomie

EPAL 2015, Mangenot

Du e-learning aux mooc : quelle evolution des echanges en ligne ?

Résumé : Cet article s'interroge, à partir du cas de deux MOOC et en mettant l'accent sur les échanges par forums, sur ce que ce nouveau type de cours en ligne comporte en termes de nouveauté et en termes de reprise de l'existant. Les questions auxquelles il tentera de répondre concernent la gestion des grands nombres en ce qui concerne les échanges en ligne et l'accompagnement d'une part, l'appropriation par les utilisateurs de ce type de dispositif, notamment à travers leur utilisation (ou non) des forums, d'autre part.

Mots clés : formation en ligne, forums, MOOC, tutorat en ligne

EPAL 2015, Micholet

La communication multimodale du tuteur transversal a distance

Résumé : Cet article propose une analyse des interactions tutorales en ligne produites dans des outils de communication numérique. Nous avons souhaité observer les messages laissés lors de discussions entre les étudiants et leur tuteur et leur répartition dans les différents outils de communication asynchrone et synchrone. Notre objectif est de montrer comment s'installe l'activité de communication multimodale du tuteur en ligne et quels sont les indices qui nous montrent cette mise en place.

Mots clés : Tutorat, tuteur transversal, communication multimodale, outils numériques de communication, trajectoire des messages

EPAL 2015, Savlovska

Engagement des apprenants de langue étrangère dans des discussions en ligne : interaction ou monologue ?

Résumé : L'interaction dans l'apprentissage est un processus fondamental pour l'acquisition des connaissances et le développement des compétences cognitives. Les forums de discussions en ligne semblent proposer un environnement favorable au développement de la compétence interactionnelle. Dans cette contribution, nous présentons les résultats d'une étude de cas réalisée à l'Université de Lettonie en février-mai 2015, étude dont l'objectif était d'analyser la participation des apprenantes de français langue étrangère dans trois espaces de discussions divers : forum de discussion d'une plate-forme institutionnelle, groupe ouvert dans un réseau social et forum de partage d'avis. L'étude quantitative et qualitative des contributions des apprenantes nous amène à constater la prédominance des messages auto-centrés et peu interactifs dans les trois dispositifs analysés. L'analyse des entretiens menés avec les apprenantes à la fin du projet permet de voir les raisons de la prédominance du monologue ainsi que de faire quelques suggestions didactiques.

Mots clés : interactions verbales en ligne, forums de discussions, web social, engagement.

Annexe 3 : Le numérique dans les publications didactiques (corpus)

3 revues (2005 – 2017) : *Éducation & didactique*, *Recherches en didactique des mathématiques*, *Repères*.

1. Corpus *Éducation & didactique*

E&D, vol.1, n°1, 2007, *Éducation & didactique* : une tension essentielle

Yves Chevallard

Résumé : Le débat public français sur l'éducation et l'École semble monopolisé depuis un quart de siècle par des élites médiatico-culturelles arc-boutées à un passéisme inflexible qu'alimente un violent misonéisme : symptôme éclatant de l'arrêt du travail de civilisation touchant à l'éducation, avec exclusion impitoyable non seulement du « peuple » mais encore des « savants » en la matière. Ces derniers doivent se faire un devoir scientifique de travailler à changer le rapport commun, fait d'amateurisme chic et d'indigence arrogante, à l'éducation et à l'École. En amenant dans ce champ le concept de praxéologie, la théorie anthropologique du didactique, où s'inscrit ce travail, est porteuse d'une rupture épistémologique, culturelle et politique qui permet de penser l'effacement de la frontière historique entre « éducation » et « instruction » et conduit à redéfinir la didactique comme science de la diffusion sociale des praxéologies, libérée d'asservissements aux institutions qu'elle étudie et à leurs valeurs, et tenue du même mouvement d'élargir son territoire à l'ensemble des terrains, ou peu s'en faut, que parcourent les actuelles sciences de l'éducation. Cette refondation épistémologique appelle de fortes collaborations, aujourd'hui à peine ébauchées, autour d'un concept clé, celui d'expression didactique des conditions et contraintes ayant leur siège aussi bien dans les praxéologies transmises que dans les institutions de tous niveaux qui, d'une manière souvent occulte et presque toujours énigmatique, interviennent en cette transmission.

Mots-clés : éducation, didactique, praxéologie, conditions et contraintes, niveaux de co-détermination didactique, expression didactique

E&D, vol.1, n°1, 2007, Différenciation des pratiques d'enseignement et acquisitions des élèves du point de vue du savoir

Andrée Tiberghien et Layal Malkoun

Résumé : Cet article présente une étude sur les relations entre l'enseignement d'une séquence et l'évolution des performances des élèves. L'analyse est centrée sur les savoirs comme production conjointe du professeur et des élèves dans une classe. La méthodologie proposée se fonde sur une analyse des savoirs à des échelles de temps et de granularité différentes. Le savoir enseigné dans la classe est reconstruit à partir des enregistrements vidéographiques réalisés tout au long d'une séquence d'enseignement de la physique dans deux classes différentes de seconde. Cette reconstruction est faite essentiellement à deux échelles, l'une mésoscopique de l'ordre de la dizaine de minutes fondée sur une approche thématique, l'autre microscopique de l'ordre de la seconde fondée sur une décomposition du savoir en facettes (Minstrell, 1992) qui sont des énoncés de l'ordre d'une phrase. Deux notions, la continuité et la densité du savoir, définies à partir des facettes, contribuent à caractériser la dynamique du savoir enseigné. L'articulation entre les analyses aux deux échelles est remise en perspective grâce à un point de vue macroscopique. Elle permet de comparer les classes entre elles et de relier, au moins partiellement, l'enseignement aux performances des élèves. L'établissement de cette relation dépend du type d'éléments de connaissance, en particulier de leur plus ou moins grande difficulté à être appris, ce que nous appelons « leur apprenabilité ».

Mots-clés : savoir enseigné, apprentissage, échelle de temps, granularité du savoir, pratiques de classe

E&D, vol.1, n°1, 2007, Approches de l'objet enseigné. Quelques prolégomènes à une recherche didactique et illustration par de premiers résultats

Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly

Résumé : La contribution comprend trois parties. Dans la première, nous fondons théoriquement l'idée de faire de l'objet enseigné en classe de français un objet de recherche didactique, dans le cadre de la théorie de la transposition didactique. L'unité d'analyse « séquence d'enseignement » nous sert de point de vue méthodologique pour aborder cet objet. Dans la deuxième, nous présentons une méthode empirique pour analyser l'objet enseigné. Elle consiste d'une part en un recueil de données où l'objet d'enseignement est au centre ; et d'autre part en une analyse prenant trois foci d'analyse : la séquence d'enseignement comme un tout ; quatre gestes fondamentaux d'enseignement ; les interactions entre les différents domaines de la discipline français. Dans la troisième partie, nous illustrons les deux parties précédentes par une analyse, appartenant au premier focus, de 17 séquences d'enseignement du texte d'opinion. Nous montrons qu'on peut distinguer trois familles de suites d'activités qui permettent de classer les 17 séquences. Il s'agit de familles dont on peut supposer qu'elles circonscrivent les

possibles de l'action des enseignants dans la construction de l'objet d'enseignement « texte d'opinion ».

Mots-clés : transposition didactique, forme scolaire, chaînes de tâches, séquence d'enseignement, usage des textes et littérature

E&D, vol.1, n°1, 2007, La sociologie, la didactique et leurs domaines scientifiques

Bernard Lahire

Résumé : Pour comprendre quel rapport scientifiquement fécond la sociologie pourrait entretenir avec la didactique, il est nécessaire, d'une part, de poser la question des limites de leur domaine respectif de recherches et, d'autre part, de repartir de la place du savoir, des formes d'enseignement et des processus d'apprentissage au sein de ces deux disciplines : objets de recherche centraux pour la didactique, ils ont été beaucoup plus fréquemment délaissés par la sociologie, y compris lorsqu'elle s'est intéressée aux faits d'éducation ou à l'institution scolaire. La relative indifférence sociologique aux savoirs et la centration quasi-exclusive sur la scène scolaire côté didactique sont sans doute les deux principaux obstacles à surmonter en vue de rapprochements scientifiquement pertinents.

Mots-clés : sociologie, didactique, savoir, frontières disciplinaires, recompositions disciplinaires

E&D, vol.1, n°1, 2007, De l'analyse des pratiques au développement des métiers

Yves Clot

Résumé : L'article présente une perspective en analyse du travail centré sur le développement du métier plutôt que sur l'analyse des pratiques. C'est moins l'individu dans l'activité qui est concerné que l'activité dans l'individu. On recherche la contribution que chaque sujet peut apporter à une histoire professionnelle qui n'est pas que la sienne. Cette « dépersonnalisation » est au principe du développement de la santé au travail. Dans la perspective développementale proposée, le métier est conceptualisé selon une architecture en quatre instances. Pour finir, l'article propose quelques commentaires sur l'épistémologie de la formation professionnelle.

Mots-clés : santé, développement, métier, dispute, concepts

E&D, vol.1, n°2, 2007, L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire

Interrogations théoriques et épistémologiques

Maria-Luisa Schubauer-Leoni, Franca Leutenegger et Alexia Forget

Résumé : Cet article poursuit plusieurs objectifs : 1/ discuter le déplacement épistémologique et théorique que comporte l'étude d'une situation didactique empruntée à la Théorie des situations didactiques de Brousseau lorsqu'elle est étudiée comme une pratique d'enseignement ordinaire ; 2/ illustrer ce déplacement à travers l'analyse a priori d'une situation effectivement

observée dans des classes genevoises d'école « enfantine » (maternelle) ; 3/ initier l'étude – éminemment comparatiste – du travail polyvalent du professeur au début de la scolarité (élèves de 4-5 ans) et en particulier poser la question du rôle fondateur des signes et des conditions didactiques de construction conjointe de traces scripturales utiles aux différents problèmes à traiter dans le domaine logico-mathématique mais aussi dans le domaine de l'accès aux premières écritures alphabétiques. L'article positionne un certain nombre d'ingrédients théoriques et en discute les soubassements épistémologiques, les compatibilités et les points aveugles. Il se termine avec le projet d'un travail intégratif visant l'articulation de théories complémentaires prenant en compte les pratiques de savoir (socio-historiquement situées et « reconstruites » dans le jeu de l'action conjointe), le travail des sémioses collectives et personnelles des agents, le jeu des formes instituées.

Mots-clés : pratiques ordinaires d'enseignement et d'apprentissage, sémioses collectives et personnelles, formes instituées, signes et traces scripturales

E&D, vol.1, n°2, 2007, Quel Milieu pour l'apprentissage par problématisation en sciences de la vie et de la terre ?

Christian Orange

Résumé : Nous analysons dans quelle mesure la théorie des situations didactiques de Brousseau peut convenir aux situations d'enseignement-apprentissage en sciences de la vie et de la Terre construites dans le cadre de l'apprentissage par problématisation. C'est en particulier les notions de milieu, d'adidacticité et d'apprentissage par adaptation qui sont interrogées. A partir des deux cadres théoriques en présence, nous étudions une séquence d'apprentissage sur le mouvement du membre supérieur au cycle 3 (grades 4 et 5) pour expliciter où se situent les difficultés de mise en correspondance. Nous proposons, en nous inspirant des travaux du physiologiste Claude Bernard, d'introduire la notion de milieu didactique intérieur pour rendre compte de la complexité du milieu qui intervient dans la problématisation.

Mots-clés : apprentissage par problématisation, théorie des situations didactiques, milieu, adaptation, savoirs en sciences de la vie et de la Terre

E&D, vol.1, n°2, 2007, La conscience disciplinaire Présentation d'un concept

Yves Reuter

Résumé : Cet article soumet à la discussion le concept de conscience disciplinaire qui désigne la manière dont les acteurs sociaux et plus particulièrement les élèves (re)construisent les disciplines scolaires. Après en avoir retracé la genèse au travers des questions qui ont suscité son élaboration et les travaux antérieurs qui manifestaient sa nécessité, l'auteur expose les premiers résultats que sa mise en œuvre a permis d'obtenir (reconnaissance, repérage, finalités des disciplines...). Puis il expose les problèmes soulevés par ce concept : choix définitionnels, méthodes d'investigation... Il conclut en montrant quelques-uns des principaux intérêts de son

usage en didactique(s) : autonomisation de l'appareil conceptuel, instrument de comparaison entre disciplines, spécification de pistes de recherche autour de l'échec, de la relation entre écoles et familles ou encore de l'importance de l'ordre scriptural.

Mots-clés : conscience disciplinaire, discipline scolaire, représentation, clarté cognitive, didactique comparée, échec scolaire

E&D, vol.1, n°2, 2007, L'apport des modèles multiniveaux à la recherche en éducation

What Multilevel Models Bring to Educational Research

Pascal Bressoux

Résumé : La modélisation des effets de l'environnement sur les individus pose des problèmes statistiques qui sont tout à fait redoutables. A cet égard, les modèles classiques par les moindres carrés ordinaires souffrent d'évidentes limites. Les modèles multiniveaux, plus récents, offrent quant à eux des solutions adéquates à ces problèmes et ouvrent des possibilités d'analyse très importantes en ce domaine. Cet article fait le point sur ces questions de modélisation statistique des effets de l'environnement sur les individus et montre, sur la base d'un exemple empirique précis, les avantages que procure la modélisation statistique multiniveau

Mots-clés : modèle MCO, modèle multiniveau, effet de l'environnement, agrégation, désagrégation

E&D, vol.1, n°2, 2007, Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique

Alain Rabatel

Résumé

Cet article fait un bilan d'étape sur la question des postures énonciatives. Il commence par distinguer la coénonciation de la colocation et définit les postures à partir du rôle des énonciateurs dans la co-construction des points de vue : la coénonciation correspond à la co-construction par les locuteurs d'un PDV commun, qui les engage en tant qu'énonciateurs. La surénonciation est définie comme la co-construction inégale d'un PDV surplombant et la sousénonciation consiste en la co-construction inégale d'un PDV dominé. Ces trois postures permettent de rendre compte plus finement des continuums entre consensus et dissensus, tout en articulant la construction du dire, au fil du discours, avec les dimensions cognitives et interactionnelles dont il est possible de retrouver les traces par l'analyse de la l'énonciation et de la référenciation. La deuxième partie présente le cadre théorique énonciatif des postures, en croisant une conception élargie de l'énonciation en germe chez Benveniste, la disjonction locuteur/énonciateur de Ducrot ainsi que les théories de l'interaction. La troisième partie présente une généalogie des postures, à travers l'analyse de situations interactionnelles et polysémotiques complexes et la quatrième partie propose une analyse inédite d'un corpus d'initiation d'une langue 2 à l'école élémentaire. Enfin, l'article conclut sur l'intérêt de la prise

en compte des postures énonciatives pour l'étude des concepts didactiques de contrat didactique, de dévolution, en lien avec la chronogenèse et la topogenèse

Mots-clés : Coénonciation, sousénonciation, surénonciation, interactions didactiques

E&D, vol.1, n°2, 2007, Online Tutoring in the Calculus Beyond the limit of the limit

Carla van de Sande et Gaea Leinhard

Résumé

Dans de nombreux pays, des élèves et des étudiants participent à des forums ouverts (c'est-à-dire d'accès libre et gratuit) offrant un tutorat en ligne pour leur travail personnel. Il n'y a eu cependant jusqu'à présent aucune recherche spécifique sur les phénomènes d'apprentissage liés à ce dispositif. Les forums peuvent avoir différentes structures selon les personnes susceptibles d'apporter une réponse (tuteurs) et l'organisation de la modération (publication des questions et des réponses). Dans les sites d'aide spontanée en ligne (SOH), tous les participants peuvent répondre à une question posée ; alors que dans les sites d'aide organisée en ligne (AOH), seuls certains participants sélectionnés peuvent le faire. Dans cet article, nous nous basons notre étude sur trois sites d'aide (deux aux Etats-Unis, un en France), à propos d'un même thème mathématique : l'analyse. Le choix de ces sites reflète les différentes structures possibles. Nous avons recueilli et analysé 100 échanges de tutorat de chaque site, à propos du délicat concept de limite. Nos objectifs étaient de rechercher des caractéristiques de participation, de qualité mathématique et pédagogique, et de comprendre dans quels sens les participants à ces forums peuvent être considérés comme participants à des communautés. Nous avons développé dans cet objectif des outils de mesure de la complexité et de la qualité des échanges, et relevé plusieurs types de caractéristiques permettant de considérer des groupes de participants comme des communautés en ligne. Nous avons remarqué que les sites de type AOH favorisent les échanges brefs à l'intérieur d'un binôme élève-tuteur (complexité faible), alors que les sites SOH (particulièrement ceux qui publient les questions et les réponses dans des délais brefs) encouragent des échanges longs impliquant de multiples participants (complexité élevée). La différence entre le type des sites est plus importante que des différences de nationalité. Il semble également que la qualité et la complexité soient positivement corrélées. Les échanges impliquant peu de participants, avec peu de contributions (faible complexité) montrent souvent peu d'élaboration mathématique et pédagogique (qualité faible). Sur les sites SOH, les membres paraissent développer un plus fort sentiment communautaire : ils réfèrent les uns aux autres par leur nom, collaborent mathématiquement, critiquent et corrigent les fautes, les erreurs les uns des autres. L'un des résultats particulièrement intéressants que nous avons pu observer est que sur les sites SOH, les tuteurs adoptent également une position d'apprenant.

Cette recherche fait partie d'un effort en cours pour comprendre l'impact que le tutorat ouvert en ligne a sur les élèves et les tuteurs et explorer son potentiel pour l'instruction et l'apprentissage.

E&D, vol.1, n°3, 2007, La dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires

Maël Le Paven, Sophie Roesslé, Emmanuelle Roncin, Monique Loquet et Yvon Léziart

Résumé

Cet article a pour objectif d'identifier différentes manifestations de la dévolution, à travers l'étude fine de trois situations d'activités physiques sportives et artistiques (APSA), observées dans des institutions non scolaires de transmission (entraînement sportif, éducation spécialisée des handicapés, éducation de la petite enfance). Nous examinons dans quelle mesure et sous quelle(s) forme(s) l'acte dévolutif est descriptible, au sein de ces institutions, selon deux niveaux de généralité : le premier permettant de comparer toute pratique d'intervention, scolaire et non scolaire ; le second permettant d'ébaucher un modèle commun aux interventions non scolaires. Cette étude, en cherchant à élucider la nature dévolutive des relations didactiques non scolaires, décrit précisément les caractéristiques du milieu sur le fond duquel ces relations s'insèrent. L'analyse met en évidence trois étapes qui permettent de rendre compte des particularités de la dynamique dévolutive dans les APSA non scolaires. L'intérêt que nous portons aux formes d'intervention construites en dehors des traditions scolaires nous amène à prendre une distance qui en retour permet de mieux apprécier les pratiques scolaires plus familières.

Mots-clés : dévolution, milieu, institution non scolaire, activité physique sportive et artistique, savoirs du corps

E&D, vol.1, n°3, 2007, Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques

Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques

Ostension and Devolution in the teaching of mathematics

Bernard Sarrazy

Résumé

Ce texte présente une réflexion théorique sur le statut de l'ostension et ses rapports avec la dévolution à partir de la thèse de l'indicibilité dans la relation didactique, au croisement de l'anthropologie wittgensteinienne et de la théorie des situations didactiques. Un de ses enjeux principaux est de montrer l'intérêt de considérer la dévolution comme une nécessité didactique, nécessité liée à la faiblesse de l'ostension comme forme d'explication démonstrative (« Ceci s'appelle, est un... ») dans le processus didactique

Mots-clés : ostension, dévolution, théorie des situations, règle, Wittgenstein

E&D, vol.1, n°3, 2007, Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants

Roland Goigoux

Résumé

L'auteur propose un modèle d'analyse de l'activité des enseignants dont il illustre la pertinence à travers les résultats de quelques-unes de ses recherches. Le modèle est cyclique : Institution, Personnel, Public sont les trois composantes d'entrée et de sortie. L'activité de l'enseignant est considérée comme le résultat d'un compromis entre des rationalités multiples : les objectifs didactiques et pédagogiques des enseignants, leurs propres buts subjectifs, ainsi que les contraintes et les ressources de leur milieu de travail. L'analyse implique d'identifier les dimensions potentiellement antagonistes de cette activité et les compromis qui assurent sa cohérence. Elle requiert aussi d'examiner la manière dont les enseignants interprètent les prescriptions qui leur sont adressées et redéfinissent les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes. Mots-clés : didactique du français, activité, schème, travail prescrit, genre professionnel, tâche redéfinie, psychologie ergonomique

E&D, vol.1, n°3, 2007, Horizons de justice de l'école, en France et aux États-Unis

Denis Meuret

Résumé

Les inégalités sociales de carrière scolaires sont plus fortes en France qu'aux États-Unis tandis que les autres indicateurs d'équité ont des valeurs proches. La raison principale en est sans doute que le système américain est moins organisé que le nôtre en filières. Plus profondément on peut probablement l'expliquer par le fait que la justice de l'école est conçue aux États-Unis comme l'équité d'un processus d'empowerment tandis qu'elle est conçue en France comme indépendance entre le mérite scolaire et toute forme de capital social.

Mots-clés : égalité des chances, équité, filières, inégalités sociales, justice

E&D, vol.1, n°3, 2007, Calculer les cultures

Le « structuralisme » dans l'histoire de l'intelligence artificielle

Patrice Maniglier

Résumé : Parmi les arguments invoqués contre le paradigme cognitiviste classique depuis plus d'une vingtaine d'années, il en est un qui lui reproche d'être au fond incapable de rendre compte de la variabilité culturelle, c'est-à-dire du changement aussi bien diachronique que dialectal des langues ou des formes culturelles en général. C'est notamment au nom d'un argumentaire de ce genre que les modèles connexionnistes, morphodynamiques ou de vie artificielle se sont développés, ainsi que les critiques de la linguistique générative depuis la sociolinguistique jusqu'aux approches herméneutiques et morphologiques contemporaines. On voudrait dans cet article montrer que le « structuralisme » tel qu'il s'est constitué dans les sciences de la culture entre Saussure, pour la linguistique, et Lévi-Strauss, pour l'anthropologie, n'a été rien d'autre

qu'une tentative pour penser un certain type de fonctionnement, qui aurait la propriété singulière de faire émerger des formes (comme sont les signes linguistiques), mais des formes qui se transforment alors que les mêmes processus sont à l'œuvre. On montrera qu'il s'agissait là d'une manière très singulière et très actuelle de poser le problème de l'esprit : l'esprit est un mécanisme, mais qui à force d'appliquer les mêmes règles, finit par les transformer. Processus mentaux et formes culturelles variables sont inséparables. C'est l'idée même de simulation qui en ressort transformée. »

Mots-clés : intelligence artificielle, structuralisme, Saussure, connexionisme, linguistique variotionniste

E&D, vol.1, n°3, 2007, La conscience auto-organisatrice : une alternative au modèle dominant de la psychologie cognitive

Pierre Perruchet, Annie Vinter et Sébastien Pacton

Résumé : Il est généralement supposé que les opérations cognitives auxquelles nous n'avons aucun accès introspectif reposent sur des représentations et des formes de raisonnement identiques à celles qui composent la pensée consciente. Cet article présente une vision alternative, dans laquelle il n'y a plus de place pour un « inconscient cognitif ». L'adaptation repose sur la formation de représentations conscientes, dont la remarquable organisation émerge naturellement grâce à des processus élémentaires d'auto-organisation, par le jeu des interactions dynamiques entre le sujet et son environnement. Quelques pistes de réflexion sont suggérées quant aux enjeux de cette perspective pour l'éducation.

Mots-clés : auto-organisation, conscience, développement, règle, régularités statistiques

E&D, vol.1, n°3, 2007, Ariadne's thread, daedalus' wings and the learners autonomy

Dani Ben-Zvi et Anna Sfard

Résumé : Il existe une tension apparente entre l'idée d'apprenant autonome, promue par les tenants des classes « participatives », et l'argument participatif selon lequel l'apprentissage est un processus intrinsèquement collectif d'induction vers des formes d'action historiquement établies. Dans cet article, nous essayons de comprendre la nature de cette tension et ses conséquences pour les pratiques d'éducation. Nous commençons par une brève présentation de la perspective commognitive sur l'apprentissage, qu'on peut considérer comme une version particulière de l'approche participative, selon laquelle la pensée est une forme individualisée de la communication interpersonnelle et l'apprentissage scolaire un processus de modification et d'extension de ce discours. Nous introduisons alors la distinction entre apprentissage niveau-objet et apprentissage niveau-meta, ce dernier nécessitant de suivre ceux-qui-savent plutôt que de se limiter à conduire ses propres explorations inventives. Nous soutenons qu'un certain taux de compréhension et d'accords mutuels est nécessaire pour que l'apprentissage méta soit efficace. Quelques exemples illustratifs, pris en classes de mathématiques et de statistiques,

montrent un apprentissage qui survient alors que l'accord est respecté, et d'autres ce qui se passent lorsque certains éléments de cet accord sont violés. Nous concluons avec une mise en garde contre une interprétation rapide et unidimensionnelle du principe de l'autonomie de l'apprenant.

Mots-clés : autonomie de l'apprenant, discours, apprentissage niveau objet, apprentissage niveau méta, accord d'enseignement apprentissage, commognition

E&D, vol.2, n°1, 2008, Pour une lecture anthropologique du programme didactique

Alain Mercier

Résumé : L'article travaille la notion de programme didactique, que l'auteur a proposée en 2002. Il montre d'abord quelles sont les conséquences théoriques de cette notion en reprenant les concepts fondateurs de système didactique et situation didactique dont il construit les liens avec la notion d'institution et de contrat. Il propose la notion de situation comme moyen de spécifier les institutions didactiques. Il introduit ensuite l'idée de profil épistémologique d'un objet de savoir enseigné, qui permet de qualifier les situations spécifiques d'un savoir (i.e. : didactiques) selon leur enjeu épistémologique et de d'engager l'analyse des observations de pratiques didactiques ordinaires réalisées in situ. Une deuxième partie montre comment cet appareil théorique permet de mettre à l'étude l'action conjointe d'un groupe d'élèves et de leur professeur. Nous avons choisi un exercice scolaire de l'école élémentaire, le « cercle oral ». L'existence d'un enjeu partagé par les actants en situation est la question que l'analyse conduit à poser. Elle ne peut trouver de réponse qu'à l'échelle de temps plus globale d'une observation de la situation relative à ce savoir ou même, du système didactique et sur une année.

Mots-clés : système didactique, institution, situation didactique, pratiques ordinaires d'enseignement et d'apprentissage, action didactique conjointe, programme didactique

E&D, vol.2, n°1, 2008, Une approche sociologique des habitudes de lecture

Pour une étude conjointe des contextes scolaire et extra-scolaire

Fanny Renard

Résumé : L'étude des contextes scolaire et extra-scolaire s'avère utile à la compréhension des savoirs et savoir-faire des élèves et des conditions de leurs aisances ou difficultés par rapport aux exigences scolaires. Nous le montrons dans cet article à partir d'une recherche sur les lectures actuelles et passées d'élèves de seconde d'enseignement général, inscrite à la croisée des sociologies de l'éducation, de la lecture et de la socialisation. Nous pointons les caractéristiques des exigences scolaires et leurs différences avec les habitudes de lecture extra-scolaires, du point de vue des textes lus, des façons de lire et des conditions individuelles ou collectives de découverte des textes. Nous soulignons les rapports différents à l'apprentissage scolaire générés par la variation sociale des familiarisations avec la lecture et aussi l'interdépendance des sollicitations lectorales émises au sein des cours de français et en dehors.

Nous mettons en évidence le fait que les lectures réalisées sont indissociables des sollicitations lectorales auxquelles elles répondent. Les orientations théoriques, les options méthodologiques et les analyses présentées offrent un terrain de discussion aux sociologues et aux didacticiens.

Mots-clés : sociologie, lecture, enseignement, contextes scolaire et extra-scolaire, habitudes et sollicitations lectorales

E&D, vol.2, n°1, 2008, Didactique de la musique : Apports d'une approche comparatiste
Étude des notions de transposition didactique et d'organisation praxéologique pour l'enseignement/apprentissage du piano

Adrien Bourg

Résumé : Cet article est une contribution au développement d'un champ de recherche peu connu, celui de la didactique de la musique, dans le cadre d'une perspective comparatiste. Dans un premier temps, nous rappelons la relative nouveauté de la didactique de la musique au sein des différentes didactiques disciplinaires, mais aussi de l'adoption du point de vue comparatif ; dans un second temps, nous interrogeons le champ de pertinence d'une théorie qui a été développée en didactique des mathématiques – celle de la transposition didactique – pour le domaine de la didactique de la musique. Plus précisément, nous questionnons un objet particulier des savoirs pianistiques – le doigté – en s'appuyant sur la notion d'organisation praxéologique.

Mots-clés : didactique de la musique, transposition didactique, organisation praxéologique, piano, doigté

E&D, vol.2, n°1, 2008, Portrait du précepteur en renard

Émile ou la *métis* pédagogique

Michel Fabre

Résumé : On soutient ici deux thèses étroitement articulées. La première voit dans l'*Émile* une pédagogie de la ruse qui renoue avec la *métis* des Grecs. Rousseau peint le précepteur en Renard et fait de la pédagogie une sorte de cynégétique concevant des pièges pour apprendre qui constituent autant de situations problèmes à finalité didactique et plus largement, éducative. La deuxième thèse voit dans les Fables de la Fontaine le modèle même de la situation éducative : *Émile* apprend des situations dont il doit tirer lui-même la leçon. Ainsi le pédagogue doit-il faire parler les choses mêmes, en retrouvant, par-delà la rhétorique verbeuse des modernes, l'éloquence des anciens qui vise à montrer et non à représenter. C'est l'actualité didactique, ses problèmes et ses concepts qui rend possible cette lecture de Rousseau, laquelle révèle en retour le fond impensé et souvent même refoulé de nos technologies éducatives.

Mots-clés : *métis*, pédagogie de la ruse, situation-problème, rhétorique

E&D, vol.2, n°1, 2008, Learning from and Adapting the Theory of Realistic Mathematics education

Paul Cobb, Qing Zhao et Jana Visnovska

Résumé : This article focuses on the critical role of design theory in our work as mathematics educators. We give particular attention to a specific design theory, Realistic Mathematics Education (RME). We first clarify the enduring contributions of RME to design in mathematics education and then discuss three adaptations that we made to RME theory while conducting a series of classroom design experiments. The first of these adaptations involves taking a broader perspective on the means of supporting students' mathematical learning to include both the organization of classroom activities and the nature of classroom discourse. The second adaptation involves a change in orientation that acknowledges the mediating role of the teacher. The goal of instructional design then becomes to develop resources that teachers can use to achieve their instructional agendas rather than to support students' learning directly. The third adaptation again centers on the teacher and concerns the potential contribution of designed instructional resources as a means of supporting teachers' as well as students' learning.

Keywords : design research, instructional design, design theory, Realistic Mathematics Education, mathematics teaching and learning

E&D, vol.2, n°2, 2008, L'entrée dans un code écrit à l'école enfantine et l'articulation entre le collectif et l'individuel : comparaison de deux études de cas

Francia Leutenegger

Résumé

Cette contribution porte sur l'entrée dans un code écrit à l'école enfantine. L'étude s'inscrit dans le programme actuel des recherches comparatistes en didactique visant la construction d'une Théorie de L'Action Conjointe en Didactique (TACD). Elle a été réalisée sur la base d'observations dans deux classes de maternelle à propos de deux situations mathématiques portant sur la construction de codes iconiques de désignation d'objets. Il s'agit de comparer ces observations du point de vue du statut des processus collectifs et individuels dans la classe, mais aussi, en amont, de montrer quels sont les déterminants institutionnels et situationnels de ces processus. Dans cette perspective, l'articulation entre différentes catégories d'analyse (didactiques et communicationnelles) permet de décrire le fonctionnement des systèmes didactiques.

Mots-clés : code iconique, contrat didactique, processus collectifs et individuels, trilogue didactique, action conjointe professeur/élèves

E&D, vol.2, n°2, 2008, Quel débat pour quel objet d'enseignement ? Croisement de deux études en français et mathématiques

Sandrine Aeby Daghé et Annick Flückiger

Résumé

La notion de débat est travaillée ici dans une perspective comparative en classe de mathématiques d'une part, en classe de lecture/littérature d'autre part. Les recherches présentées permettent de mettre en évidence des caractéristiques communes mais aussi des spécificités de l'activité débat, liées aux enjeux de savoir. La gestion professorale apparaît comme essentielle, non seulement pour faire émerger localement des positions contradictoires, mais aussi pour contrôler l'avancée du temps didactique dans la micro, méso et macro construction des connaissances. Dans l'activité de débat, mémoires didactiques conjuguées du professeur et de l'élève participent à l'élaboration et au maintien de l'enjeu de savoir.

Mots-clés : débat, enjeu de savoir, gestion de la contradiction, mémoire didactique, temporalité

E&D, vol.2, n°2, 2008, La visibilité didactique : un milieu pour l'action du professeur

Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement

Marie-Pierre Chopin

Résumé

Ce texte est consacré à la présentation du concept de visibilité didactique, en lien avec une modélisation du temps didactique dans une perspective micro-didactique : le modèle d'hétérogénéisation. La visibilité didactique est définie comme un milieu pour l'action du professeur. Elle est une condition du contrôle des processus de régulation des hétérogénéités didactiques supportant l'avancée du temps didactique. Sur un plan théorique, ce concept permet d'envisager le fonctionnement des pratiques d'enseignement à l'aune d'une double structuration : didactique, relative aux modalités de la progression du temps didactique ; anthropologique, liée à la dimension praxique de l'action du professeur.

Mots-clés : visibilité didactique, temps didactique, hétérogénéité didactique, pratiques d'enseignement, anthro-po-didactique

E&D, vol.2, n°2, 2008, Aider l'apprenti-lecteur en difficulté : analyse comparée des approches didactiques mises en œuvre en France, Au Québec et dans le Bade-Wurtemberg

Caroline Viriot-Goeldel

Résumé

En France, 90 % des enfants qui redoublent l'année de CP n'obtiendront jamais le baccalauréat. C'est dire à la fois combien les premiers apprentissages en lecture sont déterminants et aussi combien il est impératif d'aider efficacement les apprentis-lecteurs à surmonter les premières difficultés qu'ils rencontrent. Cette recherche traite de l'aide apportée aux apprentis-lecteurs en difficulté en France, au Québec et dans le Bade-Wurtemberg. Elle compare les approches

didactiques mises en œuvre lors de séances de soutien proposées dans le cadre scolaire à des élèves de 1^{ère} et 2^{ème} année d'école élémentaire. Elle permet non seulement de caractériser différents choix pédagogiques, d'analyser leurs forces et leurs faiblesses, mais aussi d'esquisser les contours de réponses cohérentes aux difficultés d'apprentissage de la lecture.

Mots-clés : éducation comparée, difficultés de lecture, prévention de l'illettrisme, littéracie, didactique de la lecture

E&D, vol.2, n°2, 2008, Quelles relations entre modélisation et investigation scientifique dans l'enseignement des sciences de la terre ?

Éric Sanchez

Résumé

Cet article vise à discuter les liens entre investigation et modélisation dans l'enseignement des sciences de la Terre. Il s'appuie sur un travail de recherche qui porte sur la mise en œuvre d'une classe de terrain dans l'enseignement secondaire. Il s'agit d'identifier les éléments à prendre en compte pour que les élèves soient en mesure de s'engager dans un travail d'investigation scientifique de manière autonome. Cela nous conduit à décrire une démarche d'investigation comme un ensemble de tâches qui consistent dans la mise en tension des résultats d'investigations empiriques avec les éléments théoriques constitutifs des modèles scientifiques de référence. Les modèles sont ainsi considérés comme des instruments de connaissance permettant aux élèves, dans le cadre de la résolution d'un problème scientifique, de conduire leurs investigations et de donner du sens aux tâches dans lesquelles ils s'engagent.

Mots-clés : apprentissage par investigation, démarche d'investigation, école de terrain, modélisation, savoirs en sciences de la vie et de la Terre

E&D, vol.2, n°2, 2008, Varier sa pratique de classe : quels effets sur les progrès des élèves au cours préparatoire ?

Céline Piquée

Résumé

Cet article a pour objectif d'examiner la variété des pratiques enseignantes, en particulier dans ses liens avec les progressions des élèves. L'échantillon est constitué de 1300 élèves de cours préparatoire, répartis dans 100 classes. Les pratiques enseignantes ont été appréhendées au moyen de questionnaires déclaratifs et les progrès des élèves mesurés en lecture et en mathématiques. L'examen du lien entre les pratiques enseignantes et les progrès des élèves repose sur des modélisations statistiques multiniveau. En démêlant les liens que peut entretenir la variété des pratiques avec d'autres caractéristiques enseignantes comme l'ancienneté, l'analyse révèle des effets positifs de la variété des pratiques sur les acquis des élèves.

Mots-clés : effets-maîtres, pratiques enseignantes, variété, école primaire

E&D, vol.2, n°2, 2008, Qu'est-ce qu'une règle

Jean-Pierre Cometti

Résumé

Les représentations auxquelles la notion de règle est associée déterminent pour une large part notre approche d'un grand nombre de questions avec lesquelles la philosophie nous a familiarisés. En me demandant ce qu'est une règle, je tente d'en offrir un aperçu, tout en montrant l'opportunité d'un renouvellement de la question. Qu'entendons-nous par « appliquer » ou « suivre » une règle ? Quel rôle les règles jouent-elles dans la communication linguistique, et à quoi devons-nous leur caractère contraignant ? Les présentes remarques visent à contester ce que l'on peut appeler avec Robert Brandom une conception « réguliste » – celle qui identifie la règle à son statut implicite, au lieu d'en admettre prioritairement le statut explicite -, ainsi qu'à montrer le bénéfice qu'il y aurait à admettre qu'une règle n'est jamais rien de plus que ses applications.

Mots-clés : application, apprentissage, explicite, implicite, règle

E&D, vol.2, n°2, 2008, Cooperative Learning, Success for All, and Evidence-based Reform in education

Robert E. Slavin

Résumé : This article argues that educational practice and policy should be based on evidence from rigorous experiments. Examples of cooperative learning and Success For All are given to illustrate how proven programs have been evaluated and broadly disseminated. Policy initiatives in the U.S. to promote use of proven programs are described. Evidence-based reform is possible in education, but it demands strong research and clear guidance for educators.

Keywords : evidence-based reform, cooperative learning, Success For All, experiments in education, educational policy

E&D, vol.2, n°3, 2008, Du travail documentaire des enseignants : genèses, collectifs, communautés

Le cas des mathématiques

Ghislaine Gueudet et Luc Trouche

Résumé

Nous étudions le travail documentaire des enseignants : collecter des ressources, les sélectionner, les transformer, les recomposer, les mettre en œuvre, les partager, les réviser... La documentation désigne simultanément ce travail et ce qu'il produit ; elle est au cœur de l'activité professionnelle des enseignants. Nous proposons une approche théorique pour l'étude de cette documentation, et introduisons en particulier la notion de genèse documentaire. Ces genèses ont des aspects individuels, mais aussi collectifs, en particulier au sein de communautés de pratique. Elles jouent un rôle essentiel dans le développement professionnel des professeurs.

Nous présentons cette approche documentaire du didactique et donnons des exemples de son application dans le cas des professeurs de mathématiques.

Mots-clés : communautés de pratique, développement professionnel des professeurs, documents, genèses documentaires, ressources

E&D, vol.2, n°3, 2008, Sémantique selon la théorie des jeux et situations de validation en mathématiques

Thomas Barrier

Résumé

L'objectif de ce texte est de mettre en avant le potentiel de la sémantique selon la théorie des jeux (GTS) pour l'analyse didactique des dialogues d'élèves en situation de validation. Nous nous efforcerons de montrer l'adéquation de cette théorie, due au logicien et philosophe Hintikka, avec l'approche de la théorie des situations, en particulier avec le fait d'utiliser l'évolution des stratégies des élèves dans une situation donnée comme critère d'acquisition d'une connaissance. Notre hypothèse est que la sémantique GTS peut contribuer à fournir des modélisations susceptibles d'éclairer ces évolutions stratégiques.

Mots-clés : didactique des mathématiques, logique dialogique, sémantique GTS, situation de validation, stratégie

E&D, vol.2, n°3, 2008, Interagir en début de cours : enjeux didactiques et discursifs

Dominique Broussal et Dominique Bucheton

Résumé

L'article s'intéresse à la façon dont une enseignante expérimentée interprète et régule les épisodes de malentendu qui surviennent au début de son cours. Il propose dans un premier temps une caractérisation des débuts de cours, abordés sous l'angle de l'activité du maître. Trois éléments seront pointés : le geste d'ajustement, la tâche de cadrage, la conceptualisation savoirs-langage. La deuxième partie analyse les premières minutes d'une séance de littérature à l'Ecole élémentaire. Elle met en évidence que pour interpréter le phénomène de malentendu, l'enseignante s'appuie sur une conceptualisation de l'intercompréhension en situation d'enseignement que nous décrivons. La discussion nous conduira à mettre en évidence le rôle que les composantes didactiques de l'interaction jouent dans cet épisode, et la place qui leur est faite dans la régulation de l'action didactique conjointe.

Mots-clés : didactique de la littérature, débuts de cours, malentendus, stéréotypes, cadrage, ajustement

E&D, vol.2, n°3, 2008, Expérience personnelle et expérience professionnelle dans l'enseignement de l'EPS : deux études de cas contrastées en didactique clinique

Pablo Buznic-Bourgeacq, André Terrisse et Ghislaine Lestel

Résumé

Cet article rend compte d'une articulation dialectique entre deux études de cas (Buznic-Bourgeacq, 2004 ; Lestel, 2005) centrées sur le même objet : le poids de l'expérience personnelle de l'enseignant dans une APSA (Activité Physique, Sportive et Artistique) sur son enseignement effectif. L'étude s'appuie sur le croisement de deux cas contrastés : E, une professeur d'EPS enseignant en milieu scolaire depuis 25 ans et ayant à enseigner, durant la recherche, un cycle de badminton, activité qu'elle pratique depuis plusieurs années, et un cycle de lutte, activité qu'elle n'a jamais pratiquée, et D, professeur stagiaire durant sa première année d'enseignement en milieu scolaire et ayant à enseigner la danse, qu'elle pratique depuis longtemps et la lutte qu'elle n'a jamais pratiquée. Ainsi, on s'attache ici à examiner dans quelle mesure ces expériences spécifiques, personnelles et professionnelles, orientent la forme du processus de transmission des savoirs. Toutefois, notre ancrage épistémologique, la didactique clinique (Terrisse, 1994), nous conduit plus spécifiquement à identifier comment ces expériences singulières, constituées tout au long d'un processus de construction subjective, placent spécifiquement chaque sujet enseignant dans le système didactique et guident alors son enseignement. Ainsi, à partir de cadres d'analyse du didactique et du sujet enseignant, issus des didactiques disciplinaires et de la didactique clinique, inspirée de la clinique lacanienne, on tentera de montrer combien ces expériences, principalement l'expérience personnelle dans l'APSA, déterminent les enjeux subjectifs de l'enseignant inscrit dans le didactique et par conséquent le déroulement du processus didactique.

Mots-clés : didactique clinique de l'EPS, expériences personnelle et professionnelle, sujet enseignant

E&D, vol.2, n°3, 2008, Un programme de recherche technologique en formation des adultes

Une approche enactive de l'activité humaine et l'accompagnement de son apprentissage/développement

Marc Durand

Résumé

Cet article présente une approche scientifique en formation des adultes portant sur l'activité humaine, qui articule deux programmes : l'un de recherche empirique consacré à l'analyse de l'activité dans différentes pratiques, l'autre de conception de situations visant à favoriser son apprentissage/développement. Il se centre sur le programme technologique et argumente l'idée d'une relation organique avec le programme de recherche empirique. Après une présentation du concept de programme de recherche en sciences sociales et son extension technologique, sont décrits le noyau de ces programmes centrés sur le postulat principal d'enaction et celui

complémentaire de « conscience pré-réflexive », puis les principales hypothèses du cadre théorique sémio-logique selon lequel est approchée l'activité humaine (partie 1). Des concepts et des problèmes spécifiques au programme technologique de formation considérés comme critiques sont ensuite détaillés : principes de conception de situations formatives, rôle de l'analyse de l'activité, conception des « espaces d'actions encouragées », apprentissage/développement de dispositions individuelles à agir collectivement, empan d'activité encouragée (Partie 2). La conclusion met cette approche en perspective par rapport à des approches voisines et à la généalogie des programmes « cours d'action », à l'évolution des rapports entre pratiques sociales et formation, et entre science et technologie dans le champ de l'éducation.

Mots-clés : activité, conception, conscience pré-réflexive, enaction, programme, technologie

E&D, vol.2, n°3, 2008, Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation

Roger Pouivet

Résumé

La philosophie de l'éducation reste fortement influencée par une conception déontologique en épistémologie, selon laquelle les croyances sont justifiées par leur examen interne, à la Descartes. Or, depuis vingt-cinq ans, se développe une « Épistémologie des vertus » (Virtue Epistemology) mettant l'accent non pas sur la réflexivité mais sur des qualités personnelles, les vertus intellectuelles ou épistémiques, grâce auxquelles nous majorons nos chances de parvenir à la vérité. Si la philosophie de l'éducation s'inspire de cette conception, alors l'enseignement scolaire devrait encourager le développement d'émotions cognitives, constitutives des vertus épistémiques, et proscrire les vices épistémiques, qui empêchent le développement de notre nature humaine cognitive. Cette conception arétique de la connaissance refuse en effet d'anesthésier notre vie intellectuelle, mais insiste sur le rôle qu'y jouent les émotions, celles de l'enseignant et de l'enseigné. Vertus épistémiques et émotions cognitives devraient dès lors constituer un objet central de la didactique.

Mots-clés : épistémologie, vertus épistémiques, émotions cognitives, motivation, connaissance

E&D, vol.2, n°3, 2008, Art in science class vs science in art class : a Study in Elementary School

Britt Jakobson et Per-Olof Wickman

Résumé

We examine how observations and art activities mediate what elementary school children learn in science. We compare results from six different settings in which the children were involved in observing and depicting fish with texts and illustrations using various resources. In three of the settings the aim was scientific, and in the remaining three artistic. The data has been analysed in the light of pragmatist theories and socio-cultural perspectives (a practical

epistemology analysis). The results show that different resources afforded the children to observe certain qualities and disregard others. In both the science and art classes the children learned about aesthetics, which involved moral considerations.

Keywords : elementary school, science, art, pragmatism, mediation

E&D, vol.3, n°1, 2009, Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept

Chantal Amade-Escot et Patrice Venturini

Résumé

Nous poursuivons dans cet article le travail théorique déjà largement entamé en didactique, autour du concept de « milieu ». Nous prenons d'abord appui sur une étude empirique concernant la comparaison de séances ordinaires d'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) et de physique menées par deux professeurs d'un même collège « ambition réussite ». Les phénomènes didactiques étant exacerbés dans le contexte d'enseignement difficile, celui-ci permet de mieux saisir certains aspects critiques (décrits dans l'article) des processus mésogénétiques à l'œuvre dans l'action conjointe professeur élèves. Nous revenons ensuite sur les principales conceptualisations de la notion de milieu. Nous avançons l'idée que les points de vue différents qu'elles présentent peuvent être dépassés en considérant la complémentarité des dimensions institutionnelles et situationnelles à l'œuvre. Cette analyse et les résultats de l'étude empirique nous conduisent à envisager au sein de la théorie de l'action didactique conjointe, le milieu comme résultant d'un processus dynamique, généralement différentiel, inscrit dans des échelles temporelles multiples articulant les registres de l'activité et de l'action didactiques.

Mots-clés : milieu didactique, mésogénèse, institution, situation, activité didactique, action didactique conjointe, milieu difficile

E&D, vol.3, n°1, 2009, L'enseignement de controverses socioscientifiques

Quels enjeux sociaux, éducatifs et théoriques ? Quelles mises en formes scolaires ?

Virginie Albe

Résumé

Depuis plusieurs années des recherches dans le champ des didactiques des disciplines ont porté sur des questions dites socialement vives, qui font débat entre scientifiques et experts et également débat public, mobilisant et divisant des groupes sociaux particuliers (scientifiques, experts, associations, médias, entreprises...). L'importation dans l'école de telles controverses socioscientifiques pose à nouveau frais dans le champ des didactiques des disciplines la question de la prise en charge de la diversité des références, des savoirs et des pratiques d'institutions diverses et interroge sur les finalités et mises en formes scolaires de questions et débats porteurs d'enjeux sociaux controversés. Ce questionnement invite en outre à considérer

les mutations des professionnalités enseignantes et à documenter les contributions des disciplines à l'étude de questions socialement vives et leurs relations aux « éducation à ».

Mots-clés : controverses, technosciences, didactique, disciplines, éducation

E&D, vol.3, n°1, 2009, Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants : étude collective d'une leçon

Takeshi Miyakawa et Carl Winsløw

Résumé

Dans cet article nous présentons un dispositif d'origine japonaise pour organiser le travail collectif d'enseignants pour préparer, réaliser et évaluer l'enseignement d'une seule leçon. Ce dispositif est connu dans le monde anglophone sous le nom de « lesson study ». Même si sa genèse et son usage dépend d'un bon nombre de facteurs propres au contexte japonais, ce dispositif paraît avoir un potentiel considérable de transposition, comme l'expérience de plusieurs pays le montre. Après avoir présenté son usage actuel au Japon, nous discutons brièvement comment il est (ou pourrait être) lié à certaines formes de pratiques (notamment d'ingénierie didactique) dans le monde francophone

Mots-clés : étude collective d'une leçon (ECL), dispositif japonais, pratique enseignante au Japon

E&D, vol.3, n°1, 2009, Les discours de consignes en formation professionnelle initiale : une approche linguistique et interactionnelle

Laurent Filliettaz

Résumé

Le propos de cet article est de contribuer à une meilleure connaissance des usages de la consigne dans le champ de la formation professionnelle initiale. En particulier, il a pour objectif d'interroger les conditions d'articulation de deux formes d'existence de la consigne dans ce champ : la consigne comme « objet de formation » dans des dispositifs de formation de formateurs d'apprentis ; et la consigne comme « moyen de formation » dans l'activité quotidienne des formateurs et des tuteurs engagés dans l'accompagnement et le suivi des apprentis dans leur travail en entreprise. Comment la pratique de la consigne est-elle enseignée aux formateurs d'apprentis et quelles représentations circulent à son propos ? Comment les consignes sont-elles effectivement dispensées dans les entreprises par les formateurs dans leurs interactions avec les apprentis ? Comment interpréter les éventuels écarts et continuités entre ces formes de manifestation de la consigne ? Autant de questions qui relèvent à notre sens d'une grande actualité dans le champ de la recherche en formation professionnelle, et pour lesquelles des catégories conceptuelles issues de la linguistique du discours et de l'interaction apportent un regard éclairant.

Mots-clés : consigne, prescription, tutorat, discours, interaction

E&D, vol.3, n°1, 2009, Le concept de personne éduquée : un holisme éducatif

Michel Le Du

Résumé

Le but de l'article est d'exposer les différentes raisons qui interdisent d'identifier le fait d'être savant et celui d'être éduqué. Il montre que l'éducation, outre qu'elle porte également sur des inclinations, implique, entre autres choses, le développement d'une perspective cognitive distincte des savoirs et capacités spécialisées et conclut qu'une telle perspective, si elle peut être apprise ou découverte par le sujet, ne peut pas, stricto sensu, lui être enseignée.

Mots-clés : capacité, inclination, précepte, principe, perspective cognitive

E&D, vol.3, n°1, 2009, Towards a Naturalistic Conceptualisation of Technology Integration in Classroom Practice : the example of school mathematics

Kenneth Ruthven

Résumé

Understanding the challenges of incorporating new technologies into classroom practice calls for the development of naturalistic perspectives that situate their adoption and use within the everyday work of teaching. In this light, recent British and French studies have developed and validated a model of secondary mathematics teachers' ideals for classroom use of computer-based tools and resources, and identified the crucial role of craft knowledge in realising these ideals in practice. From consideration of a wider literature base, this paper develops a conceptual framework that identifies key structuring features of classroom practice, showing how they relate to technology integration : working environment, resource system, activity format, curriculum script, and time economy. To illustrate a holistic application of this conceptual framework, it is used to analyse the practitioner thinking and professional learning surrounding an investigative lesson incorporating use of dynamic geometry. This demonstrates how the framework illuminates the professional adaptation on which technology integration into classroom practice depends

Keywords : classroom teaching, craft knowledge, instructional practices, mathematics education, practitioner thinking, professional adaptation, teacher learning, teaching resources, technology integration

E&D, vol.3, n°2, 2009, Des ingénieries didactiques de l'œuvre (deux exemples en maternelle et en REGAD cycle 3)

Henri-Louis Go

Résumé

Cette étude vise à apporter une contribution à la « théorie de l'action conjointe en didactique (TACD) 1 », en travaillant la question de l'enseignement des œuvres. L'article fait fond sur une

réflexion anthropologique et philosophique : si les hommes édifient des œuvres, des institutions, des civilisations (Meyerson, 1973), les professeurs ont à se porter responsables d'un monde (Arendt, 1972), et c'est bien ce qui est en jeu dans toute transaction didactique digne de ce nom. Comment construire, pour les élèves, des jeux didactiques autour des œuvres ? Comment rendre les élèves attentifs à ces objets de la culture ? Cette recherche est un mixte d'enquête clinique et d'ingénierie expérimentale : il s'agit de réfléchir aux moyens de concevoir des ingénieries coopératives (Sensevy & Mercier, 2007) d'œuvres que nous qualifierons de littéraires, et d'expérimenter de nouveaux dispositifs didactiques greffés sur les pratiques ordinaires de professeurs experts. L'ambition d'une telle approche éducative est de favoriser le développement d'une disposition aux émotions cognitives chez les élèves (Pouivet, 2008). Cette ambition s'inscrit dans un projet de reconstruction de la forme scolaire, où l'on met en jeu le sens du savoir (Go, 2007 ; Sensevy & Mercier, 2007). Mais cela soumet à la recherche deux problèmes qui se révèlent difficiles : celui de la position originale de l'observateur dans les cas de collaboration entre chercheur et professeur, et celui du rapport à l'épistémologie pratique du professeur (et à ses habitudes d'action) lorsqu'il est question, en fait, de développer des ingénieries coopératives.

Mots-clés : émotions cognitives, ingénierie coopérative, ingénierie didactique, institution didactique, oeuvre, reconstruction de la forme scolaire, théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

E&D, vol.3, n°2, 2009, Mobilisation de connaissances antérieures en formation professionnelle par alternance

Perspectives apportées par une approche comparatiste

Laurent Veillard et Sylvie Coppé

Cet article traite de la problématique du rôle des connaissances antérieures dans des situations de formations professionnelles par alternance. Il vise tout d'abord à fournir des éléments de réflexions théoriques et méthodologiques pour aborder ce type de question de recherche. En particulier, deux approches sont proposées et discutées du point de vue de leur originalité au sein des études sur le transfert de connaissances : la théorie de l'activité et la théorie anthropologique du didactique. Elles sont ensuite utilisées pour étudier dans une perspective comparatiste une situation d'enseignement dans une formation en alternance de techniciens supérieurs en gestion de production. Cette situation n'a pas pour but d'enseigner de nouvelles connaissances, mais d'apprendre aux étudiants à mobiliser les connaissances qu'ils ont reçues précédemment pour concevoir une organisation efficace pour la production. Les résultats de l'étude montrent que les étudiants mobilisent spontanément des connaissances issues de leur entreprise d'alternance, mais ont beaucoup plus de difficultés à utiliser des connaissances issues des modules d'enseignement du DUT. Les deux approches théoriques convergent globalement quant à leur interprétation des difficultés des sujets, qui ne se situent pas au niveau d'une

incapacité à mobiliser des connaissances issues de situations antérieures, mais au niveau de la capacité à se distancier des connaissances précédemment construites pour les adapter à la nouvelle situation. Les différences d'interprétation des deux théories sont aussi discutées du point de vue de leurs complémentarités et contradictions.

Mots-clés : transfert de connaissances, connaissances antérieures, formation professionnelle, formation en alternance, théorie de l'activité, approche anthropologique, approche comparatiste

E&D, vol.3, n°2, 2009, Analyse didactique de l'activité effective des élèves en sciences à l'école primaire

Joël Bisault et Christine Berzin

Résumé

L'activité effective des élèves pendant une séance d'investigation expérimentale à l'école primaire est caractérisée en distinguant quatre types différents d'activité (théorique, observation, technique et « sortie »). Nous observons que l'activité effective est principalement technique ; nous constatons également que les types d'activité principalement visés dans cette séquence didactique (théorique et observation) ne sont obtenus qu'après des interventions répétées du maître. Nous interprétons le glissement observé de l'activité scientifique scolaire vers une activité « ordinaire » par l'ambiguïté des tâches prescrites provenant du lien qui peut être fait par les élèves entre les moments considérés ici et d'autres moments scolaires ou non scolaires.

Mots-clés : sciences, école primaire, activité effective, expérience, langage

E&D, vol.3, n°2, 2009, Espaces didactiques : conditions micro sociales de l'apprentissage

Marc Weisser

Résumé

Ce texte se propose d'étudier la genèse des apprentissages du point de vue des interactions didactiques. Se pose alors la question de la construction du sens par le sujet apprenant, à l'intérieur de la situation telle qu'il la vit. Trois positions sont successivement adoptées. On s'interroge tout d'abord sur l'origine des contenus disciplinaires évoqués par les élèves, sur les prédicats qu'ils leur rattachent et sur les types de validité auxquels ils font appel. On examine ensuite la façon dont ces contenus sont présentés dans la discussion, entre affirmation sans nuance et mise en question radicale. On conclut enfin en analysant les positions occupées par les différents interlocuteurs relativement à ce processus de construction de savoirs.

Mots-clés : situation, dispositif, sens, actes de langage, statut des interlocuteurs

E&D, vol.3, n°2, 2009, Vers une déontologie de l'enseignement

Eirick Prairat

Résumé

Cet article propose une réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants. Plus précisément, il défend l'idée que l'orientation déontologique est devenue une perspective souhaitable. Celle-ci relève moins d'une aspiration morale que d'une attitude lucide qui a pris acte des changements intervenus dans la société et dans l'exercice du métier. Cet article s'attache aussi et surtout à définir à partir d'une triple caractérisation l'idée de minimalisme déontologique, montrant que c'est sans doute la seule régulation compossible avec le pluralisme qui caractérise aujourd'hui les professions.

Mots-clés : déontologie, morale, norme, pluralisme, profession

E&D, vol.3, n°2, 2009, The relationship of theory and practice in designing, implementing and evaluating teaching sequences : learning from examples that don't work

John Leach, Jaume Ametller et Phil Scott

Résumé

This paper is about the process of designing and evaluating teaching sequences. It presents a framework to inform the design and evaluation of science teaching (Ametller, Leach and Scott, 2007); the use of the framework is illustrated through discussion of examples. Three short teaching sequences (around 5 hours) are used to exemplify the use of the framework in the design and evaluation of teaching. Each teaching sequence was developed to address conceptual content in the lower secondary school (age 11-13). The sequences addressed Electricity, Plant Nutrition, and Modelling (Physical and Chemical) Change. Each sequence was implemented by at least three teachers. Students' learning was evaluated using diagnostic questions for conceptual understanding, and compared with that of similar students following the school's usual teaching approach. Data about the implementation of the teaching were collected through video recording, and teachers were interviewed before and after implementation. The Modelling Change teaching sequence was the first to be developed. Students' performance, and teachers' reactions to this sequence, fell considerably short of our design intentions. Significant changes to the design approach were therefore made for the Electricity and Plant Nutrition sequences, which were very well received by teachers, and resulted in statistically significant learning gains by students (Leach et al., 2006). The Modelling Change sequence is therefore presented in more detail, to illustrate how the framework can inform judgements about the success or failure of attempts to design science teaching.

E&D, vol.3, n°3, 2009, Savoirs, problèmes et pratiques langagières en histoire

Yannick Le Marec, Sylvain Doussot et Anne Vézier

Résumé

L'article rend compte de travaux menés depuis quelques années par l'équipe de didactique de l'histoire du CREN (Université de Nantes). Il propose de nouvelles orientations pour la production de savoirs en histoire, fondées sur le croisement du cadre théorique de la problématisation avec la théorie socio-historique du langage. Une réflexion est entamée sur l'adaptation de ces cadres théoriques avec l'épistémologie et la didactique de l'histoire et une étude de cas est menée dans une classe de l'école élémentaire française (CM1, élèves de 9 ans). Il en résulte quelques propositions de travail pour la construction d'un « espace des contraintes » et l'analyse des « pratiques langagières » en histoire.

Mots-clés : didactique de l'histoire, pratiques de savoirs, pratiques langagières, problématisation, savoirs explicatifs

E&D, vol.3, n°3, 2009, Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées

Dominique Bucheton et Yves Soulé

Résumé

L'article présente une synthèse de travaux de recherche du LIRDEF relatifs à l'agir enseignant dans la classe. Il développe le modèle théorique du multi-agenda mis en évidence par l'équipe pluridisciplinaire : ERT 40 de Montpellier1 (2003-2007). Il expose ensuite comment cette première modélisation a ouvert la voie à l'analyse du jeu dynamique des postures d'étayage des enseignants et des postures d'étude des élèves (travaux LIRDEF de 2007 - 2008). Elle s'achève par une étude de cas : deux débuts d'ateliers dirigés en CP.

Mots-clés : gestes professionnels, postures d'étayage de l'enseignant, postures d'apprentissage, ajustement, multi-agenda

E&D, vol.3, n°3, 2009, Analyse didactique clinique de l'activité décisionnelle de deux enseignantes en éducation physique et sportive (EPS)

L'éclairage du concept de milieu

Marie-France Carnus

Résumé

Cet article a pour objet de présenter une étude transpositive centrée sur l'analyse didactique clinique de pratiques d'enseignants d'EPS en cours de gymnastique. Nous exposons dans un premier temps les options conceptuelles et méthodologiques, et plus particulièrement l'importation du concept évolutif de « milieu » initialement introduit par Brousseau dans la théorie des situations, et précisé plus tardivement comme « le système antagoniste du système enseigné » (1986). Cette importation entraîne un certain nombre d'adaptations qui se sont

avérées nécessaires au regard de la particularité disciplinaire d'une part et, d'autre part, de la spécificité des questions de recherche centrées sur l'activité décisionnelle du sujet - enseignant. Dans un second temps, nous mettons en discussion de manière empirique les considérations précédentes au moyen d'extraits de corpus issus de deux études de cas : l'une en collaboration avec une enseignante débutante et l'autre avec une enseignante expérimentée. Nous montrerons en quoi le concept de milieu « revisité » permet de rendre compte des écarts entre intention et décision chez ces enseignantes ainsi que des effets de ces écarts sur les contenus enseignés.
Mots-clés : didactique clinique de l'EPS, milieu didactique, éducation physique et sportive, intention, décision

E&D, vol.3, n°3, 2009, L'écriture inventée : empirisme, constructivisme, socioconstructivisme
Jacques Fijalkow, Jocelyne Cussac-Pomel et Dominique Hannouz

Résumé

Demander à de jeunes enfants d'écrire un énoncé qui n'a pas fait l'objet d'un enseignement préalable, c'est les placer dans une situation où ils n'ont d'autre choix que de produire un graphisme à partir de ce qu'ils pensent être l'écriture et d'utiliser les connaissances dont ils disposent. Ce sont les productions réalisées dans cette situation que l'on appelle écriture inventée. On présente dans ce texte les recherches sur cette situation et relatives à l'acquisition portant sur des enfants francophones, en examinant les apports et les limites de la conception constructiviste, pour en venir enfin aux travaux réalisés dans une perspective socioconstructiviste.

Mots-clés : écriture inventée, constructivisme, Emilia Ferreiro, socio-constructivisme

E&D, vol.3, n°3, 2009, Identity and Community : Differences at Heart and Futures-to-Come
Wolff-Michael Roth

Résumé

Identity and community are two theoretical terms educators use for theorizing and understanding what happens in classrooms and for designing curriculum. There are, however, serious theoretical difficulties and incongruities in which the two terms are thought, which arise from the underlying ontology of the same. In this article, I propose to think the two terms within a different ontology, one that thinks difference not in terms of its deviation from the same but that thinks difference-in-and-for-itself. This then allows us to understand identity and community as non-self-identical entities that embody change, that is, entities that have change as a constitutive feature. That is, difference-in-and-for-itself leads us to a process ontology that is consistent with past (Bakhtin, Bergson, Husserl) and present (Deleuze, Derrida, Nancy) philosophical approaches to change, evolution, and difference. To concretize my argument, I provide (a) a computer model of collective decision making as an analogy and (b) concrete examples from a second-grade mathematics lesson.

Keywords : différence-in-and-for-itself, self, other, dialectics, change, learning

E&D, vol.4, n°1, 2010, Une approche sociotechnique des environnements de formation
Rationalités, modèles et principes d'action

Brigitte Albero

Résumé

Une étude intégrée des multiples aspects qui déterminent le rôle des objets techniques dans les environnements d'éducation et de formation implique une démarche de type compréhensif, particulièrement difficile à tenir. Dans ce domaine, la recherche s'attache le plus souvent soit aux outils techniques et à la conception des ressources, soit aux usages et aux processus d'apprentissage des sujets. Ce texte s'attache à définir une approche plus large qui puisse rendre compte et des contraintes imposées par les propriétés techniques des objets et de la configuration dynamique de leurs usages par les acteurs en situation. Une première partie aborde la dimension épistémique du problème, en exposant les éléments du cadre théorique et des concepts qui se sont avérés opératoires sur le terrain. La deuxième partie traite de dimensions pragmatiques en analysant l'articulation entre modèles théoriques de l'apprentissage, types de pédagogies et fonctions dévolues aux objets techniques. Une troisième partie aborde la dimension éthique qui conduit à interroger le présupposé de neutralité des technologies dans les pratiques de formation et de recherche, en montrant comment les finalités, les modèles et les valeurs propres aux acteurs orientent et régulent leur activité.

Mots-clés : éducation et formation, épistémologie de la recherche en sciences humaines et sociales, pédagogie, technologie

E&D, vol.4, n°1, 2010, L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire

Christine Amans-Passaga

Résumé

Cette contribution consiste en une analyse des pratiques d'intervention réalisées en partenariat dans le cadre de l'EPS à l'école primaire entre un professeur des écoles et un intervenant extérieur compétent dans l'activité support : ici le golf. L'étude conduite dans le cadre d'un cycle de plusieurs séances, s'appuyant sur des observations et analyses conduites à différents niveaux de granularité, fait apparaître une juxtaposition des deux systèmes didactiques en interférence, ce qui se traduit par des dissonances au niveau des savoirs enseignés. Si les savoirs spécifiques à l'APS et propres à l'EPS sont minorés, les intervenants s'accordent sur un des objectifs de ce programme de formation : le développement des compétences transversales propres à l'école primaire.

Mots-clés : didactique de l'EPS, enseignement primaire, gestes professionnels, système didactique bicéphale

E&D, vol.4, n°1, 2010, Le stéréotype, un objet modélisé pour quels usages didactiques ?
Cadre théorique et analyse d'une expérience d'enseignement de l'écriture littéraire à l'école
primaire

Jean-Louis Dufays et Bernadette Kervyn

Résumé

Deux approches de la stéréotypie sont mises en dialogue afin d'affiner sa constitution en objet didactique. La première, de type modélisant, distingue les différents niveaux de stéréotypie envisageables et analyse leurs manifestations dans les processus de lecture et d'écriture. Les traitements du premier degré, qui utilisent les stéréotypes comme des signes ordinaires, sont ainsi opposés à ceux du deuxième degré, qui en font des citations perçues comme telles, et à ceux du troisième degré, qui mettent les deux premiers en tension. Dans la seconde approche, de type expérimental, on observe la manière dont le stéréotype est mis en œuvre comme outil au service de la didactique de l'écriture littéraire par des enseignants de l'école primaire et les traitements dont il est l'objet de la part des élèves. La confrontation de ces deux approches permet de se demander dans quelle mesure l'opérationnalisation réalisée renforce, interroge ou enrichit le modèle descriptif initial.

Mots-clés : écriture, lecture, littérature, outillage didactique, Stéréotypie

E&D, vol.4, n°1, 2010, Les représentations de l'Écrit par l'adulte apprenant lecteur- scripteur.
L'exemple de la copie d'écrit. La démarche visuo-graphique

Bernard Balas

Résumé

Comment l'adulte apprenant lecteur-scripteur construit-il sa représentation de la langue écrite ? C'est pour répondre à cette question que la copie d'écrit est considérée non pas comme une simple activité graphomotrice, mais comme un indicateur et un outil d'évaluation des théories de l'Écrit que l'apprenant élabore au cours de son apprentissage, celui-ci étant compris non pas comme l'objectif ou la résultante d'une action didactique, mais comme la relation d'un sujet à un objet d'études et de connaissances. La démarche visuo-graphique, une parmi d'autres, par laquelle il considère ce qui est écrit comme un tout visuel semble constituer son entrée dans l'Écrit. Elle permet au sujet d'acquérir une image perceptive des lettres et de prendre conscience de la matérialité de l'Écrit. De cette connaissance des représentations de l'Écrit, des orientations didactiques peuvent être envisagées.

Mots-clés : adultes, copie d'écrit, illettrisme, représentations de la langue écrite

E&D, vol.4, n°1, 2010, Médiatisation et juridicisation : les nouvelles formes d'action des militants de l'école

Yves Dutercq

Résumé

A partir d'une étude ethnographique du combat mené en faveur de la scolarisation des enfants d'un squat par un ensemble d'associations, cet article met en évidence les nouvelles formes de lutte des militants de l'école. Confrontés aux contradictions de l'administration et du politique, ils apprennent à se servir d'armes comme le recours aux médias et à la justice pour faire valoir leur cause. Les fédérations de parents d'élèves et les syndicats enseignants se trouvent déstabilisés par ces évolutions qui resituent leur combat dans un environnement social large et complexe en même temps qu'elles les obligent à une grande attention au local

Mots-clés : juridicisation, médiatisation, militantisme, mobilisation, parents d'élèves, scolarisation

E&D, vol.4, n°1, 2010, Museographic Transposition : The Development of a Museum Exhibit on Animal Adaptations to Darkness

Marianne Foss Mortensen

Résumé

Science museums define the objectives of their exhibitions in terms of visitor learning outcomes, yet exhibition engineering staff lack theoretical and empirical research findings on which to base the creation of these educational environments. Here, a first step towards providing such research is reported. Museographic transposition was used as an analytical framework to investigate the development of an existing museum exhibit on animal adaptations to darkness. The analysis yielded a descriptive model of exhibition engineering as a three-stage process in which simultaneous processes of epistemological development and museum-pedagogical development result in the curatorial brief which forms the basis of the subsequent museographic development of the physical exhibit. Examples are discussed which illustrate the use of the model in identifying exhibition inconsistencies, but also in generating new ideas for exhibition engineering. The potential for further developing the model is discussed

Keywords : animal adaptations, exhibit, exhibit design, informal science education, museographic transposition, museum

E&D, vol.4, n°1, 2010, La didactique, dites-vous ?

Yves Chevallard

Premier paragraphe : Le prix Hans Freudenthal est décerné tous les deux ans depuis 2003 par la Commission internationale de l'enseignement mathématique (CIEM) – en anglais the International Commission on Mathematical Instruction (ICMI) –, qui est une commission de l'Union mathématique internationale – the International Mathematical Union (IMU). Ce prix

est jumelé avec le prix Felix Klein, décerné en 2003 à Guy Brousseau. Alors que le prix Felix Klein couronne a lifetime achievement, le prix Hans Freudenthal distingue a major cumulative research program. Ce prix vient de m'être attribué pour la part que j'ai prise dans la création et le développement de la théorie anthropologique du didactique. Il va de soi qu'il récompense du même coup toute une communauté. Il marque aussi, non bien sûr un temps de pause – la recherche continue ! –, mais un moment rare où une explicitation concise de certaines conclusions du travail accompli peut toucher un auditoire moins clairsemé, plus attentif que celui que nous dispute généralement la tyrannie ordinaire des travaux et des jours.

E&D, vol.4, n°2, 2010, Dissertation et rapport à l'écriture chez des adultes en reprise d'études à l'université

Yona Carrion

Résumé : Le rapport à l'écriture dans un milieu social défavorisé a fait l'objet de nombreuses études qu'on se propose de compléter ici dans le cas d'adultes en reprise d'études à l'université en vue obtenir le Diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU). L'étude porte sur 150 étudiants et les dissertations qu'ils ont rédigées au cours d'une année universitaire, sachant qu'ils avaient la possibilité d'en faire 1, 2, 3, ou 4. On a examiné l'effectif d'étudiants correspondant à chacun de ces cas globalement, puis en fonction du niveau scolaire, de l'âge et du sexe. On s'est demandé enfin, à partir d'entretiens informels, quel est le rapport à l'écriture selon que l'étudiant a fait 1, 2, 3, ou 4 dissertations. Les résultats montrent que plus de la moitié des étudiants font une seule dissertation et que le nombre de dissertations qu'ils effectuent tend à être d'autant plus grand que les étudiants sont jeunes, qu'ils ont arrêté leur scolarité au niveau du lycée et sont des femmes. Sur le plan qualitatif, il semble que faire une seule dissertation puisse être dû à un besoin d'auto-évaluation et/ou de protection ; faire deux dissertations à un manque de confiance en soi et/ou à la décision d'organiser au mieux ses apprentissages ; tandis que faire trois ou quatre dissertations répondrait davantage à une intégration de la demande didactique et/ou à la réactualisation d'un rôle d'élève. La discussion porte sur les implications pédagogiques et sur un projet de recherche.

Mots-clés : adultes, DAEU, dissertation, écriture, milieu social défavorisé, rapport à l'écrit, reprise d'études

E&D, vol.4, n°2, 2010, Conception et mobilisation d'une boussole pédagogique dans le cadre d'un dispositif de formation par alternance

Analyse du développement professionnel d'une enseignante stagiaire en EPS

Jérôme Guérin, Gilles Kermarrec et Jacky Péoc'h

Résumé : Cet article décrit comment un dispositif de formation par alternance veut répondre à la demande d'aide d'enseignants stagiaires d'éducation physique et sportive (EPS) souhaitant enseigner en référence à une conception socio-constructiviste de l'apprentissage. La

recherche/intervention est menée en mobilisant les concepts et méthodes proposés par l'ergonomie cognitive pour l'analyse de l'activité humaine. Nos résultats présentent en trois temps le processus du développement professionnel d'une professeur stagiaire enseignant la gymnastique à des élèves de troisième. Dans une première partie, nous montrons que les connaissances théoriques se sont progressivement stabilisées, donnant aux préparations de leçon plus de cohérence et leur conférant un réel statut de ressources pour saisir des opportunités en classe. Ensuite nous décrivons l'évolution des préoccupations et des connaissances qui organisent l'activité de l'enseignante stagiaire en classe. Enfin la dernière partie des résultats montre que la dimension collective des moments partagés entre formateurs et enseignants stagiaires est une dimension de la formation précieuse et favorable au processus de développement professionnel. La discussion porte sur la circularité des connaissances comme processus du développement professionnel, l'effet transformateur des entretiens individuels et des échanges collectifs, la migration des connaissances comme saisies d'opportunités et l'évolution des préoccupations co-construites lors des séquences de formation.

Mots-clés : conception socioconstructiviste, développement, dispositif de formation, enseignant-stagiaire, ergonomie cognitive

E&D, vol.4, n°2, 2010, La synthèse de textes dans l'enseignement supérieur, un objet à fort enjeu local : analyse comparative dans deux institutions, l'ENA et l'IUFM

Jean-Michel Perez

Résumé : Le présent texte s'insère dans une recherche en cours sur les exercices de « synthèse de textes » (Sy) proposés dans l'enseignement supérieur français. En faisant référence au modèle de « l'écologie des savoirs » cet article se donne pour objectif d'analyser la fonction qu'occupe Sy dans deux habitats institutionnels où il est enjeu didactique : le concours d'entrée à l'Ecole Nationale de l'Administration (ENA) et le Concours de recrutement des Professeurs des Ecoles dans les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM). L'analyse montre que c'est un objet ancillaire, à fort enjeu local n'ayant pas dans les deux institutions, les mêmes contraintes ni les mêmes conditions de viabilité. Mais au-delà d'un écosystème local se dégage une écologie sociale (une niche) où le savoir peut être défini comme une compétence pour répondre à des questions à partir d'un corpus donné.

Mots-clés : approche comparée, écologie, enseignement supérieur, habitat-niche, synthèse de textes

E&D, vol.4, n°2, 2010, Contrats didactiques et contrats sociaux du travail hors la classe

Séverine Kakpo et Patrick Rayou

Résumé : Cet article s'intéresse au travail hors la classe des élèves et présente les résultats de recherches conduites en classe, à la maison et dans un dispositif d'aide aux devoirs. Développant une approche sociologique soucieuse de s'articuler aux enjeux didactiques des

apprentissage, il se propose d'analyser la circulation et la transformation des savoirs entre l'école et son « extérieur » et de mettre en évidence les processus de construction des inégalités d'apprentissage qui sont à l'œuvre dans l'externalisation du travail des élèves.

Mots-clés : inégalités d'apprentissage, travail hors la classe

E&D, vol.4, n°2, 2010, A view on Didactics and Instructional Planning from the Perspective of research on learner development and educational experience

Meinert A. Meyer

Résumé : First, the author gives a short description of the current German situation with respect to educational research ('empirische Bildungsforschung'), to general didactics ('Allgemeine Didaktik'), and to research on learner development and educational experience ('Bildungsgangforschung') in particular. Then, the didactics for the third field of study, 'Bildungsgangforschung', are described, and an example of instructional analysis from this perspective is given: an English class at senior high school (upper secondary stage). The example is of help for one of the central concepts of 'Bildungsgangforschung', the description of authentic student participation. With reference to the example, and going beyond, the developmental task concept is described and defended. Quality criteria for learner development and instructional planning, which are partly based upon empirical data, are proposed. In doing so, particular attention is given to the tension between general education as suggested by Wolfgang Klafki ('Allgemeinbildung'), teachers' professional developmental tasks, and students' efforts to achieve the developmental tasks adequate for their age group. A graduated model of instructional cooperation for the description and evaluation of classroom instruction from the point of view of learner development and educational experience is used for a reflective final step.

E&D, vol.4, n°3, 2010, L'inscription contextuelle de l'activité en course en durée

Une étude à partir de l'analyse de l'activité d'élèves de primaire en Éducation Physique et Sportive

David Adé, Clément Jourand et Carole Sève

Résumé : Cette étude s'intéresse au couplage entre l'activité d'élèves de primaire et un dispositif d'enseignement de course en durée lors d'une leçon d'Éducation Physique et Sportive. Elle a été conduite selon le cadre théorique et méthodologique du cours d'action. Deux types de données ont été recueillis : (a) des données d'enregistrement vidéo et (b) des données de verbalisations lors d'entretiens d'autoconfrontation. Les données ont été traitées en deux étapes : (a) la reconstruction pour chaque élève de leur cours d'action et (b) la comparaison des cours d'action. Les résultats mettent en avant (a) les préoccupations typiques des élèves lors de la réalisation du parcours de course en durée, et (b) l'évolution de ces préoccupations et des formes d'actions selon la partie du parcours. En pointant l'inscription contextuelle de l'activité

des élèves, nous défendons la place des approches centrées sur l'activité comme complémentaires aux approches didactiques.

Mots-clés : approche orientée activité, artefact, cours d'action, course en durée, éducation physique et sportive

E&D, vol.4, n°3, 2010, L'éducation des conseillers agricoles à l'ordre institutionnel

L'exigence d'une théorie interdisciplinaire

Jean-Pierre Del Corso et Maryvonne Merri

Résumé : Cet article s'intéresse au rôle de l'activité discursive dans la transformation des connaissances de futurs techniciens du conseil agricole dans un enseignement d'économie. Le matériau d'observation est composé de l'intégralité des séances de cours de trois professeurs. L'enseignement porte sur l'étude de procédures réglementaires de développement territorial. Nous considérons ici que l'enjeu principal de l'apprentissage est de transformer une « règle de contrainte » en « règle rationnelle » (Piaget, 1932/1995), c'est-à-dire de la légitimer en tant qu'instrument d'action (Rabardel, 1995). Une analyse en types de discours (Bronckart, 1997) est utilisée pour distinguer les différents processus permettant la construction de sens des procédures réglementaires. Il est mis en évidence que les « types de discours » et leur combinaison contribuent, en effet, à inscrire les mesures publiques de développement territorial dans des types de problèmes représentatifs des enjeux locaux du milieu rural. Ainsi, il apparaît que l'activité discursive développée à l'École est un vecteur essentiel des apprentissages culturels et, en définitive, du changement institutionnel dans une société.

Mots-clés : changement institutionnel, enseignement de l'économie, règle de contrainte, règle rationnelle, type de discours

E&D, vol.4, n°3, 2010, Action conjointe et connaissances professionnelles de l'enseignant

David Cross

Résumé : Lorsque l'on s'intéresse à la formation des enseignants ou à l'étude des pratiques de classe, les connaissances professionnelles des enseignants occupent une place privilégiée. Ces connaissances de l'enseignant sont donc au cœur d'un certain nombre d'études en didactique (Abell, 2007). Ces études reposent sur un certains nombres d'hypothèses, souvent implicites, sur le lien entre ce que les enseignants disent de leurs pratiques et ce qu'ils font effectivement dans leur classe. Or ce lien est loin d'être clair, et ce sont principalement les connaissances sur l'action qui sont étudiées par cette approche. Afin de dépasser cette limitation et d'étudier également les connaissances dans l'action nous proposons une articulation théorique entre la TACD et des catégories de connaissances professionnelles mises au jour par des travaux d'un autre courant scientifique (Pedagogical Content Knowledge) ainsi qu'une méthode d'analyse de ces connaissances en lien avec la théorie de l'action conjointe.

Mots-clés : connaissance professionnelle des enseignants, didactique de la chimie, théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

E&D, vol.4, n°3, 2010, Quel rapport entre la métacognition et la performance à l'écrit ?

Analyse de la situation d'étudiants en sciences humaines

Dyanne Escorcica

Résumé : Ce texte présente les résultats d'une recherche dont le but était de déterminer le rapport entre les processus métacognitifs et la performance des étudiants dans le domaine de la production d'écrits. Nous avons conduit deux enquêtes à l'aide de questionnaires et d'entretiens d'explicitation. Cinquante-sept étudiants de psychologie et des sciences de l'éducation de l'Université Paris Ouest-Nanterre La Défense ont participé à ces dispositifs. Les résultats obtenus nous mènent à relativiser l'hypothèse selon laquelle les processus métacognitifs ont un rapport fort et positif avec la performance. Nos analyses mettent en évidence l'importance des connaissances métacognitives et de la capacité des étudiants d'utiliser ces informations afin de planifier et de guider leurs productions écrites.

Mots-clés : autorégulation, connaissance métacognitive, écriture, étudiant, métacognition

E&D, vol.4, n°3, 2010, La sécurité en escalade une étude comparative trans-institutionnelle

Safety within rock climbing : a trans-institutional comparative study

Éric Mangeant et Alain Mercier

Résumé : Cet article présente les résultats d'un travail de recherche sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage d'une activité physique et sportive de pleine nature, l'escalade, au sein d'institutions différentes. L'approche de la gestion des risques liés à cette pratique est comparative. Il s'agit de différencier ce qui relève de la généricité des institutions observées de ce qui dépend de la spécificité de certaines d'entre elles. Il ne s'agit donc pas d'un générique et d'un spécifique trans-disciplinaires comme il est coutume de le voir dans les travaux en didactique comparée, mais d'un générique et d'un spécifique trans-institutionnels. Nous avons appris de notre recherche (Mangeant, 2008), l'importance dans les dangers encourus par les pratiquants, de dimensions conventionnelles rarement mises en avant, et qui relèvent pour une part de l'action conjointe non didactique des membres d'une cordée, et pour l'autre part de l'action conjointe didactique de la cordée et du professeur.

Mots-clés : action didactique conjointe, escalade, frayage, institution, relation dialogique et trilogique, risque, topogénèse

E&D, vol.4, n°3, 2010, Comment enrichir les outils professionnels à l'aide de concepts et outils issus de la recherche dans les didactiques disciplinaires ?

Anne Monnier et Laura Weiss

Résumé : Cet article fait état d'une recherche portant sur un dispositif de formation en didactique disciplinaire qui tente d'articuler un outil professionnel de planification de l'enseignement, le canevas de leçon, à un outil issu de la recherche en didactique du français, le synopsis. L'analyse comparative d'un ensemble de données recueillies dans le cadre d'une expérimentation menée à l'IUFE de Genève avec des enseignants du secondaire à mi-temps en emploi, d'une part en français à propos de l'enseignement de la subordonnée relative, d'autre part en sciences physiques à propos de l'enseignement de la masse volumique, aboutit à deux constats. A un premier niveau, si l'articulation entre outils professionnels et outils issus de la recherche se révèle difficile, par le fait qu'elle implique la mise en place de dispositifs relativement complexes, elle est prometteuse dans le cadre d'une formation désormais universitarisée. A un second niveau, l'analyse comparative d'un dispositif de formation sur le même outil dans deux didactiques spécifiques ouvre des pistes intéressantes du point de vue de la recherche en didactique comparée.

Mots-clés : acceptabilité, artefact, canevas, didactique comparée, didactique des sciences, didactique du français, didactique professionnelle, enseignant du secondaire, formation initiale, grammaire, instrument, masse volumique, outi, pratique réflexive, synopsis, utilisabilité, utilité

E&D, vol.5, n°1, 2011, Principes structurants et construction de savoirs en sciences de la vie et de la Terre

Denise Orange Ravachol et Françoise Beorchia

Résumé : Dans cet article, nous travaillons sur les principes structurants, qui organisent les domaines de savoirs scientifiques mais dont l'affichage est limité dans les programmes d'enseignement actuel. Nous recourons à trois exemples dont l'importance est reconnue dans le fonctionnement des sciences de la vie et de la Terre : le principe de l'actualisme, le principe d'unité de fonctionnement des animaux et des végétaux, le principe d'unité de fonctionnement des cellules nerveuses. Notre étude, qui s'inscrit dans le cadre théorique de la problématisation, construit des repères épistémologiques permettant de caractériser l'appropriation par les élèves et les étudiants des problèmes de la géologie historique et de la physiologie, et de préciser les rapports qu'entretiennent leur raisonnement avec ces principes structurants. Elle met en valeur la portée heuristique de ces principes, leur intervention dans l'accès à la maîtrise du fonctionnement de systèmes complexes, et plus généralement leur rôle de barrage contre les irrationalismes.

Mots-clés : savoirs scientifiques, problématisation, principes structurants, apprentissages, sciences de la vie et de la Terre

E&D, vol.5, n°1, 2011, Quelle place pour le sociologique dans les recherches en didactique de l'EPS ?

Marie-Paule Poggi et Julien Moniotte

Résumé : L'objet de cet article est de s'interroger sur les possibilités et les limites d'une interprétation sociologique du curriculum en EPS. En effet, nos recherches s'inscrivent dans un projet de tentatives de problématisation sociologique de problèmes didactiques. En quoi la sociologie, avec ses cadres conceptuels, ses outils méthodologiques, son regard propre sur le monde social peut-elle être une ressource pour la didactique ? Il nous semble qu'une association fructueuse entre didactique et sociologie est possible et souhaitable. Dans cette perspective que nous pourrions qualifier de « socio-didactique » (Johsua, 1999), nos travaux de recherche s'orientent plus particulièrement vers l'étude des processus de fabrication des inégalités par et dans l'école dans le cadre des cours d'éducation physique et sportive.

Mots-clés : sociologie, didactique, éducation physique et sportive, inégalités sociales, curriculum

E&D, vol.5, n°1, 2011, Profils d'attitudes et Orientations motivationnelles : les dynamiques d'engagement à l'égard des sciences chez des élèves de troisième, de seconde et de première
Pascale Montpied, Véronique Hiolle, Régis Gras et Andrée Tiberghien

Résumé : La problématique de la motivation des élèves à apprendre les sciences et à poursuivre ces enseignements est abordée en utilisant une méthodologie statistique permettant de trouver des profils idéaltypes au sein de l'échantillon des 552 élèves français de 3e, 2nde, 1re ayant rempli un questionnaire interrogeant diverses attitudes à l'égard des sciences dans le monde et dans le cadre scolaire. L'analyse et la caractérisation théorique de ces profils permet d'envisager la qualité des orientations motivationnelles des élèves idéaltypes qui contribuent à ces profils. Besoins psychologiques, règles de causalité, buts à court et à long terme exprimés dans les choix de ces élèves idéaltypes permettent de discuter de l'amélioration ou du maintien de la qualité de l'apprentissage que ces élèves peuvent développer ainsi que de leur cohérence attitudinale à l'égard des sciences dans leur vie d'écolier et hors de l'école.

Mots-clés : attitudes envers les sciences, élèves, enseignement secondaire, orientation motivationnelle, profils idéaltypes

E&D, vol.5, n°1, 2011, Les buts et les conditions de l'enseignement selon les enseignants du second degré

Denis Meuret et Marielle Lambert

Résumé : Une enquête auprès de 700 enseignants français du second degré mesure la prégnance de deux modèles d'éducation, ceux de Durkheim et de Dewey, dans la représentation qu'ils se font des buts et des conditions de l'enseignement. Leurs représentations empruntent le plus souvent aux deux modèles, mais le centre de gravité des réponses penche légèrement du côté

du modèle durkheimien. Les enseignants qui ont une conception des buts de l'enseignement plus proches du modèle de Dewey sont un peu plus favorables à l'ouverture du second degré. Ceux qui ont une conception des conditions de l'enseignement plus proches de ce modèle pensent plus souvent que leur action peut faire une différence et se déclarent un peu plus satisfaits de leur métier.

Mots-clés : Dewey, Durkheim, enseignant, valeur

E&D, vol.5, n°2, 2011, L'éducation technologique au collège : un enseignement pour questionner la refondation du curriculum et les réorientations des disciplines

Joël Lebeaume

Résumé : Afin de contribuer à l'examen des conditions et des possibilités de réorientation des disciplines, la présente analyse se centre sur l'éducation technologique considérée comme un cas d'étude pour appréhender le processus de disciplinarisation des enseignements scolaires et de leur insertion dans un système disciplinaire. L'analyse rétrospective de sa progressive construction et de sa délicate intégration permet alors de mettre en question les points déterminants et les conditions de la ou des réorientation(s) des disciplines. Elle ouvre enfin la discussion des enjeux contemporains des recherches en didactique et du renouvellement ou de l'extension des problématiques.

Mots-clés : didactique, technologie, réforme, curriculum, disciplines scolaires

E&D, vol.5, n°2, 2011, Pratiques de l'enseignement/apprentissage de la lecture : caractérisation de l'action de l'enseignant

Pier Carlo Bocchi

Résumé : Des éléments d'une étude comparative, centrée sur des séances portant sur la découverte de mots dans un texte, sont illustrés dans le but de caractériser les pratiques mises en scène. Le dispositif concerne deux classes « ordinaires » de première primaire (élèves âgés de 6-7 ans) issues de la partie italophone de la Suisse, où les enseignants disent suivre la même méthode d'apprentissage de la lecture. L'observation des faits d'enseignement permet de relever comment les formes d'interaction qui se développent en classe sont responsables de dynamiques de différenciation passive. Ces dynamiques déterminent généralement une participation active réduite des élèves moins avancés et, en particulier, l'exclusion de ces élèves des activités de décodage. Ces deux processus, évidemment imbriqués l'un dans l'autre, sont à la base de l'accroissement des différences entre les élèves. Par ailleurs, des dissemblances sont relevables dans les deux systèmes didactiques étudiés : dans le premier apparaît une logique portant sur une conception collective de l'enseignement/apprentissage en faveur des élèves plus avancés et une conception plutôt individualisée en faveur des élèves moins performants, tandis que dans le deuxième, du moins pendant certains moments, on remarque que les élèves moins avancés bénéficient également de l'apport du collectif. Cela grâce à l'utilisation de la mémoire

didactique de la classe et à l'adoption de formes d'interaction favorisant davantage la construction collective d'un objet de savoir.

Mots-clés : activité conjointe, articulation collectif/individuel, contrat didactique, différenciation passive

E&D, vol.5, n°2, 2011, Anthropologie didactique. Pour une grammaire des contenus d'apprentissage : Deux exemples en Hand-ball

Fabrice Louis

Résumé : Dans cet article je soutiens que nous devons entreprendre une enquête conceptuelle pour donner un sens précis aux exemples concrets de pratiques d'enseignement. J'utilise deux exemples de contenu en hand-ball pour montrer ce qu'est une grammaire de l'EPS, grâce à un travail de recherche proche de celui de Wittgenstein. Ce type d'enquête détermine les actions qui sont réalisées lors d'un apprentissage en identifiant l'arrière-plan qui donne du sens à nos actes.

Mots-clés : anthropologie, concepts, didactique, EPS, philosophie

E&D, vol.5, n°2, 2011, Rapport au savoir musical des professeurs des écoles et pratiques d'enseignement : un transfert parfois complexe

Frédéric Maizières

Résumé : La musique à l'école primaire dans le système français a de tout temps été considérée comme le « parent pauvre » de l'éducation pour des raisons institutionnelles, sociales, mais aussi personnelles à l'enseignant qui se considère souvent peu armé pour l'enseigner. Pourtant, une étude montre que, contrairement à l'idée communément admise, les enseignants qui pratiquent la musique ou qui ont bénéficié d'une formation personnelle ne mettent pas forcément en œuvre davantage d'activités musicales dans leur classe (Maizières, 2009). Analysé à partir des outils socio-linguistiques d'Escol, les propos d'un certain nombre d'enseignants (16) confirment que le transfert entre leurs propres savoirs musicaux et leurs pratiques enseignantes est parfois complexe.

Mots-clés : éducation musicale, pratiques enseignantes, professeurs des écoles, rapport au savoir

E&D, vol.5, n°2, 2011, Apprentissage du nombre et élèves à besoins éducatifs particuliers

Teresa Assude, Jean-Michel Perez, Jeannette Tambone et Aliette Vérillon

Résumé : Il s'agit de présenter le projet PIMS (Pratiques inclusives en mathématiques scolaires) qui est l'un des projets de l'observatoire OPHRIS (Observatoire des pratiques sur le handicap : recherche et intervention scolaire). L'un des buts du projet PIMS est d'étudier les pratiques des enseignants dans des CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) et certains effets de ces pratiques sur les actions et apprentissages mathématiques des élèves en situation de handicap. Pour

étudier ces pratiques, nous avons mis en place un dispositif de recherche et formation qui concerne quatre CLIS et quatre enseignantes. Notre recherche s'inscrit dans le cadre général de la théorie de l'action conjointe du professeur et des élèves. Nous présentons ici les premiers résultats de ce travail dans l'une des classes à propos de l'apprentissage du nombre.

Mots-clés : mathématiques, nombre, handicap, action conjointe professeur/élèves, élève à besoins éducatifs particuliers

E&D, vol.5, n°2, 2011, Enquêter avec l'internet : études pour une didactique de l'enquête
Caroline Ladage et Yves Chevallard

Résumé : Ce travail porte sur les conditions et les contraintes de l'émergence du paradigme du questionnement du monde et la création d'une pédagogie de l'enquête. Il se centre sur le triple rôle de l'Internet, tout d'abord comme facteur essentiel de développement de la pratique « profane » de l'enquête, ensuite comme outil d'enquête encore mal connu et sous-exploité, enfin comme révélateur d'habitus praxéologiques, tel le mode d'étude rétroactif (comme opposé au mode d'étude proactif consubstantiel à l'enquête), qui font obstacle à l'entrée dans la pratique (d'origine savante) de la connaissance par l'enquête.

Mots-clés : connaissance par l'enquête, Internet, mode d'étude proactif, mode d'étude rétroactif, paradigme du questionnement du monde, théorie anthropologique du didactique

E&D, vol.5, n°2, 2011, Wittgenstein, l'éducation, le solipsisme
Emmanuel Halais

Résumé : En quoi la philosophie de Wittgenstein est-elle liée à la question de l'éducation ? En quoi une philosophie qui a l'apparence d'un ensemble technique de textes touchant des problèmes concernant le langage, la logique ou la connaissance au sens plus large serait-elle concernée par cette question ? Y répondre suppose une certaine interprétation de l'œuvre dans son ensemble, et en particulier du *Tractatus logico-philosophicus*, selon le vœu de son auteur lui-même, comme éthique.

Mots-clés : éthiques, solipsisme, valeur, Wittgenstein, éducation

E&D, vol.5, n°2, 2011, Learning in the circumstances of work : the didactics of practice
Stephen Billett

Résumé : This paper discusses what constitutes the didactics of practice : learning in the circumstances of work. Learning through practice has and continues to be the principal process through which the occupational capacities upon which human society and individuals depend have been developed. Currently, there is an increased interest in this method of learning for extending experiences in educational programs, sustaining workers' employability across lengthening working lives and assisting the transformation of work and occupational practices. These are important goals for societal purposes, communities, workplace continuity and

workers' employability and development. It seems timely, therefore, to outline an explanation of the qualities and characteristics of learning through experiences in practice settings, such as workplaces, and how these experiences can be used and enriched to support effective work-related learning across working lives: the didactics of learning through practice. It is proposed here, that practice-based curriculum and pedagogy, and workers' personal epistemologies are the key framing elements of such didactics. However, these institutional and personal practices are also framed by global, cultural, societal and situated factors that shape individuals' engagement in and their learning through work, and, hence, the didactic qualities and potential of learning through practice. Here, these elements, factors and their consequences are discussed in terms of understanding and enhancing learning experiences in the circumstances of work.

E&D, vol.5, n°3, 2011, Caractérisation didactique des gestes de l'aide ordinaire à l'école élémentaire : une étude comparative de deux cas didactiques limite en mathématiques

Corinne Marlot et Marie Toullec-Théry

Résumé : Ce travail se situe dans le cadre de l'approche comparatiste en didactique et s'appuie sur le système de description Jeu d'Apprentissage/Jeu Épistémique, développé dans la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD). L'enjeu est de saisir certaines des déterminations des gestes de l'aide ordinaire, lorsque celle-ci se manifeste dans le cours de la classe de mathématiques. Nous observons des gestes d'enseignement stéréotypés qui pourraient s'apparenter à une certaine forme de doxa inhérente à l'aide et qui consisteraient à mettre les élèves en groupe « homogène faible », à simplifier, voire éparpiller les tâches, à faire réussir les élèves à tout prix au travers de la production de traces, en partie déconnectées des enjeux de savoir. Par ailleurs, l'étude de ces deux situations d'aide ordinaire qui se soldent chacune par un affaiblissement marqué de l'enjeu didactique initial, nous a amenées à caractériser ce que pourraient être des cas didactiques limite, c'est-à-dire des situations de classe où l'on observe de manière liée, un évanouissement des savoirs et des effets de contrat, tels les effets Topaze et/ou Jourdain. Un retour sur l'épistémologie pratique des deux professeurs étudiés nous a permis de saisir certaines des déterminations qui pèsent sur les enseignants dès lors qu'ils décident d'aborder les difficultés d'apprentissage.

Mots-clés : approche comparatiste, jeux d'apprentissage, épistémologie pratique, détermination des gestes de l'aide, cas didactiques limite

E&D, vol.5, n°3, 2011, Dimensions cognitives et sociales dans l'étude de l'activité des élèves
La représentation comme inférence individuelle-sociale dans le cours d'expérience

Gilles Dieumegard

Résumé : Cet article propose de considérer les phénomènes de représentation au cœur d'une approche individuelle-sociale de l'activité des élèves dans les situations scolaires. Dans un premier temps, une revue des recherches consacrées à l'activité des élèves permet d'identifier

quatre orientations pour l'articulation de ses dimensions cognitives et sociales (solipsisme, cognition sociale, interactionnisme, intégration individuelle-sociale). Dans un deuxième temps, la présentation d'un cas empirique montre ce que peut apporter la description d'expériences représentationnelles des élèves dans le cadre de la méthode « cours d'action » et de la théorie inférentialiste de Brandom.

Mots-clés : activité, élèves, cognitif, social, expérience, représentation

E&D, vol.5, n°3, 2011, De l'expertise à l'enseignement : Analyse comparative du rapport au savoir de deux enseignants d'EPS de spécialités sportives différentes

Hejer Ben Jomâa et André Terrisse

Résumé : Cet article s'insère dans le cadre des recherches sur l'analyse des pratiques enseignantes « in situ », en Education Physique et Sportive (EPS) qui prend en compte le rapport, notamment personnel et corporel, qu'entretient l'enseignant avec l'Activité Physique et Sportive (APS) qu'il va enseigner, selon qu'il est spécialiste ou non de cette activité. L'étude s'appuie sur la comparaison de deux cas contrastés. D'une part, l'observation d'un professeur A d'EPS, devant enseigner un cycle de gymnastique, sa spécialité de prédilection qu'il a pratiquée depuis plusieurs années, et un cycle de basket-ball dont il n'est pas spécialiste. D'autre part, celle d'un professeur B, spécialiste de basket-ball, ayant à enseigner cette activité, et la gymnastique qui ne constitue pas sa spécialité de prédilection. Ainsi, la recherche s'attache ici à examiner combien ce rapport à l'APS enseignée détermine fortement la façon que chacun des enseignants a de la traiter et de la transmettre. Toutefois, notre ancrage épistémologique, la didactique clinique de l'EPS (Terrisse, 1994) nous conduit à prendre en compte le sujet enseignant au-delà des contraintes didactiques institutionnelles qui conditionnent son enseignement (Chevallard, 1989). Nous tenterons ainsi d'identifier « ses contraintes propres », liées à sa pratique personnelle, à son expertise dans une APS qu'il enseigne et à sa position de sujet enseignant inscrit dans le didactique, afin de montrer combien les ressorts subjectifs de son rapport personnel à cette activité et de sa pratique corporelle déterminent son enseignement effectif et son traitement didactique, ce qui constitue, pour nous, une clé à l'intelligibilité des pratiques.

Mots-clés : didactique clinique, étude comparative, expertise corporelle, rapport à l'APS, sujet enseignant d'EPS

E&D, vol.5, n°3, 2011, Le travail du professeur de mathématiques relatif à la conception et la réalisation des phases de dévolution

Yves Matheron

Résumé : L'article vise à montrer comment, lors des phases de dévolution et de celles qui en découlent, le professeur parvient, sous contrat, à créer une référence commune à la classe d'où peuvent émerger certains éléments mobilisables pour l'action. Le professeur recourt pour cela

à un ensemble de gestes qui permettent, en utilisant la mémoire des élèves propre aux pratiques relevant des savoirs antérieurement étudiés, de replacer la classe à l'intérieur de certains niveaux de codétermination didactique.

Mots-clés : dévolution, milieu, mémoire, codétermination didactique

E&D, vol.5, n°3, 2011, Une innovation locale en sciences et techniques, essai pour une analyse de réseaux sociaux

Xavière Lanéelle et Isabelle Harlé

Résumé : Les expérimentations conjuguant Sciences Expérimentales et Sciences de l'Ingénieur en classe de seconde (article 34 de la loi d'orientation de 2005) s'appuient pour leur mise en place et pour se pérenniser sur des ressources véhiculées par des réseaux sociaux : aide didactique de l'inspecteur, heures rémunérées... Mais, ces expérimentations se heurtent également à des obstacles : absence d' enrôlement, de reconnaissance, problèmes spatiaux et techniques. En présentant une étude de cas, menée lors de deux années consécutives, nous verrons comment l' enrôlement des acteurs, un laboratoire plus actif ainsi que l' extension et l' accroissement de la densité du réseau sont les points de passage obligés du chemin d' installation.

E&D, vol.5, n°3, 2011, Du « maître idéal » au maître ordinaire, l'exemple des pratiques d'enseignement de la géographie à l'école primaire

Thierry Philippot et Gilles Baillat

Résumé : Depuis les années 1980, la rhétorique de la professionnalisation impose, pour les enseignants du primaire, la figure du « maître idéal ». Cette rhétorique tend à occulter le travail enseignant réel et à pérenniser les regards très prescriptifs et normatifs fréquemment portés sur le travail de ces enseignants. Dans le cadre d'une recherche à visée descriptive et compréhensive, l'activité didactique, lors de séances de géographie, de maîtres ordinaires, est analysée à partir d'enregistrements vidéoscopiques et d'entretiens d'autoconfrontation. À distance du « maître idéal », les résultats donnent à voir des praticiens qui agissent selon des logiques diverses qui les aident à construire un ensemble de pratiques qui fait sens pour eux.

Mots-clés : professionnalisation, activité didactique, géographie, entretien d'autoconfrontation, école primaire

E&D, vol.5, n°3, 2011, L'éducation des adultes comme philosophie morale

Sandra Laugier

Résumé : Ce que j'apprends depuis l'enfance n'est validé, par la communauté dont je suis membre, que par et dans l'usage que j'en fais en divers contextes. Mais pour un adulte, rien ne va de soi pour autant. L'adulte continue son éducation, apprend des choses nouvelles, en faisant confiance à sa propre expérience : il s'agit de mettre en cause les conventions, en tant qu'elles

ne sont pas pensées par moi. Ce perfectionnement de soi peut être vu comme une volonté de renaissance, que permet la philosophie.

Mots-clés : éducation des adultes, confiance en soi, aversion du conformisme, philosophie, perfectionnisme

E&D, vol.5, n°3, 2011, "A Curious Mixture of Passion and Reserve" : Understanding the Etic/Emic Distinction

Christina Hahn, Jane Jorgenson et Wendy Leeds-Hurwitz

Résumé :

The terms "etic" and "emic" are often mentioned in passing, with little or no attention to their original use or meanings, and there has been substantial slippage between what Kenneth Pike originally intended and how these terms are now used. Our goal here is to demonstrate the value of these terms to current research ; to do this, we will explain the abstract terms emic and etic ; then link them to a second, more concrete, pair of concepts, ethnography and ethnology ; finally, we will use a case study to demonstrate how to apply the terms to actual communication behavior. The case study illustrates how these dual perspectives provide a procedural framework for the study of children's everyday lives, and in particular, for the study of children's contributions to household work. Understanding Pike's goals in developing the concepts of etic and emic brings us to a more sophisticated and complex understanding of them ; we lose the easy dichotomy, but gain a strong analytic tool.

Keywords : etic, emic, ethnography, ethnology, knowledge work, parent-child interactions, work-play dichotomy

E&D, vol.6, n°1, 2012, La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone

Philippe Wanlin et Marcel Crahay

Résumé : Ce texte se penche sur la manière dont les chercheurs ont schématisé la pensée interactive des enseignants, sur les éléments auxquels ils pensent quand ils donnent leurs cours et sur les facteurs qui influencent cette réflexion. L'étude de ces éléments de réflexion et des facteurs qui les influencent aboutit quasi inévitablement sur la notion de dilemme qui devient le noyau dur des processus de pensée des enseignants lorsqu'ils enseignent. Ce texte débouche notamment sur une typologie des dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés lors de l'interaction en classe. Enfin, il présente une proposition d'organisation des constats de recherche du paradigme du teacher thinking pouvant être considéré comme une heuristique permettant de structurer cette littérature.

Mots-clés : enseignant, interaction, classe, croyances et connaissances, réflexion

E&D, vol.6, n°1, 2012, Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ?

Laurent Veillard

Résumé : Le développement de l'alternance, notamment dans l'enseignement supérieur depuis le début des années 90 en France, a contribué à redonner aux situations de travail un rôle important dans les dispositifs de formation professionnelle initiale. Ce développement pose la question de la pertinence d'un aménagement ou non des situations professionnelles des apprenants pour former. Si l'on convient qu'il est possible d'intervenir sur les situations de travail afin d'améliorer l'apprentissage de jeunes novices, alors on peut aussi s'interroger sur le rôle que peut jouer l'institution de formation dans cet aménagement, en collaboration avec les institutions productives. Dans cet article, nous abordons la problématique de la construction de parcours ou curriculums d'apprentissage en situation de travail dans le cadre d'une collaboration entre une école d'ingénieur par alternance et les entreprises partenaires de cette formation. La littérature anglo-saxonne (Workplace/ Workbased Learning) et francophone (didactique professionnelle) sur l'apprentissage au travail est mobilisée pour élaborer un cadre d'analyse permettant d'interpréter deux études de cas de parcours d'apprenti-ingénieurs en situation de travail. Ces deux cas illustrent les écarts potentiels entre le curriculum prescrit, tel qu'il est défini par l'école pour tous les apprentis, le curriculum mis en œuvre dans des contextes industriels spécifiques par les tuteurs en charge de l'encadrement d'un apprenti, et le curriculum expérimenté par ce dernier. Ces écarts peuvent s'interpréter par les spécificités de l'apprentissage en situation de travail. La prise en compte de ces spécificités n'invalide pas les tentatives de mise en place d'un cadre général définissant les grandes lignes du curriculum d'apprentissage en entreprise mais nécessite un travail d'ingénierie didactique locale entre les tuteurs qui encadrent l'apprenti.

Mots-clés : formation d'ingénieur, alternance, apprentissage en situation de travail, curriculum, didactique professionnelle, enseignement secondaire, attitude envers les sciences, orientation motivationnelle, profil idéaltype, élève

E&D, vol.6, n°1, 2012, Réforme curriculaire et construction de savoirs issus de psychologie. Ressources et obstacles dans la chaîne transpositive

Nathalie Panissal et Emmanuelle Brossais

Résumé : Cette étude transpositive traite la question des relais entre un nouveau programme de la filière technologique tertiaire (Sciences et Technologies de la Gestion) et sa mise en œuvre par deux enseignantes via le même manuel scolaire. L'application de cette réforme concerne de nouveaux savoirs de psychologie et une nouvelle démarche d'enseignement : Observation-Analyse-Conceptualisation (OAC). Nous étudions quatre étapes de la chaîne transpositive pour les concepts de psychologie « Attitude et comportement » qui sont l'objet de cette réforme : analyse a priori des savoirs de psychologie, analyse du programme, analyse d'un manuel et

analyse de pratiques de classes de deux professeures d'économie-gestion. L'analyse a priori fait apparaître deux types d'obstacles à la construction des savoirs issus de la psychologie. L'analyse du contrat didactique permet d'examiner les rôles des enseignantes et des élèves dans la construction du savoir en lien avec la démarche OAC. Nous examinons la façon dont les enseignantes, les auteurs du programme et ceux du manuel se confrontent aux obstacles épistémologiques inhérents aux concepts psychologiques en question. Nous discutons la façon dont enseignantes et auteurs du manuel composent avec l'injonction de la démarche OAC, elle-même source d'obstacles.

Mots-clés : contrat didactique, manuel scolaire, pratiques enseignantes, réforme STG, transposition didactique

E&D, vol.6, n°1, 2012, De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école

Pierre Périer

Résumé : Les politiques et dispositifs institutionnels axés sur les relations entre les familles et l'école laissent une partie des parents à l'écart, ceux-là mêmes dont les enfants rencontrent ou posent plus de difficultés, tant scolaires que comportementales. Car le modèle du partenariat ou de la coopération repose en réalité sur un type de rapport et des règles d'échange auxquels toutes les familles ne peuvent accéder. Les parents de milieux populaires et immigrés en subissent davantage les effets inégalitaires, et leur contribution ne semble guère reconnue ni leur parole entendue. Ce processus secrète un sentiment d'injustice et pose dès lors la question de l'équité dans les rapports entre les parents et l'école. La réflexion sur les principes de justice s'intéresse à la reconnaissance de la pluralité des formes d'implication des parents, aux conditions d'une égalité de statut et de droits, et à la prise en compte de différences sans stigmatisation.

Mots-clés : école, parents, justice, équité, partenariat

E&D, vol.6, n°1, 2012, Pratiques langagières et situation scolaire d'apprentissage : à propos d'un rapport complexe et résistant. Questions méthodologiques.

Catherine Souplet

Résumé : Lorsque l'on s'intéresse à l'activité cognitive des élèves en situation d'apprentissage, le postulat d'un lien indissoluble entre « processus langagiers et élaborations cognitives » (Nonnon, 2008) ne saurait être mis en cause, mais reste difficile à caractériser, notamment face à un corpus de transcriptions d'échanges langagiers oraux. Il devient alors nécessaire d'élaborer un cadre méthodologique d'analyse permettant de mettre au jour ce rapport entre langage et processus d'appropriation de connaissances de la part de l'apprenant pour tenter de désenchevêtrer activité langagière, activité cognitive, apprentissage disciplinaire (ici, en histoire). C'est ce lent travail d'élaboration méthodologique qui est évoqué dans cet article, en suivant le cheminement chronologique de l'analyse des données recueillies. Il s'agit dans ce

cadre de tenter de mettre en évidence les difficultés rencontrées et la manière dont il a fallu « s'en arranger » pour les dépasser, mais aussi ce que cela laisse entrevoir.

Mots-clés : pratiques langagières, apprentissage disciplinaire, méthodologie d'analyse, didactique de l'histoire

E&D, vol.6, n°1, 2012, Éducation et démocratie. Retour sur le Nouveau Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson (1991)

Philippe Savoie

Résumé : Le Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié par F. Buisson en 1911, porte l'ambition nouvelle d'un abaissement des barrières qui séparent les ordres scolaires et d'une démocratisation de l'accès aux études prolongées. Il témoigne des contradictions nouvelles de la pensée pédagogique, confrontée à la montée d'approches inspirées des méthodes de la science.

Mots-clés : Ferdinand Buisson, pédagogie, démocratisation, ordres scolaires, histoire

E&D, vol.6, n°2, 2012, Une forme caractéristique de condition de l'étude dans la réalisation d'une ingénierie didactique en mathématiques à l'école primaire

Serge Quilio

Résumé : Cet article développe une perspective d'analyse de leçons de mathématiques dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique. Nous montrons l'intérêt de considérer l'action du professeur dans la réalisation effective de ces leçons au sein de transactions didactiques que nous décrivons en terme de jeux. Nous posons ces derniers comme des modèles de description de l'action conjointe du professeur et des élèves. Les épisodes analysés selon cette perspective montrent ainsi une modalité caractéristique de la direction de l'étude des élèves par le professeur. Nous désignons par les termes « temps des situations » le mode de transposition didactique que le professeur doit réaliser pour faire fonctionner la situation observée.

Mots-clés : jeux d'apprentissage, transaction didactique, action conjointe, professeur, mathématiques

E&D, vol.6, n°2, 2012, Des ruptures de contrat au sens de l'activité pour les élèves : une approche clinique de l'activité réelle en EPS

Élisabeth Magendie et Daniel Bouthier

Résumé : Nous présentons dans cet article une approche clinique de l'activité réelle articulée à l'ergonomie et la didactique des disciplines. Après avoir défini les principaux concepts de référence, nous précisons l'enjeu d'une telle approche : il s'agit d'étudier des situations au cours desquelles des ruptures de contrat apparaissent. Nous exposons ensuite la méthode à laquelle nous avons recouru. Celle-ci consiste à éclairer l'activité réelle de trois élèves de 3e lors d'une

situation d'apprentissage en volley-ball. Elle vise à permettre l'accès à l'activité réalisée mais aussi aux conflits d'intentions auxquels les sujets sont confrontés dans le cours de leur activité. Une fois les résultats exposés, nous défendons l'idée selon laquelle les ruptures de contrat peuvent se comprendre en questionnant l'efficacité des actions et le sens de l'activité pour les élèves. Nous montrons à partir de là l'intérêt d'une telle approche pour repenser les situations d'enseignement.

Mots-clés : rupture de contrat, activité réelle, activité réalisée, sens, conflit, approche clinique

E&D, vol.6, n°2, 2012, Parler, écrire et vivre l'œuvre dans les espaces de la formation

Carolina Merchán Price

Résumé : L'analyse contrastée de deux dispositifs didactiques permet de mettre en évidence deux différents statuts que prend l'œuvre théâtrale dans la formation en arts de la scène : le texte-trace de l'œuvre dramatique appartenant au répertoire et la composition-crédation dans la tradition du théâtre gestuel. L'approche clinique des transactions didactiques dans ces deux dispositifs montre que c'est la nature performative de l'œuvre dans les arts de la scène qui implique un travail d'appropriation spécifique réalisé par les étudiants. Nous analysons a) les modes particuliers de la transmission des œuvres en tant que préconstruit culturel, en fonction des deux grands types indiqués ci-dessus ; b) le travail de médiation dévolu aux formateurs en fonction de ces particularités ; les modes particuliers de leur appropriation par les étudiants.

Mots-clés : didactique du théâtre, activité enseignante, arts performatifs et formation

E&D, vol.6, n°2, 2012, Analyse didactique des praxéologies de modélisation mathématique à l'école : une étude de cas

Floriane Wozniak

Résumé : Considérant l'évolution du curriculum mathématique vers un enseignement des pratiques de modélisation et de la démarche d'investigation, nous nous intéressons ici aux conditions et contraintes de leur diffusion à l'école primaire. Cette question est abordée à travers l'observation des praxéologies spontanées de modélisation d'un professeur dans une classe ordinaire de CM2 (enfants de dix ou onze ans). L'analyse est conduite à partir de la Théorie Anthropologique du Didactique et reprend le modèle du processus de modélisation de Chevallard (1989) interrogé par la notion de problématisation de Orange (2005). Au-delà des besoins de savoirs relatifs à la modélisation mathématique, l'étude de cas permet d'illustrer la nécessité de mettre en œuvre des praxéologies didactiques spécifiques de la démarche d'investigation. Pratiques qui révèlent la généralité des savoirs sous la contingence des techniques utilisées pour résoudre un problème singulier posé par le réel.

Mots-clés : théorie anthropologique du didactique, problématisation, mathématiques, école primaire, modélisation

E&D, vol.6, n°2, 2012, Dédoublément du genre et opérations de fictionnalisation : faire « comme si c'était vrai », ou divers visages de l'altération didactique

Yann Vuillet, Jean-Paul Mabillard, Catherine Tobola Couchepin et Joaquim Dolz

Résumé : Cette contribution convoque, en les approfondissant, les concepts de dédoublement générique impliqué par la scolarisation de genres textuels (Schneuwly & Dolz, 1997) ainsi que celui d'opérations de fictionnalisation – au sens de Schneuwly (1988, 2003) et de Bernié (1998) – pour décrire certaines difficultés d'enseignement et d'apprentissage particulières. En se livrant à une analyse fine de la notion de destinataire dans un contexte de transposition didactique d'un genre argumentatif, les auteurs mettent en évidence qu'une forme de fictionnalisation fictive témoigne de l'intrication des phénomènes de dédoublement du genre et de fictionnalisation en situation scolaire.

Mots-clés : genre textuel, transposition didactique, dédoublement générique, fictionnalisation, difficultés d'enseignement et d'apprentissage

E&D, vol.6, n°2, 2012, Des dispositifs Piagétiens... aux situations didactiques

Guy Brousseau

Résumé : L'auteur présente un aperçu de l'historique de la théorie des situations en mettant en évidence l'enchaînement des idées et des circonstances qui l'ont suscitée. La première partie évoque rapidement l'origine mathématique (L. Félix, A. Lichnerowicz) de la théorie des situations mais insiste sur ses sources psychologiques (P. Gréco, J. Piaget, H. Wermuz) et sur le rôle d'alternatives didactiques (Z. Diénès). L'étude scientifique de l'enseignement ne peut commencer qu'au plus près de son objet : l'interaction de l'élève avec une connaissance mathématique mise en œuvre dans un milieu précis, une situation mathématique, et seulement par les voies, complémentaires, de l'observation et de la modélisation. Le propos est illustré par les commentaires d'une expérience bien connue sur les nombres naturels. La deuxième partie développe les principaux concepts de la théorie des situations mathématiques en évoquant son origine, sa nécessité, ses méthodes et les questions qu'elle soulève. Le traitement de la théorie des situations didactiques proprement dite se réduit à une présentation sommaire de la dévolution et de l'institutionnalisation. La troisième partie traite de la différence entre les notions de « situation-problème » et celle de situations. Quelles différences, quelles conséquences ? Elle se termine par un certain nombre de questions ouvertes aux didacticiens.

Mots-clés : didactique des mathématiques, situation didactique, mathématiques, situation-problème

E&D, vol.6, n°2, 2012, Learning : Through the Eyes of the Learner

Wolff-Michael Roth

Résumé : Learning tends to be theorized, in research and curriculum practice, from the perspective of the known and seen, as is apparent in the idea that learners intentionally

“construct” knowledge. We need to ask, however, how students who do not know the learning object (what the teacher wants them to know) can orient towards this unknown, unseen, and therefore unforeseen knowledge. The purpose of this paper is to bring the problematic of this learning paradox into sharp relief by drawing on empirical examples from my research in a variety of settings. I then exhibit some core aspects of my findings, which, most importantly, highlight (a) the simultaneously active and passive aspects involved in any (perceptual) learning and (b) how the world and the objects it contains becomes independent of perception. I conclude by articulating some of the advantages that come with theorizing learning from the perspective of the learner – i.e., the perspective of the learning object as unknown, unseen, and unheard-of – including the often-forgotten emotional component.

Keywords : learning, cognition, perception, teaching, science

E&D, vol.6, n°3, 2012, A Comparison between Practical Epistemology Analysis and Some Schools in French Didactics

Per-Olof Wickman

Résumé : The aim of this article is to introduce the Swedish approach Practical Epistemology Analysis to the French community of comparative didactics, and to compare it to two major schools in French didactics to see how they are compatible and could draw on each other. This is made with an empirical emphasis, examining how the theoretical constructs can be operationalized to examine classroom interactions for didactical purposes. The French schools reviewed here are The Theory of Didactical Situations and Joint Action Theory in Didactics.

E&D, vol.6, n°3, 2012, Reprendre la leçon, renouer le temps didactique : spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde

Marie-Pierre Chopin

Résumé : L'article convoque le modèle de l'hétérogénéisation (Sarrazy, 2002 ; Chopin 2007, 2011) et les recherches sur la mémoire didactique (Brousseau & Centeno, 1991) pour mettre en évidence la dimension spiralaire du temps de la diffusion des savoirs dans la classe, rarement prise en compte dans les recherches sur l'enseignement. L'analyse d'une leçon de physique en classe de seconde supporte la démonstration. Elle permet de montrer, par l'examen statistique des mentions temporelles jalonnant la séance observée (évoquant le passé, anticipation de l'avenir), la manière dont professeur et élèves sont co-impliqués dans le projet de construction d'une temporalité commune, nécessitant, en vue de sa clôture, un retour minimal et partagé sur le passé didactique de la classe.

Mots-clés : temps de l'enseignement, mémoire, spirauté du temps, contrat didactique, modèle d'hétérogénéisation

E&D, vol.6, n°3, 2012, De quoi « ça » parle : essai d'analyse référentielle du discours de l'enseignant

Laurent Lima

Résumé : Dans cet article nous proposons une tentative d'adaptation des modèles de compréhension du discours à une analyse, semi-automatisée, du discours de l'enseignant en contexte de cours magistral. Il s'agit de suivre l'évolution de la structure référentielle du discours pour, d'une part, pouvoir identifier la structure thématique développée par l'enseignant et, d'autre part, rendre compte de l'organisation référentielle à l'intérieur de chaque thème. La vidéo permet alors d'identifier aussi les référents déictiques auxquels l'enseignant renvoie en désignant des éléments du contexte. L'algorithme de calcul de l'activation des référents proposé semble permettre d'identifier la structure thématique du discours de l'enseignant à partir de la détermination de référents centraux et de changements de thèmes. Il permet aussi d'analyser plus finement le développement du discours de l'enseignant à travers les proximités ou les distances entre référents. Au-delà de l'analyse d'une vidéo de classe, les résultats obtenus montrent que cette technique d'analyse peut être un outil pertinent, et complémentaire à ceux déjà mis en œuvre, pour l'analyse didactique de situation d'enseignement.

Mots-clés : analyse du discours, activation, référent, thème, déictique

E&D, vol.6, n°3, 2012, Décrire, comprendre et expliquer les pratiques d'enseignement d'un professeur de lycée

Laurent Talbot et Aline Arrieu-Mutel

Résumé : L'article tente de décrire et d'analyser les pratiques d'enseignement du professeur au cours de la séance d'enseignement-apprentissage servant de support également aux autres contributions de ce numéro spécial. Notre visée est heuristique et non transformative. Après avoir spécifié notre cadre théorique issu pour partie de l'approche sociocognitive de Bandura, nous précisons nos méthodologies de recueil des données (grille d'analyse de la séance vidéoscopée, entretien semi-directif) en nous centrant tout particulièrement sur les pratiques d'évaluation de cet enseignant. Parmi les résultats obtenus, nous montrons comment son activité verbale est cohérente avec ses représentations professionnelles tout en résultant aussi d'un dilemme important qu'il est amené à gérer : prendre en compte les difficultés des élèves ou s'attacher à l'avancement du temps didactique...

Mots-clés : pratiques d'enseignement, activité, évaluation, représentation professionnelle, contextes

E&D, vol.6, n°3, 2012, Analyse d'une séance de physique en seconde : quelle continuité dans les pratiques ?

Andrée Tiberghien

Résumé : Cet article présente une analyse d'une séance de classe de physique, la 8e de l'année scolaire, réalisée en classe entière après une séance faite en ½ classe comportant plusieurs activités expérimentales. À partir de la théorie de l'action conjointe, cette analyse vise à rendre compte de la mise en œuvre des savoirs dans la classe comme objets de transaction entre les acteurs professeur et élèves. Pour cela nous étudions les données, essentiellement vidéo, à deux échelles, une échelle mésoscopique et une échelle microscopique pour rendre compte de la dynamique des transactions dans la classe. Cette dynamique est modélisée en termes de jeux didactiques, leur enjeu, leur règle et leur bilan, c'est-à-dire si le professeur et les élèves ont gagné à ce jeu ; cette modélisation est enrichie par l'analyse microscopique en termes d'éléments de savoir en jeu dans les actions du professeur et des élèves (facettes). Cette analyse nous a conduit à interpréter la séance comme un moment « de recalage » entre ce qui a été réalisé expérimentalement la séance précédente et l'interprétation physique des expériences. Le professeur et les élèves s'emploient à partager les mêmes supports (spectres, schéma, etc.) et une signification commune des activités réalisées la séance précédente.

Mots-clés : pratiques de classe, action conjointe, échelles d'analyse, méthodologie, vidéos

E&D, vol.6, n°3, 2012, Étude de l'interaction enseignant - élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves

Abdelkarim Zaid

Résumé : L'unité d'enregistrement vidéo issue de la base de données VISA analysée ici montre une séance d'enseignement en physique sous de fortes contraintes de situation. Le contenu en jeu relève du thème intitulé « l'Univers » en classe de seconde et porte essentiellement sur des modèles pour interpréter et caractériser la lumière émise par des étoiles. Cette étude focalise l'interaction enseignant – élèves en concevant l'action de l'enseignant comme action sur les performances didactiques des élèves. Elle met en évidence que l'action de l'enseignant prend en compte les performances des élèves et manifeste les caractéristiques d'un processus de modélisation, c'est-à-dire une dynamique entre référent empirique et modèle construit. Par ailleurs, les performances manifestées par les élèves mettent en évidence l'appropriation de la signification de certains modèles et leur adaptation à de différentes situations, mais elles ne permettent pas de conclure quant à une construction intellectuelle modélisante.

Mots-clés : vidéo, interaction, sciences physiques, modélisation, performances didactiques

E&D, vol.7, n°1, 2013, Les déséquilibres entre contrat et milieu dans une séance d'histoire à l'école primaire. Une étude exploratoire

Didier Cariou

Résumé : Le propos de cet article est de comprendre les raisons de l'inertie du modèle disciplinaire de l'histoire scolaire qui produit, à l'école primaire et dans le secondaire, un enseignement visant surtout la mémorisation et la restitution par les élèves de données factuelles. L'analyse d'une leçon d'histoire au Cours Moyen portant sur l'empire de Charlemagne, considérée comme particulièrement représentative de l'enseignement de l'histoire aujourd'hui, mobilise les outils de la théorie de l'action conjointe en didactique afin de décrire les transactions entre le professeur, les élèves et le savoir historique. Il apparaît ainsi que la leçon d'histoire est marquée par une série de déséquilibres entre le contrat didactique et le milieu car le contrat ne permet pas d'exploiter les potentialités du milieu qui paraît insuffisamment pourvoyeur des significations nouvelles nécessaires à l'apprentissage. La leçon progresse par une série d'effets de contrat qui obligent le professeur à dévoiler aux élèves le savoir qu'il souhaitait initialement leur faire appréhender par eux-mêmes.

Mots-clés : didactique de l'histoire, modèle disciplinaire, jeux d'apprentissage, conceptualisation historique, théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

E&D, vol.7, n°1, 2013, Enquête sur la notion de « pedagogical content knowledge », interrogée à partir du « site local d'une question »

Christian Silvy, Antoine Delcroix et Alain Mercier

Résumé : L'article montre l'usage possible de la notion de « site local d'une question » dans le travail du professeur se préparant à enseigner cette question. On discute à cette occasion les proximités entre la description de ce qu'il y a à savoir profondément, pour répondre aux difficultés ou obstacles que rencontreront les élèves au cours de l'étude d'une question, et ce que Shulman et ses successeurs modélisent sous le terme de « pedagogical content knowledge ». Une enquête auprès de professeurs actuels montre comment ils sont démunis face aux difficultés des élèves, et une enquête dans des ouvrages d'enseignement anciens montre comment le problème soulevé a été traité en pratique par l'enseignement traditionnel. L'article discute alors le problème de la formation que les professeurs seraient en droit d'attendre.

Mots-clés : didactique des mathématiques, site d'une question à l'étude, approche anthropologique d'un objet d'enseignement, situation didactique, domaine de réalité, pedagogical content knowledge

E&D, vol.7, n°1, 2013, Étude des rapports enseignement/apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : Problématique et repères didactiques

Jacinthe Giroux

Résumé : Cet article traite d'une question vive sur les rapports entre l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques dans le contexte de l'adaptation scolaire : la didactique des mathématiques peut-elle être spécifique de ce domaine ? La question est ici étudiée en trois temps. Dans un premier temps, une revue critique de travaux sur la notion de difficultés d'apprentissage en mathématiques est réalisée. Elle permet de faire émerger des hypothèses concurrentes sur les difficultés d'apprentissage et de dégager une problématique qui oscille entre deux perspectives : celle du primat des publics et celle du primat de la culture mathématique. Dans un deuxième temps, la présentation d'un cas clinique illustre un certain nombre de questions et défis de nature didactique que pose la mise en œuvre de conditions didactiques prévues pour l'enseignement ordinaire dans l'enseignement auprès d'élèves en difficultés scolaires. Au troisième temps de l'article, des repères didactiques pour l'étude des rapports entre enseignement et apprentissage des mathématiques dans le contexte des difficultés scolaires sont formulés de même que des balises visant à leur opérationnalisation.

Mots-clés : didactique des mathématiques, adaptation scolaire, difficultés d'apprentissage, enseignement, système didactique

E&D, vol.7, n°1, 2013, Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France

Margaret Bento

Résumé : Le Cadre européen commun de référence pour les langues, document de référence sur la conception de l'enseignement des langues en Europe, se situe dans une perspective actionnelle. Cependant, il ne promeut aucune théorie sous-jacente. Cet article, à partir de la métasynthèse qualitative de la littérature sur la question, montre que les chercheurs en didactique et les didacticiens des langues orientent la perspective actionnelle vers les théories constructiviste et socioconstructiviste.

Mots-clés : CECRL, perspective actionnelle, constructivisme, socio-constructivisme, métasynthèse

E&D, vol.7, n°1, 2013, Une approche sémio-didactique de l'activité de l'enseignant de langue en ligne : réflexions méthodologiques

Nicolas Guichon

Résumé : Cette contribution établit la synthèse méthodologique et épistémologique d'un projet de recherche longitudinal et interdisciplinaire au cours duquel des chercheurs en didactique des langues et en informatique ont cherché à appréhender l'activité d'enseignement de langue en ligne synchrone et à proposer des outils pour faciliter l'activité de médiation et de

développement professionnel des enseignants. La recherche s'appuie sur une formation dans laquelle des apprentis sont placés en situation d'enseigner le français langue étrangère à des apprenants distants par le biais d'une plateforme de visioconférence. Les moyens méthodologiques pour saisir les facettes de l'activité d'enseignement en ligne sont explicités et, selon la démarche sémio-didactique adoptée, plusieurs aspects liés à la conduite de l'interaction en ligne et au développement d'une conscience sémio-pédagogique critique sont présentés.

Mots-clés : enseignement de langue en ligne, transcription multimodale, multimodalité, conscience sémio-pédagogique critique

E&D, vol.7, n°1, 2013, Étude didactique de la dialectique du travail et de la formation au bloc opératoire

Lucile Vadcard

Résumé : Cet article présente une étude didactique de la formation professionnelle des internes au bloc opératoire. Une spécificité importante des interactions entre l'apprenti et le maître dans ce contexte est qu'elles se déroulent en situation de travail : les enjeux professionnels et les enjeux de formation doivent coexister. Nous centrons cette étude sur la description de la nature des interactions et de la nature des contenus sur lesquelles elles portent. Ces deux entrées nous permettent d'identifier un contrat didactique particulier, mais néanmoins proche de celui étudié en didactique des disciplines, et qui semble permettre la coexistence, dans un équilibre qui varie, de ces deux enjeux à première vue incompatibles.

Mots-clés : compagnonnage, contrat didactique, internat, formation professionnelle

E&D, vol.7, n°1, 2013, Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré

Laurence Leroyer

Résumé : L'étude des interactions entre l'enseignant et les supports d'enseignement, supposées au cœur du travail de préparation des enseignants, fonde notre recherche. Nous appréhendons ces interactions dans la complexité de l'activité de préparation et définissons le rapport au support comme objet d'étude. Les résultats de cette recherche, circonscrite au travail de préparation en mathématiques, s'appuient sur une enquête renseignée par 261 enseignants du premier degré. L'analyse statistique implicative menée révèle différentes configurations du rapport au support et permet d'évaluer l'impact sur ces configurations de variables comme le niveau d'enseignement, l'âge, l'ancienneté professionnelle de l'enseignant. Des entretiens menés auprès de neuf enseignants permettent de « confronter au terrain » les différentes modalités du rapport au support identifiées et d'enrichir leur compréhension.

Mots-clés : activité enseignante, préparation de classe, manuels scolaires, supports d'enseignement, rapport au support d'enseignement

E&D, vol.7, n°1, 2013, John Dewey et l'enquête de l'enseignant : de l'expérience sociale à la formation du jugement individuel

Samuel Renier

Résumé : À travers la question des liens entre les dimensions individuelles et sociales présentes au sein de la situation éducative, cet article se propose d'étudier l'évolution de la pensée de John Dewey concernant la normativité à l'œuvre dans les processus décisionnels de l'enseignant. L'action de celui-ci est alors envisagée du point de vue de la reconstruction qu'opère la méthode de l'enquête, au-delà des dualismes dans lesquels s'enferme une réflexion détachée des conditions d'émergence de la normativité propre à la particularité des situations et problèmes en présence. La réflexion pragmatiste de Dewey permet alors d'interroger les conditions de constitution d'un public enseignant autour de la positivité d'une véritable science de l'éducation.

Mots-clés : Pragmatisme de John Dewey (1859-1952), normativité des décisions enseignantes, enquête éducative, jugement en situation, continuum école-société

E&D, vol.7, n°1, 2013, On Semiotics and Education

Luis Radford

Résumé : Une perspective didactique qui cherche à inclure des idées sémiotiques ne peut pas se limiter à effectuer une amalgamation d'une théorie sémiotique et d'une théorie didactique. Dans cet article, je suggère que la manière dont la sémiotique peut contribuer à la recherche en didactique est conditionnée par les supposés sur lesquels s'appuie l'approche didactique elle-même et par les possibilités d'exprimer (voire transformer) ces présupposés à l'aide de concepts sémiotiques. Dans la première partie de l'article, afin de montrer la complexité de la problématique sous-jacente à l'articulation de sémiotique et didactique, je m'arrête sur le rôle épistémique des signes. Pour ce faire, j'examine deux théories épistémologiques importantes (celle de Leibniz et celle de Piaget). Dans la deuxième partie, je présente un exemple d'une perspective sémiotique éducative à l'aide d'un épisode de salle de classe.

Mots-clés : sémiotique, langage, fonction sémiotique, corporéité, objectivation

E&D, vol.7, n°2, 2013, Analyse de déterminants de l'action de maîtres-formateurs en sciences du vivant. Deux études de cas à l'école élémentaire

Éliane Pautal, Patrice Venturini et Patricia Schneeberger

Résumé : Dans le cadre de cet article, nous approchons certains des déterminants de l'action de deux professeurs maîtres-formateurs quand ils enseignent des savoirs particuliers, ceux de la circulation du sang dans des classes de cycle 3 de l'école élémentaire. Nous produisons les analyses dans le cadre de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy et Mercier, 2007) et par une méthodologie, de type ascendant, inspirée des travaux de l'école genevoise

(Leutenegger, 2008) nous inférons des pratiques in situ des déterminants professoraux. Les résultats permettent d'entrevoir la grande complexité des déterminants de l'action professorale et questionnent sur les modalités de formation des professeurs.

Mots-clés : circulation du sang, TACD, action du professeur, analyse ascendante, épistémologie pratique

E&D, vol.7, n°2, 2013, La littératie scolaire : exigences et malentendus. Les registres de travail des élèves

Élisabeth Bautier et Patrick Rayou

Résumé : Cet article propose un retour sur nos analyses antérieures relatives à la façon dont les élèves peuvent entrer dans des malentendus à l'occasion d'activités qui leur sont proposées en matière de compréhension de l'écrit. Ces analyses semblent devoir être affinées pour rendre compte des difficultés qu'ils éprouvent lors même qu'ils mobilisent des savoirs et des méthodes qui leur ont été enseignés. Nous introduisons pour cela la notion de « registres » (cognitif, culturel, symbolique) que les élèves doivent, au-delà du registre strictement scolaire, convoquer à bon escient. Nous la mettons au travail sur les réponses des élèves à deux questions de l'enquête PISA, emblématiques selon nous, des tâches aujourd'hui proposées aux élèves sur des textes composites et non linéaires. Nous proposons des pistes d'analyses en termes de configuration de registres, qu'il s'agisse de la manière dont l'institution scolaire organise les savoirs qu'elle dispense ou de celle dont les élèves s'en saisissent de manière plus ou moins heureuse pour eux.

Mots-clés : curriculum, inégalités, littératie, malentendus, registres

E&D, vol.7, n°2, 2013, De la technologie industrielle aux sciences de l'ingénieur en France de 1945 à 2013 : contribution à l'étude du processus de disciplinarisation

Christian Hamon et Joël Lebeaume

Résumé : Cet article présente puis discute le processus de disciplinarisation de la technologie industrielle en France qui, d'enseignement technique à vocation professionnelle, se transforme en près de soixante-dix ans en un enseignement général de sciences de l'ingénieur dont la finalité principale est de conduire à des études supérieures longues. La recherche, menée grâce à un outil d'analyse qui identifie les successives cohérences entre les missions, les ressources et les contenus d'enseignement, permet de mettre en évidence un processus à la fois dynamique et spécifique, structuré en trois phases successives de structuration, d'incorporation au second degré et de mise en discipline.

Mots-clés : didactique du curriculum, disciplinarisation de la technologie, sciences de l'ingénieur, histoire des enseignements, lycée et classes préparatoires aux grandes écoles

E&D, vol.7, n°2, 2013, Une étude du système de jeux de savoirs dans la théorie de l'action conjointe en didactique. Le cas de l'usage des modèles concrets en géologie au Cours Moyen
Jérôme Santini

Résumé : Cet article s'intéresse à la question des usages des modèles concrets dans la classe, et à l'apprentissage de ces usages, à partir d'extraits d'une étude longitudinale à l'école primaire (Santini, 2009a). Cette étude comporte quatre classes de Cours Moyen filmées tout au long de leur étude des volcans et des séismes, l'auteur de l'article étant, en posture de chercheur-professeur (Sensevy, 1998), le professeur de l'une des classes. Au sein de ce corpus, nous sélectionnons, pour chaque classe, un extrait propice à apporter des éléments de réponse à notre question de recherche. Nous retenons ainsi des moments où les quatre professeurs mettent en jeu des modèles comparables d'un même objet, le mécanisme sismique. Nous en menons l'analyse au sein de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD ; Sensevy & Mercier, 2007 ; Sensevy, 2011). En particulier, nous développons la notion de jeu épistémique pour rendre compte des usages des modèles concrets auxquels sont confrontés les élèves. Notre analyse des transactions didactiques dans la classe nous amène également à produire une conjecture sur l'efficacité des pratiques professorales étudiées. Nous testons cette conjecture à partir des productions des élèves des quatre classes à un même test. Nous concluons par les implications de notre étude de cas pour l'enseignement-apprentissage de l'usage des modèles, ainsi que par ses apports, théoriques et méthodologiques, à la TACD.

Mots-clés : action conjointe, efficacité professorale, géologie, jeu épistémique, méthode clinique, usage des modèles

E&D, vol.7, n°2, 2013, Rapprochement entre curriculum, savoirs savants et pratiques enseignantes en enseignement de l'histoire : l'influence de l'épistémologie pratique
Stéphanie Demers et Marc-André Éthier

Résumé : Les pratiques enseignantes sont décrites par les recherches comme stables et persistantes, en dépit d'injonctions curriculaires renouvelées. Dans le contexte de l'implantation d'un nouveau programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté, où les finalités normatives découlent d'un changement de paradigme épistémologique, quelles influences l'épistémologie personnelle et les finalités des enseignants québécois de cette discipline au secondaire peuvent-elles avoir sur la relation entre leurs pratiques enseignantes et les finalités prescrites par le programme ? Une étude multicas a permis de dégager les patterns communs aux pratiques de sept de ces enseignants, ainsi que les facteurs médiateurs des relations qu'elles entretiennent avec le curriculum et certains éléments culturels professionnels et sociaux.

Mots-clés : épistémologie pratique, pratiques enseignantes, didactique de l'histoire, curriculum, finalités éducatives

E&D, vol.7, n°2, 2013, Analyser des vidéos sur les pratiques des enseignants du second degré en mathématiques : des utilisations contrastées en recherche en didactique et en formation de formateurs – quelle transposition ?

Aline Robert et Laurent Vivier

Résumé : Dans cet article nous illustrons les différences d'analyses de vidéo de séances de classe selon qu'elles s'insèrent dans des recherches en didactique ou au cours d'une formation de formateurs. Après avoir éclairé le point de vue théorique adopté, issu de la théorie de l'Activité, commun aux deux contextes, nous présentons en toute généralité les analyses de vidéo dans chacun des environnements. Il s'agit de dégager des éléments constitutifs de la transposition que nous faisons de la recherche vers la formation de formateurs. Nous développons ensuite un exemple précis, basé sur un extrait de vidéo, sur lequel nous illustrons les deux types d'utilisation. En conclusion, nous élargissons la réflexion à des questions et aux perspectives, en insistant sur le rôle clef que peuvent jouer les formateurs.

Mots-clés : analyses de vidéo, formation de formateurs, didactique des mathématiques, analyses de tâches, pratiques enseignantes, transposition

E&D, vol.7, n°3, 2013, Une approche des rapports entre pédagogie et science dans *Les Cahiers pédagogiques* entre 1945 et 1968

Xavier Riondet

Résumé : L'objet de cet article est la question des rapports entre pédagogie et science à travers le corpus historique de la revue *Les Cahiers pédagogiques* entre 1945 et 1968. En étudiant la spécificité de cette revue, de ses contributeurs et de leurs discours (mais également de leurs pratiques éducatives), il s'agit de réfléchir au statut du pédagogue à l'œuvre dans ce corpus et à son rapport à la science. L'hypothèse de départ est liée aux partages conceptuels de Durkheim au sujet des termes « éducation », « pédagogie » et « science de l'éducation ». En mobilisant les données historiques du corpus étudié en dépassant l'opposition entre « pédagogie » et « didactique », l'enjeu est de contribuer à une histoire des expérimentations didactiques en marge du développement des sciences en s'appuyant sur une approche théorique originale.

Mots-clés : Histoire, *Les Cahiers pédagogiques*, pédagogie, science, didactique

E&D, vol.7, n°3, 2013, Les ambitions documentaires et didactiques de la description du métier de pêcheur dans le *Traité des Pêches*

Maryvonne Merri et Audrey Doualot

Résumé : Le *Traité des Pêches*, publié au XVIII^e siècle par Duhamel du Monceau dans le cadre du projet de *Description des arts et métiers* demeure une œuvre de référence. Elle poursuit, en effet, une ambition à la fois documentaire et didactique. Cet article analyse les cadres philosophiques, politiques de ce traité. Il montre que l'enseignement de la pêche est justifié pour Duhamel du Monceau par la préservation de la ressource et la rentabilité économique.

Enfin, cet article caractérise les procédés utilisés par Duhamel du Monceau pour réaliser son ambition d'enseignement des techniques recueillies auprès des pêcheurs.

Mots-clés : Traité des Pêches, source imprimée ancienne, didactique de la pêche, procédés didactiques, documentation

E&D, vol.7, n°3, 2013, Étude comparée de deux pratiques enseignantes lors d'une séquence de résolution d'un problème de modélisation

Résumé : Nous comparons dans ce texte deux enseignants « ordinaires » dans leur gestion d'une séquence de résolution d'un problème de modélisation fourni par les chercheurs engagés dans cette étude. Deux cadres théoriques sont mobilisés pour analyser ces enseignements : le premier (Duval, 1998) permet de rendre compte de la manière dont chaque enseignant amène ses élèves à dépasser une première approche phénoménologique avant d'envisager le problème sous un angle scientifique ; le deuxième permet d'interroger l'action didactique du professeur au sens de Sensevy, Mercier, & Schubauer-Leoni (2000, p. 265-272). À l'issue de cette étude, deux variables majeures nous semblent déterminantes pour caractériser et distinguer les enseignements au cours de cette séquence spécifique : la différenciation du statut épistémique des propositions-élève ; l'organisation de ces propositions.

Mots-clés : enseignement en mathématiques, résolution de problème, modélisation, école primaire

E&D, vol.7, n°3, 2013, Apprentissage d'une pratique instrumentale en orchestre à l'école : une approche didactique

Résumé : L'article porte sur l'enseignement de la pratique d'un instrument à vent dans un orchestre, dans une école élémentaire, par des enseignants d'un Conservatoire. Il se propose de donner à voir et à comprendre cette pratique spécifique, dans ses dimensions verbales et non-verbales, et dans son « épaisseur » épistémique.

Les données recueillies sont essentiellement constituées de films vidéo. Elles sont abordées avec une perspective anthropologique dans le cadre d'une théorie de l'action conjointe en didactique et d'une méthodologie associée qui sont décrites en première partie. Sont précisés en particulier l'usage des concepts de contrat, de milieu, et d'équilibration didactique.

Quatre extraits de séances sont ensuite étudiés de façon détaillée. L'analyse met en évidence les problèmes didactiques posés par les caractéristiques sonore et corporelle du milieu, ainsi que la sémiotique spécifique qui en résulte. Nous montrons comment ce processus sémiotique peut être vu comme un processus d'équilibration didactique, entre contrat et milieu.

Ces questions sont ensuite soumises à une discussion qui élargit en conclusion le propos aux dimensions sociales de la pratique.

Mots-clés : instrument de musique, orchestre, contrat, milieu, sémiotique, équilibration didactique

E&D, vol.7, n°3, 2013, L'argumentation dans les curriculums de français et de mathématiques au post-obligatoire. Le cas de l'École de Culture générale à Genève

Anne Monnier et Laura Weiss

Résumé : Cet article s'intéresse aux modalités d'introduction de l'argumentation dans les curriculums scolaires de français et de mathématiques, en fonction des spécificités historiques et épistémologiques de ces deux disciplines. S'appuyant sur une étude de cas portant sur une institution du post-obligatoire genevois, il montre comment l'arrivée d'un savoir nouveau – dont la prise en charge par l'école est réclamée par la société – se heurte d'une part aux savoirs existants, d'autre part à des facteurs externes aux disciplines elles-mêmes, en particulier les acquis préexistants des élèves. Il termine par une réflexion sur la place et le statut qu'il conviendrait de donner à ce nouveau savoir dans la formation initiale des enseignants, au niveau des didactiques disciplinaires, mais également sur un plan plus interdisciplinaire.

Mots-clés : argumentation, curriculum, didactique comparée, français, mathématiques

E&D, vol.8, n°1, 2014, Didactiques et/ou Didactique ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation scientifique. Présentation du dossier thématique Florence Ligozat, Maryline Coquidé et Gérard Sensevy

Premier paragraphe : Envisager les rapports entre les différents courants de recherche qui se sont progressivement élaborés au cours des dernières décennies sous le terme de « didactiques » au pluriel, ou (plus rarement) « didactique » au singulier ; tel était le but de la Journée d'étude du 10 juin 2013, organisée par l'Association pour les Recherches Comparatistes en Didactiques (ARCD) et le comité de rédaction de la revue *Éducation & Didactique*.

E&D, vol.8, n°1, 2014, Didactique : construction d'un champ disciplinaire

Bernard Schneuwly

La didactique comme champ disciplinaire est-elle possible ? Dans son mouvement de construction, elle se présente pour l'instant comme un ensemble hétérogène de didactiques disciplinaires, auxquelles s'ajoutent également des domaines comme la didactique comparée ou la didactique professionnelle². Au-delà de cette diversité, on peut déceler des tendances communes, des éléments de théorisation qui se croisent, voire des démarches de construction de concepts traversant les différentes didactiques, indices de la constitution d'un champ commun.

E&D, vol.8, n°1, 2014, Fachdidaktik and the Development of Generalised Subject Didactics in Germany

Helmut Johannes Vollmer

The German term *Didaktik*, independent of its historical roots and shades of meaning, traditionally denominates the science of teaching and learning, relating to the formation of

human beings and thus to any content or content-based skills inside and outside school. In this wide understanding, all places and institutions transferring knowledge or “teaching” consciously would have an underlying didactic dimension. Museums for art or history or for experiencing aspects of natural sciences, for example, as much as broadcasts on television featuring non-fictional topics would be included : they have a didactic purpose. Their goal is to inform, to sensitize or to convince different audiences about something important. They want to pass on (new) knowledge or to differentiate already existing knowledge, in whatever ways, but successfully so. Thus, goal-oriented planning, interaction and some kind of accountability are implied – all of them are core components of Didaktik.

E&D, vol.8, n°1, 2014, Des didactiques des disciplines scolaires à la didactique comme science anthropologique

Sur un obstacle épistémologique, psychologique et institutionnel

Yves Chevallard

Introduction : Dans ce qui suit, je me réfère explicitement à la situation française, sans écarter pour autant la possibilité que mon propos vaille bien plus largement. Je le fais en prenant appui sur la théorie anthropologique du didactique, que je ne présenterai pas davantage ici. Pour la précision de mon propos, j’ai utilisé sans façons les « petites lettres » dont parlait Lacan (2001). Je comprends le coût psychologique et culturel que cela peut faire peser sur le lecteur grammatophobe. Je demande cependant à ce dernier d’en méditer le bénéfice scientifique, auquel je ne saurais renoncer, au nom même de ce dont je parle ici.

E&D, vol.8, n°1, 2014, Didactic(s) : un singulier-pluriel. Réaction aux points de vue développés

Didactic(s) : a singular-plural

Nicole Biagioli

Introduction : En 2012, l’intitulé d’un colloque pluridisciplinaire : Les didactiques en question(s) et en 2013 celui de la journée d’études Didactique et/ou didactiques, ont questionné la recherche en didactique sous l’angle de la référence. Dans les deux cas, le questionnement portait sur le type de la référence : spécifique (qui concerne un ou des individus particuliers), ou générique (qui concerne l’ensemble d’une classe d’individus). L’intitulé du colloque s’interrogeait sur la nature singulière ou plurielle du questionnement adressé aux didactiques envisagées d’emblée comme une collection, et une collection qui ne va pas de soi ; celui de la journée d’études s’interrogeait sur la possibilité de passer de la collection à la catégorie, c’est-à-dire sur le nombre, la consistance et la cohérence des traits communs aux différentes didactiques. Le rapprochement des deux invite à penser que la question qui pourrait subsumer toutes les autres est celle de la nature, générique ou singulière, du référent : Existe-t-il une ou

des didactiques ? Ce qui du coup, interroge le signifié du mot : qu'entend-on au juste par « didactique » ?

Cependant les querelles terminologiques sont d'un piètre secours lorsqu'il s'agit d'évaluer la solidité d'un concept. La langue naturelle est flexible, ce qui la rend adaptable à un maximum de situations. Ainsi l'article défini en français peut marquer aussi bien une référence générique qu'une référence spécifique, surtout lorsque cette dernière est sous-entendue. La phrase « la didactique me passionne » peut répondre aussi bien à : « pourquoi fais-tu de la recherche en didactique ? », qu'à « pourquoi fais-tu de la recherche en didactique des arts visuels ? » pour peu que l'échange ait lieu au sein de cette communauté didactique particulière. Quant à la référence générique, elle se marque avec le singulier aussi bien que le pluriel. Les phrases « la didactique est une discipline de recherche portant sur les enseignements apprentissages scolaires » et « les didactiques sont des disciplines de recherche portant sur les enseignements-apprentissages scolaires » sont sémantiquement équivalentes.

Enfin, le sens générique peut varier. Dans « La pédagogie s'oppose d'une certaine manière à la didactique : historiquement la pédagogie est première, les didactiques se constituant progressivement à partir des années 70 à partir de préoccupations praxéologiques et épistémologique sur les contenus des savoirs scolaires, leurs spécificités disciplinaires et les incidences que ces spécificités peuvent avoir sur les apprentissages et l'enseignement » (Delcambre, 2010, p. 161), le mot didactique est employé dans la même phrase avec deux sens différents, ce qui est la définition même de la figure de rhétorique appelée syllepse. La compréhension de l'énoncé n'en est nullement affectée. Mais la syllepse est un indice que le mot n'est pas encore atteint sa maturité conceptuelle, puisqu'il est encore polysémique, et qu'un mot-concept se caractérise par sa monosémie et son univocité. Il faut encore le travailler, en maintenant la référence ouverte, à grand renfort de ruses typographiques (du type « didactique (s) », « et/ou ») pendant que l'on teste les réaménagements du signifié les plus aptes à stabiliser le référent.

La flexibilité de la langue devient un obstacle lorsqu'il s'agit de définir le référent et de l'intégrer dans une représentation cohérente et hiérarchisée du monde. Seul peut y parvenir le va-et-vient entre le réel, la pensée, et la langue, pratiqué par l'ensemble de la communauté scientifique concernée en accord avec ses partenaires.

Du sujet social, Bernard Lahire dit dans *L'homme pluriel* : « les diverses théories de l'acteur ont deux grands pôles ; celui de l'unicité de l'acteur et celui de sa fragmentation interne. D'un côté, on est à la recherche de sa vision du monde, de son rapport au monde ou de « la formule génératrice de ses pratiques », et de l'autre, on admet la multiplicité des savoirs et savoir-faire incorporés, des expériences vécues, des « moi » ou des « rôles » intériorisés par l'acteur » (Lahire, 2001, p. 25). La question de la généricité ou de la spécificité de l'entité désignée se pose à deux moments de l'émergence d'un champ de recherche. Au début, on tente de concilier des approches divergentes dont on espère qu'elles vont finir par se compléter, et on le fait, ainsi

que le rappelle Bernard Lahire, a priori : « le choix de l'unicité ou de la fragmentation [...] constitue un postulat non discuté et se fonde en certains cas davantage sur des présupposés éthiques que sur des constats empiriques » (ibid.). Puis, lorsqu'on a fait le tour des divergences à orchestrer, vient le temps de l'expertise des approches, génériques comme spécifiques, et de leur mise en synergie. Ce temps semble être venu pour les didacticiens. La question de l'auto-évaluation d'un champ de recherche autour de la multiplicité ou de l'unité de son objet est typiquement une question de spécialistes, de celles propres à accélérer le divorce avec l'opinion, les médias et les décideurs politiques, qui attendent des préconisations pour orienter leur action et non des débats internes à la communauté scientifique. Pour le grand public, la question la plus acceptable est celle que posait Gérard Vergnaud dans le titre d'une de ses contributions : « à quoi sert la didactique ? » (Vergnaud, 2001). Pourtant, les trois contributeurs dont nous mettons ici les propos en perspective défendent, chacun à sa façon, l'idée que l'on ne peut répondre de façon fiable à la question de l'utilité de la didactique et de sa fonction qu'en la couplant avec celle de son organisation.

E&D, vol.8, n°1, 2014, Didactiques et disciplines : une relation structurelle

Yves Reuter

Premier paragraphe : Je souhaite, en premier lieu, remercier les responsables de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique ainsi que ceux de la revue *Éducation et Didactique* pour avoir pris l'initiative d'organiser le débat autour des conceptions à l'œuvre dans le champ des didactiques quant aux relations entre didactiques et disciplines et quant à la diversité ou à l'unité des didactiques¹. Ces remerciements sont d'ailleurs d'autant plus sincères, qu'aussi bien le nom de l'association que celui de la revue mettent au singulier le terme « didactique », ce qui n'est pas sans renvoyer à des positions, implicites ou explicites, voire à des appartenances disciplinaires.

E&D, vol.8, n°1, 2014, Point de vue V – Didactique des sciences et techniques, didactique du curriculum

Jean-Louis Martinand

Premier paragraphe : Le terme « didactique », comme nom (féminin) ou adjectif, est encore aujourd'hui sujet à quiproquos. Lors de la soutenance de ma thèse d'État ès sciences sur La caractérisation des objectifs de l'initiation aux sciences et techniques, en 1982 à Orsay, une université scientifique très respectueuse de la tradition, un des membres du jury avait jugé que l'exposé était « un bel exposé didactique sur une très intéressante recherche didactique ». Succédant à un refus d'autorisation de soutenance par le délégué aux thèses poussé par la requête de quatre docteurs d'État de l'université, refus qui s'adressait aussi au président du jury alors président de l'université et vice-président de la conférence des présidents d'université, et n'avait pu être levé qu'après réécriture de la conclusion et réunion de la commission des thèses

au complet, l'appréciation était un réconfort, et en même temps un motif de trouble. Comment était-il possible d'employer deux fois l'adjectif didactique dans la même phrase, une fois avec son sens ancien (qualité de forme quasi indépendante du contenu) et l'autre avec sa nouvelle signification (recherche spécifiquement attentive à la spécificité des contenus), que nous partageons globalement aujourd'hui ?

E&D, vol.8, n°1, 2014, Didactique et/ou didactiques ? Des épistémologies et des postures, des approches et des méthodes

Francia Leutenegger

Premier paragraphe : La discussion portera sur les textes de Yves Reuter et de Jean-Louis Martinand. À partir de cette discussion critique, je prendrai position depuis le champ de la didactique comparée et plus particulièrement les travaux menés à Genève par notre équipe depuis le début des années 2000. Je reviendrai brièvement au fil du texte sur le projet initial de la didactique comparée en m'appuyant aussi sur les écrits de Maria-Luisa Schubauer-Leoni, fondateurs de ce projet.

Mots-clés : didactique comparée, recherche comparatiste, transmission culturelle, formation des enseignants, frontières disciplinaires

E&D, vol.8, n°1, 2014, Regard complémentaire – Unité et diversité du didactique

Unity and diversity of didactics

Christian Orange

Premier paragraphe : Voilà un titre de didacticien de la biologie¹. Ou plutôt d'un didacticien qui doit sa formation à la biologie puis à la didactique de la biologie. Peut-on échapper à son histoire ? Les didactiques le peuvent-elles ? Il s'agit pour moi de réagir aux présentations et discussions qui ont constitué la journée d'étude « *Didactique et/ ou didactiques ? D'une question polémique à la construction d'un espace de problématisation* » proposée par l'ARCD et la revue Education et Didactique. La richesse des échanges et mes interrogations propres me conduisent nécessairement à ne prendre en compte qu'une petite partie de ce qui s'est dit.

Mots-clés : contenu disciplinaire, didactique comparée, diversité didactique, enseignement scolaire

E&D, vol.8, n°1, 2014, Regard complémentaire – Sociologie et didactique. Vers un espace commun de problématisation

Patrick Rayou

Premier paragraphe : Cette riche journée d'étude a montré des volontés de dialogue, sinon d'unification, entre des approches diverses et parfois contradictoires de la didactique. Des argumentaires forts y ont été développés de part et d'autre, qui suscitent souvent chez qui les écoute, le sentiment étrange d'être d'accord avec chacun... La nécessité s'impose alors de saisir

le domaine de validité de chacune des prises de parti dans le débat sur la généralité ou la spécificité de la ou des didactique(s) en faisant l'hypothèse qu'elles se complètent au lieu de ne viser qu'à se substituer les unes aux autres. Il s'agit donc de comprendre ce qui constitue ces tensions en interrogeant, comme l'ont fait les débats, la notion même de « discipline » auxquelles, d'une manière ou d'une autre toutes les approches en termes de didactique sont adossées, puis de proposer quelques pistes susceptibles, d'un point de vue sociologique, de contribuer au développement d'un espace commun de problématisation entre sociologues et didacticiens.

Mots-clés : sociologie, didactique, discipline, apprentissage, problématisation

E&D, vol.8, n°1, 2014, Didactiques et/ou didactique. Poursuivre le travail de problématisation
Florence Ligozat, Maryline Coquidé, Corinne Marlot, Ingrid Verscheure et Gérard Sensevy
Préambule : Au cours de la préparation de ce dossier, le besoin s'est fait sentir de rassembler un certain nombre d'idées forces et de questions vives qui parcourent, explicitement ou en filigrane, les différents points de vue et réactions, en distinguant des points de divergence et de convergence entre diverses contributions. Les lignes qui suivent tentent de montrer en quoi un espace de problématisation s'est ouvert, de notre point de vue. L'objectif principal de ce dernier développement du dossier est de soutenir la poursuite des débats, dans le cadre de la rubrique « Expression » de la revue *Éducation & Didactique*, par exemple, et dans d'autres lieux.

E&D, vol.8, n°2, 2014, Contribution anthropo-didactique à l'étude des effets de l'individualisme sur la création des inégalités scolaires

Cas des interactions verbales dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3

Marie-Pierre Chopin et Bernard Sarrazy

Résumé : L'article présente une recherche anthropo-didactique sur la contribution des interactions verbales maître-élèves à l'avancée du temps didactique. Dans un premier temps, les auteurs examinent la fonctionnalité du caractère public ou privé des interactions afin de montrer leur rôle dans l'individualisation de l'enseignement et comme un instrument de gestion d'un collectif d'élèves. Dans un second temps, cette perspective est précisée : les auteurs s'intéressent à des interactions dont la visée est d'évacuer tout traitement didactique ou cognitif de certaines interventions d'élèves : les interactions « phatiques ». Les auteurs montrent leur forte utilité à l'avancée du temps didactique ; ce résultat permet d'interroger l'idéologie individualiste fortement plébiscitée aujourd'hui.

Mots-clés : interactions verbales, interactions phatiques, temps didactique, équité, efficacité

E&D, vol.8, n°2, 2014, De l'expertise disciplinaire à l'acte d'enseigner

Une analyse microdidactique en danse contemporaine

Alexandra Arnaud-Bestieu

Résumé : Cet article rend compte des résultats produits par une analyse microdidactique de la co-construction des savoirs en danse contemporaine au cycle 3, ancrée à la fois dans la théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy et Mercier, 2007 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2008) et dans la Théorie Anthropologique du Didactique (Chevallard, 1999, 2007). Issu d'une recherche comparative plus large, il met en lumière la dynamique complexe des praxéologies disciplinaire et didactique, et met en évidence tout à la fois la nécessaire expertise en danse et l'importance de la gestion des milieux didactiques en vue de leur effective rétroactivité.

Mots-clés : didactique, compétences disciplinaires, école élémentaire, éducation physique, enseignement

E&D, vol.8, n°2, 2014, Stéréotypes et contraintes de genres : quelles ressources pour la production de textes explicatifs et de fiction à l'école élémentaire ?

Brigitte Marin et Jacques Crinon

Résumé : Cette étude s'assigne pour objectif l'analyse de l'effet de l'usage du stéréotype et de la stéréotypification sur la construction de compétences d'écriture dans les genres, d'élèves scolarisés au cours moyen de l'école élémentaire. Elle s'appuie sur l'exploration des contraintes cognitives suscitées par un dispositif d'écriture collaborative asymétrique qui vise la mise au jour et l'explicitation des caractéristiques génériques spécifiques aux textes explicatifs à visée scientifique et aux textes de fiction, et leur mobilisation en situation d'écriture.

Mots-clés : production écrite, genre, récit, stéréotype, texte explicatif

E&D, vol.8, n°2, 2014, Enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes numériques à l'école élémentaire : un cadre didactique basé sur une approche systémique

Maryvonne Priolet

Résumé : Basée sur un cadre théorique intégratif, l'étude présentée dans cet article s'inscrit dans une recherche sur l'enseignement-apprentissage de la résolution de problèmes numériques. Elle a concerné dix classes ordinaires de troisième année d'école élémentaire : huit classes en France et deux classes en République Tchèque. Les enseignants du groupe-expérimental ont mis en œuvre un cadre didactique basé sur les principes de Recherche, de mise en Réseau, de Conversion et de Catégorisation (R2C2) et ce, sous les conditions de coexistence, de régularité et de dévolution à l'élève. Le présent article rend compte des effets de ce dispositif d'aide conçu selon une approche systémique.

Mots-clés : approche systémique, représentations sémiotiques, catégorisation, résolution de problèmes mathématiques, dévolution

E&D, vol.8, n°2, 2014, Détection de l'étape de la réussite assurée en lecture (ERAL) par deux enseignantes de cours préparatoire

Résumé : Cet article présente la mise en œuvre, en milieu scolaire, d'un outil de recherche susceptible de mettre à jour les pratiques de détection des enseignants lors de l'estimation de l'atteinte de l'étape de la réussite assurée en lecture chez les apprentis lecteurs. L'originalité du dispositif réside dans le fait que ce sont les enseignants qui procèdent à l'essentiel des observations.

Munies d'une grille d'indicateurs et chargées d'alerter un expérimentateur lors de l'atteinte de cette étape, deux enseignantes de cours préparatoire ont observé, à intervalles réguliers et pendant toute une année scolaire, huit élèves de leur classe. À chaque alerte, les élèves signalés ont été évalués individuellement.

Les principaux résultats montrent d'importantes différences dans l'appréciation des niveaux de lecture jugés nécessaires pour décider de l'atteinte de cette étape : si l'une des enseignantes la détecte plutôt précocement, dès l'acquisition des premières habiletés de décodage, l'autre choisit d'attendre que l'élève se montre également capable de compréhension en lecture silencieuse. Ces choix différents ne résultent pas d'une quelconque difficulté à apprécier les niveaux de lecture effectifs des élèves car de fortes corrélations sont observées entre les classements établis à partir des scores issus de tests de lecture standardisés et ceux réalisés par les enseignantes.

D'autres facteurs, comme les comportements et attitudes de l'élève en classe, l'expérience professionnelle des enseignantes sont à prendre en compte et semblent influencer de manière différenciée sur les prises de décision

Mots-clés : lecture, pratiques de détection, parcours d'apprentissage, cycle des apprentissages fondamentaux, instrument de recherche

E&D, vol.8, n°2, 2014, Approche par compétences, définition et désignation des savoirs mathématiques : peut-on envisager E&D, vol.8, n°2, 2014, la disparition d'une organisation disciplinaire des savoirs ?

Maggy Schneider et Alain Mercier

Résumé : L'insistance sociale à réformer les programmes d'enseignement en décrivant les compétences que les élèves doivent acquérir et non plus les savoirs que les professeurs doivent enseigner n'est pas seulement l'effet d'une demande de pilotage de l'enseignement par l'évaluation. La question du savoir considéré comme pouvoir d'agir dans le monde y est apparemment centrale et suppose que l'agir soit l'effet de la résolution d'un problème, action raisonnable. Les auteurs montrent ici comment les problématiques didactiques permettent de définir les conditions nécessaires à la réussite d'un enseignement « à (et par) la résolution de problèmes ». Plus particulièrement, ils illustrent que l'analyse des enjeux de savoir de cette résolution souligne la nécessité d'étudier les classes de problèmes que le savoir permet de

résoudre. Les exemples analysés sont relatifs à l'approche par compétences en Communauté française de Belgique (CFWB) mais nous avons tout lieu de penser qu'ils sont caractéristiques de cette mouvance pédagogique en d'autres régions du monde.

Mots-clés : savoirs, compétences, didactique, apprentissage des savoirs, approche par compétences, apprentissage à la résolution de problèmes, classes de problèmes, systèmes de représentation, jeux de langage

E&D, vol.8, n°2, 2014, La matérialité : une ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture

Claire Taisson-Perdicakis

Résumé : L'article qui suit est issu d'une recherche longitudinale pour laquelle une cohorte d'élèves a été suivie durant tout le cycle 2 dans des situations ordinaires de classe. Au cycle 2, l'un des principaux objectifs des programmes scolaires est l'apprentissage de la lecture. Les fondations théoriques sont le paradigme vygotkien et la didactique de la lecture. L'article expose comment les élèves construisent leur savoir-lire dans les dimensions code et sens, au moyen de la matérialité envisagée comme ressource pour l'enseignement-apprentissage de la lecture.

Mots-clés : enseignement-apprentissage, matérialité, didactique de la lecture, paradigme historico-culturel, développement psychologique de l'enfant

E&D, vol.8, n°2, 2014, La formation identitaire d'un adolescent dans un espace villageois tai lue au Laos, un processus d'équilibration didactique ?

Souvaxay Phetchanpheng

Résumé : Une des principales caractéristiques mise en avant par de nombreux auteurs est en effet que le monastère est une institution socialisante (Condominas, 1968, Zago, 1972). Traditionnellement, tout homme appartenant à un village tai lue a ainsi été ordonné une fois dans sa vie en tant que novice. Durant son séjour, il doit apprendre à lire le tham (l'écriture tai lue) ce qui lui permettra de mémoriser les nombreux textes bouddhiques qu'il devra réciter lors des cérémonies du monastère et du village. Cet article essaye de montrer comment, par un processus décrit en termes d'équilibration didactique (Sensevy, 2011), les novices abordent une nouvelle façon de jouer le jeu didactique et adoptent un nouveau style de pensée (Fleck, 2005). Progressivement, plus les novices avanceraient dans le temps didactique, plus ils seraient capables de penser comme leurs aînés

Mots-clés : anthropologie didactique, équilibration didactique, monastères bouddhique, ethnie tai lue, théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

E&D, vol.8, n°3, 2014, Ordinateurs et Internet à l'école élémentaire française

Usages déclarés de 907 professeurs d'école

Jean Ravestein et Caroline Ladage

Résumé : En France, la marche en avant de l'intégration de l'usage des ordinateurs dans les pratiques pédagogiques à l'école élémentaire a commencé dès les années 80 à travers différents programmes pilotés par les institutions. Cette histoire a longtemps fait la part belle aux déploiements de technologies sans concertation avec les personnels chargés de les utiliser, ce qui a contribué à des résultats loin des espérances que les promoteurs institutionnels avaient formulées. Notre étude donne la parole aux enseignants de l'école élémentaire en collectant des réponses volontaires nombreuses de leur part sur leurs compétences et leur périmaîtrise en matière de TIC, acquises pour l'essentiel dans leur sphère privée. Nous montrons que la question de l'innovation versus l'intégration des TIC dans le système éducatif ne peut plus se poser seulement en termes de volonté politique, déploiement de matériel ou même nécessité de formation des maîtres, mais plutôt en cherchant à savoir de quelle manière leurs compétences déjà là peuvent s'actualiser efficacement dans la sphère professionnelle

Mots-clés : TIC, école élémentaire, formation des maîtres, habitus technologique, milieu didactique

E&D, vol.8, n°3, 2014, Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire

Philippe Clauzard

Résumé : La réussite de la tâche scolaire n'entraîne pas nécessairement une assimilation du savoir visé. Seule une tâche, impliquant une « secondarisation » permet de s'assurer que l'élève n'a pas seulement réussi la tâche, mais a effectué une vraie appropriation du savoir. Pour stimuler ce saut épistémique, l'enseignant dispose d'un moyen : mettre l'accent sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation. Nous développons cette idée dans une recherche sur la médiation grammaticale en école élémentaire qui souligne bien le glissement progressif de la langue outil vers la langue objet de compréhension de son fonctionnement

Mots-clés : analyse de l'activité enseignante, didactique professionnelle, secondarisation, glissement conceptuel, médiation, étude de la langue

E&D, vol.8, n°3, 2014, La méthode de la pensée à voix haute pour analyser les difficultés en lecture des élèves de 14 à 17 ans

Érick Falardeau, Cindy Pelletier et Daisy Pelletier

Résumé : Peu de travaux ont documenté les capacités et les difficultés en lecture des élèves francophones du 2e cycle du secondaire – 14 à 17 ans. Pour étudier ces capacités, nous nous concentrerons dans cet article sur des lectures réelles d'élèves de la fin du secondaire. Après

avoir présenté l’outil de production de données que nous avons retenu, la méthode de la pensée à voix haute – Think aloud protocols –, nous décrivons la façon dont se sont déroulés les entretiens, ainsi que les résultats que nous dégageons, notamment les difficultés des élèves à construire le sens global du texte, à l’interpréter, à remédier à leurs bris de compréhension et à apprécier un texte qu’ils ne comprennent pas

Mots-clés : compréhension en lecture, stratégie de lecture, méthode de la pensée à voix haute, enseignement de la lecture, apprentissage continué de la lecture

E&D, vol.8, n°3, 2014, Difficultés de construction de savoirs et de textes problématisés en sciences de la Terre et pratiques enseignantes : étude d’une séquence ordinaire portant sur le magmatisme

Hanaà Chalak

Résumé : À partir de l’étude des textes de savoirs (oraux et écrits) produits lors d’une séquence ordinaire (en classe de 4e) dans le domaine du magmatisme et de leurs relations avec les pratiques enseignantes de mise en textes, notre étude vise le repérage des difficultés d’accès à des savoirs et à des textes problématisés. Nous faisons appel à des outils empruntés au cadre théorique de la problématisation et à la théorie anthropologique du didactique (TAD) pour modéliser et mieux comprendre les pratiques de mise en texte enseignantes. Il apparaît que la mise en texte problématisé présente des difficultés en raison de techniques enseignantes centrées sur le repérage et le tri des solutions dans le but d’identifier la bonne solution au problème posé. Ces techniques semblent justifiées par des technologies marquées par les conceptions épistémologiques des enseignants et la forme habituelle des savoirs scientifiques scolaires.

Mots-clés : problématisation, mise en texte du savoir, pratique enseignante, séquence ordinaire, didactique des sciences de la Terre

E&D, vol.8, n°3, 2014, L’appropriation d’un « format pédagogique » : l’exemple du « contrat de travail individuel » à l’école primaire

Philippe Veyrunes, Pierre Imbert et Julia San Martin

Résumé : Cet article étudie l’appropriation d’un « format pédagogique », le travail individuel écrit, par un enseignant chevronné, à l’école primaire française. À partir de deux approches, celle du cours d’action (Theureau, 2006) et l’approche anti-utilitariste (Caillé, 2000), il s’attache à trois dimensions de cette appropriation, les dimensions : a) incorporées du travail individuel écrit dans l’activité de l’enseignant, b) appropriées, c’est à dire intégrées au « monde propre » de l’enseignant et c) intégrées à la culture et aux cycles de don liés à la vie professionnelle de l’enseignant. Sont ainsi mis en évidence les éléments de l’activité devenus « transparents » pour l’enseignant : ceux qu’il peut verbaliser en autoconfrontation et ceux qui sont intégrés à sa culture

Mots-clés : classe, appropriation, incorporation, culture, format pédagogique

E&D, vol.8, n°3, 2014, Traitement d'imprévus et « modèles de professionnalité en actes » lors d'une séance de grammaire au cycle 3 : étude de cas d'une enseignante stagiaire à l'école primaire

Nicole Bénaïoun-Ramirez

Résumé : La formation professionnelle des Professeurs des Écoles connaissant de profondes transformations, il est essentiel d'analyser les pratiques et les représentations de professeurs débutants.

Cet article est une étude de cas (entretiens et pratiques constatées) qui se propose d'analyser les pratiques d'enseignement de la langue (premier degré) d'une enseignante débutante face aux imprévus didactiques dont le traitement renseigne sur ses modèles de référence. Quelles représentations professionnelles de l'enseignement peuvent être inférées à partir des entretiens et du traitement d'imprévus didactiques rencontrés pendant sa séance ? En quoi des « modèles de professionnalité en actes » pourraient-ils mettre en tension ces représentations ?

Mots-clés : imprévu didactique, incident cognitif, modèle de professionnalité en acte, représentation professionnelle, formation professionnelle initiale

E&D, vol.8, n°3, 2014, Des savoirs comme pratiques de problématisation : une approche socio-cognitive en didactique de l'histoire

Sylvain Doussot et Anne Vézier

Résumé : La mise en évidence de principes structurant les pratiques et les savoirs scientifiques dans le cas des SVT (Orange-Ravachol et Beorchia, 2011) ouvre l'analyse didactique en direction des conditions d'accès à un savoir problématisé. Nous nous saisissons de cet outil pour questionner, en histoire, les travaux menés par notre équipe dans le cadre théorique de la problématisation. Par le croisement de réflexions épistémologiques et pratiques en histoire et en didactique, et sur la base d'une séquence forcée (élèves de 10-11 ans), nous identifions ainsi des principes structurants indissociablement théoriques et méthodologiques qui permettent d'étudier simultanément les dimensions cognitives et sociales du savoir en jeu dans la classe. Ce qui prolonge pour notre discipline l'usage d'espaces des contraintes comme outils d'analyse didactique de la logique des savoirs vers la logique sociale de la classe, en vue d'une appréhension des savoirs comme pratiques.

Mots-clés : didactique de l'histoire, problématisation, pratiques de savoirs, principe structurant, principe pratique

E&D, vol.9, n°1, 2015, Inclusion en cours d'histoire dans une classe de 5^e de collège : une étude de cas

Marie Toullec-Théry et Véronique Pineau

Résumé : Cette recherche, inscrite dans la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (Sensevy, 2007, 2011), se focalise sur la scolarisation d'élèves en situation de handicap. Nous étudions les pratiques ordinaires d'un professeur d'histoire qui inclut, en classe de 5^e, deux élèves avec des troubles des fonctions cognitives. De quelle manière cette enseignante leur rend-elle l'apprentissage accessible ? Nous nous intéressons plus particulièrement à une de ces élèves, C., qui d'emblée rencontre des obstacles dans la compréhension de ce qui lui est proposé. En quoi ce professeur différencie-t-il les savoirs en jeu pour aider C. à rester dans le temps didactique de la classe ?

Nous proposons ici l'analyse d'épisodes, issus d'une séance filmée, intitulée « Les textes fondateurs et la naissance de l'islam » que nous mettons en tension avec ce que ce professeur dit de ses pratiques.

Mots-clés : handicap, inclusion scolaire, jeu d'apprentissage, jeu épistémique, milieu, pratique effective, théorie de l'action conjointe en didactique (TACD)

E&D, vol.9, n°1, 2015, Mondes, transitions intermondaines et *kairos* didactique pragmatiste en démarche d'investigation en physique

Résumé : Dans cet article, je porte intérêt à l'action didactique de l'enseignant engagé dans la mise en œuvre de démarches d'investigation en physique, au collège. Ces démarches peuvent être étudiées en considérant des « moments » inscrits dans les instructions officielles et pouvant effectivement être présents dans les descriptions des séances réalisées. Ces moments sont assimilables à des étapes ou à des phases didactiques dont les caractéristiques sont analysées ici comme des « mondes », en référence à des propositions issues de la sociologie pragmatique. Au-delà des décisions prises par les enseignants, relativement aux moments mis en œuvre, il paraît important aussi de penser d'un point de vue didactique l'articulation entre ces phases (les transitions intermondaines) et les instants choisis pour ces transitions intermondaines (*kairos* didactiques).

Mots-clés : démarche d'investigation, didactique et pragmatisme, *kairos* didactique, instant opportun, théorie ancrée

E&D, vol.9, n°1, 2015, Genres et compositeurs déclarés être écoutés en éducation musicale au collège, en France : enjeux didactiques et sociologiques

Odile Tripier-Mondancin

Résumé : L'écoute d'œuvres musicales est une activité essentielle de l'école généraliste française, collège compris. Étant donné la liberté de choix qu'ont les enseignants, qu'en est-il des répertoires déclarés être enseignés en collège ? Nous questionnons dans une visée

descriptive-explicative, les genres et compositeurs déclarés être diffusés par des enseignants d'éducation musicale (n = 104) dans quatre académies. Quelles sont les logiques qui conduisent ces enseignants à choisir tel ou tel genre musical, tel ou tel compositeur ? La méthode employée est l'enquête par questionnaire. Si des œuvres de toutes époques, du Moyen Âge à nos jours sont diffusées, c'est le répertoire tonal/modal qui prédomine. Les œuvres diffusées le sont avant tout pour les notions musicales qu'elles véhiculent, en lien avec la faisabilité de leur perception. L'hypothèse selon laquelle on trouverait une influence réciproque significative entre l'ancienneté dans le métier, l'académie de provenance et certains choix est confirmée.

Mots-clés : transposition didactique, genre et compositeur diffusé, éducation musicale, logique, variable explicative

E&D, vol.9, n°1, 2015, Recherche en didactique et développement professionnel d'enseignants d'Éducation physique et sportive

Stéphane Brau-Antony

Résumé : L'article a pour objectif de montrer comment les savoirs produits par la recherche en didactique peuvent être mis au service du développement professionnel des enseignants. Il présente un dispositif de formation continue associant un enseignant-chercheur et neuf enseignants d'Éducation physique et sportive qui s'appuie sur l'analyse de situations filmées extraites du travail réel de ces enseignants. Le choix de deux indicateurs de développement (activité réflexive et réorganisation conceptuelle) montre comment le recours aux concepts didactiques permet aux enseignants de mieux décrire et comprendre les phénomènes d'enseignement-apprentissage au sein de la classe.

Mots-clés : didactique, situation potentielle de développement, recherche, développement professionnel

E&D, vol.9, n°1, 2015, Un schéma vaut-il mieux qu'un long discours ?

Effets de l'utilisation de deux types de registres sémiotiques sur la mobilisation des idées des élèves de seconde lors d'une évaluation sur les propriétés des gaz

Damien Givry et Colette Andreucci

Résumé : Cette recherche s'intéresse à l'importance du langage écrit et des systèmes de signes dans l'apprentissage de concepts scientifiques. Elle propose de montrer que la mobilisation des idées des élèves de seconde sur les gaz diffère selon les registres sémiotiques (texte ou schéma) proposés dans une évaluation. Notre étude adopte une approche socioconstructiviste de l'apprentissage et développe un cadre théorique mixte, articulant des éléments issus de la didactique de la physique avec les travaux de Duval (1995) sur la sémiotique. À partir d'une évaluation (utilisant simultanément du texte et du schéma) passée auprès d'environ 90 élèves de seconde juste après une séquence d'enseignement du groupe SESAMES sur les gaz, nous avons catégorisé à l'aide du logiciel Sphinx leurs réponses écrites et leurs schémas. La fiabilité

de cette catégorisation a été éprouvée à l'aide du test de Cohen's Kappa dont les résultats ont montré une excellente reproductibilité intra codeur. Nos résultats montrent par ailleurs que : (I) les situations influencent la mobilisation des idées des élèves en fonction des registres sémiotiques sollicités dans l'évaluation ; (II) les registres sémiotiques influencent différemment la mobilisation des idées des élèves en fonction des facettes du savoir mises en jeu. En effet, les productions des élèves sont beaucoup plus pertinentes : (a) dans le registre du schéma pour rendre compte des facettes aspect particulière et répartition homogène du gaz et (b) dans le registre du texte en langage naturel pour mobiliser leurs idées relatives à l'action du gaz ; (III) les registres sémiotiques utilisés dans les tâches de la séquence d'enseignement sur les gaz pourraient éventuellement avoir un lien avec la mobilisation des idées des élèves dans les registres sémiotiques proposés par l'évaluation. Les implications de ces travaux dans l'enseignement de la physique, ainsi que la recherche en didactiques sont importantes. Elles devraient permettre une meilleure prise en compte des registres sémiotiques dans l'évaluation des connaissances des élèves.

Mots-clés : didactique des sciences, registre sémiotique, idée d'élève, facette du savoir, évaluation des connaissances

E&D, vol.9, n°1, 2015, The meaning of knowing what is to be known

Le sens du savoir enseigné

Ingrid Carlgren, Pernilla Ahlstrand, Eva Björkholm et Gunn Nyberg

Résumé : Cet article a pour objectif de contribuer à un langage articulé du savoir, que nous considérons comme un aspect central du travail des enseignants. Nous décrivons trois exemples de la manière dont on peut étudier et décrire le sens du savoir dans le cadre d'objets d'apprentissage spécifiques. Les trois objets d'apprentissage sont : la capacité à évaluer des solutions techniques, la capacité à effectuer une figure appelée « house-hop » et la capacité à agir « avec présence ».

Les analyses phénoménographiques des données issues des tests préliminaires qui ont été menés dans le cadre des études sur l'apprentissage ont permis de mettre en exergue différentes formes de savoirs ainsi que différents aspects des connaissances spécifiques que l'on doit discerner afin de construire le savoir.

Mots-clés : savoir disciplinaire spécifique, savoir disciplinaire scolaire, objet d'apprentissage, étude des apprentissages, éducation physique, enseignement technique, enseignement théâtral

E&D, vol.9, n°1, 2015, Les connaissances professionnelles des enseignants et leur évolution à travers une analyse de l'activité. Une étude de cas en physique au collège

Alain Jameau

Résumé : Cet article porte sur le thème des connaissances professionnelles mobilisées par les enseignants de physique-chimie. Nous nous plaçons dans le contexte de l'enseignement de la

mécanique en classe de troisième. Notre approche théorique articule la didactique des sciences et la didactique professionnelle. Nous avons élaboré une méthodologie spécifique dont l'un des principes est d'analyser l'écart entre la préparation des enseignements et leur mise en œuvre. Nous articulons le modèle des PCK et le concept de schème pour identifier les connaissances professionnelles. Nous montrons qu'il y a une relation entre ces connaissances et la régulation rétroactive de l'activité qui permet à l'enseignant d'ajuster sa préparation. Nous discutons des intérêts du croisement des deux didactiques pour décrire l'activité des enseignants et les apprentissages des élèves, notamment au cours d'un processus de modélisation en sciences expérimentales.

Mots-clés : connaissance pédagogique liée au contenu, PCK, schème, didactique des sciences, didactique professionnelle, boucles de régulation

E&D, vol.9, n°2, 2015, Faire écrire un récit étiologique au CM2

Du questionnement épistémologique à l'enchaînement problématique

Rosine Galluzzo-Dafflon

Résumé : L'article s'intéresse à l'écriture d'un conte étiologique en CM2. Les dysfonctionnements apparus dans la mise en œuvre de la pratique d'écriture sont interrogés au regard du corpus des premiers jets des élèves. Leur analyse fait apparaître différents obstacles en lien avec une conception applicationniste du rapport théorie/pratique. A contrario, la communication envisage un processus de problématisation de la tâche d'écriture. D'écriture en réécriture, un enchaînement problématique permet le traitement des différents obstacles. Il induit la définition de critères de réalisation non seulement textuels et morphosyntaxiques mais génériques. Une conclusion provisoire est trouvée avec la mise à l'épreuve de ces hypothèses dans une nouvelle séquence didactique et les commentaires que les premiers jets à leur tour autorisent.

Mots-clés : conte étiologique, écriture, enchaînement problématique, critères, genre

E&D, vol.9, n°2, 2015, Le genre du débat sur une question socialement vive

Pascal Dupont et Nathalie Panissal

Résumé : Le débat est considéré comme un outil pour enseigner les questions socialement vives ou QSV désignées ainsi en référence à la notion de Socio Scientific Issues (SSI). Cependant, la question du genre du débat lui-même n'est pas toujours considérée comme spécifique mais comme une activité langagière « générale » de communication. Notre étude a pour objectif de contribuer à la modélisation didactique du genre de débat sur une QSV en mobilisant plusieurs cadres théoriques : des genres, de la didactique des QSV et de l'analyse des discours. Finalement, à partir de l'analyse d'un corpus de débat, nous identifions les indicateurs spécifiant le genre du débat sur une QSV et nous initions une méthodologie visant à préparer et à analyser ces débats particuliers.

Mots-clés : débat, genre scolaire disciplinaire, question socialement vive, modélisation didactique

E&D, vol.9, n°2, 2015, Mise en œuvre d'un modèle d'analyse des raisonnements en classe de mathématiques à l'école primaire

Patrick Gibel

Résumé : Cet article vise à établir la pertinence d'un modèle destiné à analyser les raisonnements produits dans des situations didactiques comportant une dimension recherche. Notre souhait est, d'une part de décrire précisément le modèle, afin de pouvoir mettre en évidence les éléments qui structurent l'analyse des situations ; d'autre part, de montrer qu'il est aussi utilisable dans des analyses de corpus, même dans un contexte éloigné de celui qui nous a servi initialement d'appui pour sa conception.

Le modèle, élaboré à partir de la théorie des situations didactiques et de la sémiotique de C.S. Peirce, offre la possibilité d'analyser les raisonnements produits par les élèves et par l'enseignant dans des situations d'action, de formulation mais aussi en situation de validation. Nous l'utiliserons dans le cadre de l'étude approfondie d'une séquence, élaborée par G. Brousseau, visant à favoriser la pratique du raisonnement et à faire découvrir les règles du jeu de la preuve à des élèves de CM2.

Mots-clés : raisonnement, arithmétique, preuve, argumentation, sémiotique, répertoire didactique

E&D, vol.9, n°2, 2015, Recherche collaborative orientée par la conception

Un paradigme méthodologique pour prendre en compte la complexité des situations d'enseignement-apprentissage

Éric Sanchez et Réjane Monod-Ansaldi

Résumé : Nous présentons dans cet article un cadre méthodologique pour la conduite de travaux de recherche qualifiés de recherches orientées par la conception (design-based research), qui, en continuité avec des approches de type recherche-action et ingénierie didactique, s'inscrit dans le courant méthodologique des recherches collaboratives en éducation. Nous discutons ce cadre au regard d'une revue de la littérature et nous proposons également un modèle de la recherche orientée par la conception pour formaliser les relations chercheur-praticien autour de l'idée que cette collaboration passe par le partage de praxéologies, c'est-à-dire par l'élaboration d'un discours commun sur la pratique.

Mots-clés : recherche orientée par la conception, recherche collaborative en éducation, praxéologie, transposition métadidactique, praticien

E&D, vol.9, n°2, 2015, Utilisation de séquences vidéo pour la mise en évidence du raisonnement causal en physique

Matthieu Dontaine et Jim Plumat

Résumé : Le cinéma et les vidéos font partie de notre quotidien. Mais l'image vue sur l'écran dit-elle toujours la vérité ? Sur base de quels critères décide-t-on si ce que l'on voit est vrai ou non ? De par l'importance de son utilisation, nous pensons que l'éducation à l'image peut également passer par un cours de physique tout en permettant de clarifier son mode de pensée. Pour ce faire, nous avons fait visionner un clip vidéo à des étudiants de première année universitaire. Nous leur avons ensuite demandé d'expliquer ce qu'il voyait, par écrit, à la lumière de leurs connaissances. À partir des réponses, nous avons pu mettre en évidence différents types de raisonnements causaux pouvant être expliqués à la lumière de l'ontologie. Nous nous proposons de présenter la méthodologie utilisée ainsi que les principaux résultats obtenus.

Mots-clés : séquences vidéo, ontologie, physique, conflit sociocognitif, épistémologie

E&D, vol.9, n°2, 2015, La diversité des sujets lecteurs dans l'enseignement de la lecture littéraire

Marion Sauvaire

Résumé : Cet article rend compte des principaux résultats d'une recherche doctorale que nous avons menée sur l'enseignement de la lecture littéraire au lycée (France) et au cégep (Québec). Nous soutenons que l'enseignement de la lecture littéraire peut contribuer à former des sujets lecteurs divers, c'est-à-dire des sujets multiples, changeants et contradictoires, situés dans un contexte culturel complexe et mouvant, mais capables de s'en distancer de manière réflexive, et ce, grâce à la médiation du texte lu et à celle des autres lecteurs du texte. Cette « étude multi-cas » contribue à la compréhension approfondie de sept « parcours de lecteurs » élèves, grâce à l'analyse qualitative de données recueillies par le biais d'observations de cours, de textes d'élèves et d'entretiens.

Mots-clés : lecture littéraire, sujet lecteur, diversité, herméneutique contemporaine, étude de cas multi-site

E&D, vol.9, n°2, 2015, Butterflies and Moths in the Amazon : Developing Mathematical Thinking through the Rainforest

Brian Hudson

Résumé : Cet article présente les résultats d'un projet de recherche mené auprès d'un groupe d'enseignants du primaire (n = 24) dans le nord-est de l'Écosse en 2011-12. Tous les enseignants participaient à un master nouvellement développé qui avait été conçu dans le cadre d'une recherche de conception didactique ayant pour but la promotion du développement de la pensée mathématique dans les classes primaires dans un projet appuyé par le gouvernement écossais.

Cet article présente le contexte de cette initiative dans le cadre de la réforme éducative écossaise « le Curriculum pour l'Excellence ». Il décrit le modèle de recherche, les questions de recherche et les méthodes de collecte de données pour le projet dans son ensemble. En outre, il explore l'impact sur le savoir des élèves résultant de l'expérience du master des enseignants et, en particulier, du processus d'enquête en classe à travers leurs projets de recherche-action. L'analyse de l'interaction en classe utilise un cadre théorique basé sur le concept de l'action commune en didactique. Ce cadre a été utilisé pour l'analyse des données provenant du projet de recherche-action d'un des enseignants-chercheurs, qui était basé sur le développement d'une approche thématique à l'étude des mathématiques sur le thème de la « forêt pluviale ». Les résultats de cette étude mettent en évidence la manière dont les enfants s'engageaient activement dans le « milieu », et la manière dont l'enseignant développait le « jeu didactique » en étendant les « jeux épistémiques » grâce à l'utilisation d'une approche thématique ouverte, combinée avec une interrogation efficace de la part de l'enseignant. Les résultats soulignent la façon dont les éléments discursifs de « l'étude ludique » dans ces leçons s'avéraient très efficaces pour soutenir les élèves à s'engager dans le milieu et à développer la pensée mathématique. Il était évident dans cette étude que les enfants apportaient à la résolution de problèmes des connaissances et expériences très différentes, et que, en raison de leur capacité à visualiser les problèmes, les mathématiques devenaient plus accessibles, ce qui entraînait une évolution de la pensée mathématique pour tous.

Mots-clés : pensée mathématique, approche thématique de l'enseignement des mathématiques, mathématiques au primaire, action commune en didactique, didactique comparative

E&D, vol.9, n°3, 2015, Unis dans la diversité et l'adversité : la Chine en quête d'identité à travers ses manuels scolaires d'histoire et de morale et instruction civique (Sixiang pinde) dans la préfecture des Yi de Liangshan (Sichuan)

Lijuan Wang

Résumé : Les manuels scolaires ont vocation à instruire mais aussi à éduquer les élèves en leur transmettant un ensemble de valeurs qui, à travers la formation des futurs citoyens, permettent d'assurer la cohésion sociale. Dans les sociétés multiculturelles, l'idéal de faire coïncider l'état et la nation se heurte souvent à la difficulté de faire partager des valeurs communes. Certaines de ces sociétés se caractérisent par l'existence de minorités qui peuvent rendre difficile la réalisation d'un projet politique commun. Tel est le cas de la Chine dont l'histoire est marquée par la volonté d'instaurer en 1911 un état-nation moderne sur les ruines de l'empire et par le souci de donner ensuite, sous la conduite du Parti communiste, une réalité politique substantielle à ses minorités par des mesures de discrimination positive sur critère ethnique. On peut s'interroger sur la cohérence d'un tel projet qui risque de mettre en opposition l'objectif de réaliser l'unité et l'affirmation de la diversité, d'inviter à une double appartenance à une « petite patrie » et à la grande. C'est à cette difficulté que sont confrontés les manuels d'histoire

et les manuels d'éducation civique et morale en usage dans la préfecture des Yi de Liangshan au Sichuan dont nous étudions ici le contenu ainsi que les fins poursuivies par ces enseignements quant à la formation des futurs citoyens dont l'identité ethnique, confirmée par une politique officielle remise en question dans le débat académique, risque de faire ombre à leur intégration dans la grande nation chinoise. On ne sera donc pas surpris de voir les manuels mettre tout en œuvre pour persuader les élèves de l'unité affective du peuple chinois sous la conduite du Parti qui est par ailleurs garant de sa diversité ethnique. Cette entreprise paradoxale est soutenue par une pédagogie qui ne laisse place à aucune distanciation par rapport au message délivré par les manuels.

Mots-clés : minorité, Chine, manuels scolaires d'histoire et d'éducation civique, curriculum, cohésion sociale

E&D, vol.9, n°3, 2015, Méthode d'observation de la biographie didactique de très bons élèves en étude autonome, hors classe : pertinence, modalité, analyse et interprétation des épisodes
Romain Mario et Alain Mercier

Résumé : L'objet de cet article est de montrer en quoi l'observation de la biographie didactique d'élèves permet non seulement d'accéder au travail des très bons élèves, mais ouvre aussi des questions nouvelles dans le champ de la didactique d'une discipline (ici, les mathématiques en classe de terminale scientifique). Nous montrons comment cette méthode donne accès à l'institution « étude autonome hors classe pour la classe des bons élèves, en mathématiques », et donne plus généralement une stratégie d'accès aux pratiques mesogénétiques que des sujets déploient dans une institution, pour qu'elle vive. Nous exposons les principes de cette méthode, sa pertinence, le positionnement choisi et enfin les perspectives d'analyses et d'interprétation de données empiriques qu'elle engendre dans le cadre d'une approche anthropologique du didactique : les épisodes didactique ou les épisodes de la biographie didactique d'élève et la fabrication de répertoires de savoirs efficaces.

Mots-clés : étude autonome hors classe, mésogénèse, épisodes de la biographie didactique, sujet institutionnel, réussite en mathématiques, savoirs efficaces, répertoire épistémologique, transhumance didactique

E&D, vol.9, n°3, 2015, L'agrégation de mécanique : la constitution progressive d'une discipline
The "Agrégation" in mechanics : the progressive establishment of a discipline
Abdelkarim Zaid et Bertrand Daunay

Résumé : Cet article rend compte d'une partie d'une recherche qui étudie l'évolution de la mécanique, une discipline de l'enseignement secondaire. Il se focalise en particulier sur l'évolution d'un contenu, qui est une composante de la mécanique : l'Automatique et l'Informatique Industrielle (AII), à partir de l'examen du corpus intégral des instructions officielles et des rapports de jury de l'agrégation de mécanique (l'AM). Un point de vue

didactique est mobilisé en vue de restituer l'évolution des désignations, fonctions et références de l'AII. Il s'agit également de caractériser le rapport entre l'image construite de l'AII dans les rapports de jury, conçus comme genre d'écrit, et l'AII dans les pratiques de références sélectionnées.

Mots-clés : formation des enseignants, agrégation, mécanique, informatique industrielle et automatique, contenu didactique

E&D, vol.9, n°3, 2015, La classe à l'épreuve des dispositions : l'exemple des arts plastiques au collège

Sylvain Fabre

Résumé : La discipline des arts plastiques est étudiée en tant que significative des tensions que connaît l'école lorsqu'elle cherche non seulement à transmettre connaissances ou savoir-faire, mais à agir sur les dispositions socialement construites des élèves. Comment l'école peut-elle permettre une acculturation réelle à des manières de penser qui sont celles d'un domaine spécifique ? Cette question engage une réflexion sur le temps de la classe, qui rejoint l'étude de la chronogénèse des savoirs, mais appelle à une extension de l'action enseignante par-delà les limites temporelles de l'heure de cours. Une telle ambition demande d'élargir l'approche didactique à des considérations, notamment sociologiques : l'article se veut une contribution à ce projet, en interrogeant l'articulation entre « heures » institutionnelles, « histoire » des œuvres et des savoirs, et « flux » de la conscience individuelle des élèves.

Mots-clés : arts plastiques, acculturation, disposition, discipline, didactique

E&D, vol.9, n°3, 2015, La géométrie dynamique pour éclairer l'usage du compas

Francine Athias

Résumé : La géométrie à l'école primaire consiste en une familiarisation avec des formes géométriques et leurs propriétés à travers l'utilisation des instruments de géométrie. L'accès aux objets géométriques repose sur les représentations graphiques. Cet article essaie de montrer comment les transactions entre le professeur et les élèves s'organisent pour donner à voir les propriétés que les instruments usuels de géométrie transportent avec eux. La présence de l'environnement dynamique (avec le logiciel de géométrie dynamique Tracenpoche) en est alors le révélateur. Nous proposons un éclairage à travers la modélisation en jeux d'apprentissage issus de la théorie de l'action conjointe en didactique.

Mots-clés : action conjointe professeur-élèves, géométrie, dessin-figure, contrat didactique, milieu didactique

E&D, vol.9, n°3, 2015, Ambiguïtés, explicites et implicites dans les discours sur le métier de professeur documentaliste : quels enjeux collectifs pour la formation des élèves dans le second degré ?

Jocelyne Corbin Ménard

Résumé : L'autonomie des établissements secondaires français pour mettre en œuvre les orientations de la politique éducative nationale implique que les acteurs s'approprient les prescriptions pour définir localement les objectifs communs au dispositif de formation qu'ils construisent. L'analyse de discours sur le métier de professeur documentaliste conduit à trois constats. D'abord, le Ministère de l'éducation nationale sur ses sites internet positionne ce professeur de manière ambiguë. Il le distingue voire l'exclut des personnels enseignants et mentionne ses domaines de compétences de façon plutôt floue. Ensuite, dans les organigrammes de collèges et de lycées publics, ce professeur est désigné et positionné diversement. Cette situation interroge sur la perception du métier et de sa fonction enseignante par les autres personnels. Enfin, différents groupes professionnels peinent à définir ce métier et ses spécificités. Outre les conséquences en termes de construction identitaire, se pose la question de la lisibilité de cette fonction et celle de la connaissance mutuelle des métiers comme condition nécessaire pour éviter des malentendus susceptibles de compromettre l'efficacité des réflexions et actions collectives.

Mots-clés : dispositif de formation, professionnalisation, établissement secondaire, identité professionnelle, action collective

E&D, vol.10, n°1, 2016, La cécité aux connaissances spécifiques

André Tricot et John Sweller

Résumé : Les psychologues de l'éducation ont eu tendance, depuis la fin du xix^e siècle, à négliger les connaissances spécifiques. Pourtant, ces dernières constituent un très bon candidat à l'explication de nos performances cognitives. Elles présentent aussi l'avantage d'intéresser certains didacticiens et de constituer un objet sur lequel psychologie et didactique pourraient parler de la même chose. Dans cet article, nous proposons d'examiner la longue histoire de la cécité de notre discipline, la psychologie cognitive de l'éducation, aux connaissances spécifiques. Nous montrons l'intérêt de cette notion, d'une part pour comprendre et élaborer des théories des situations d'apprentissage scolaire, et d'autre part, pour servir de base à l'ingénierie pédagogique (ou didactique). En conclusion, nous essayons d'expliquer pourquoi les connaissances spécifiques ont été négligées par la recherche en psychologie cognitive de l'éducation.

Mots-clés : apprentissages scolaires, connaissances spécifiques, psychologie de l'éducation, performances cognitives

E&D, vol.10, n°1, 2016, Le déterminisme méthodologique et le chercheur agissant

Kristine Lund et Dan Suthers

Résumé : Dans cet article, nous explorons le concept du « déterminisme méthodologique », la supposition qui sous-tend la thèse d'incommensurabilité et la pratique liée, appelée « l'éclectisme méthodologique naïf » (Yanchar & Williams, 2006). Afin de comprendre où se trouve le déterminisme dans les méthodes que nous appliquons en tant que chercheurs, nous prenons deux exemples de méthodes – le Social Network Analysis (SNA), et la transcription des interactions humaines, et nous décortiquons quels sont les présupposés portés réellement par les méthodes lors de leur application et quels sont les présupposés sur lesquels le chercheur peut agir. Par la suite, nous présentons le projet Productive Multivocality in the Analysis of Group Interactions et ses objectifs (Suthers, Lund, Rosé, Teplovs & Law, 2013) afin de détailler un exemple où un chercheur, face aux interactions avec d'autres chercheurs, a su mettre en place une méthode mixte avec un éclectisme méthodologique conscient (plutôt que naïf), qui lui fait échapper à la thèse d'incommensurabilité. En conclusion, nous expliquons comment le fait de discuter des analyses différentes d'un même corpus a permis à l'enseignant-chercheur qui a mis en place et enseigné la séquence pédagogique, de l'évaluer.

Mots-clés : déterminisme méthodologique, thèse d'incommensurabilité, polyphonie épistémologique productive, méthodes mixtes, éclectisme méthodologique

E&D, vol.10, n°1, 2016, “No ! That's not what we were doing though”. Student-Initiated, Other Correction

Timothy Koschmann

Résumé : Cet article examine deux exemples d'hétéro-correction produits par des élèves au cours d'une activité en classe. L'un de ces efforts aboutit au remplacement de la forme considérée, l'autre échoue. Ces deux efforts sont examinés à partir de la littérature existante, en mettant l'accent sur le processus de réparation de la conversation dans le cadre de la classe. Les données proviennent d'un corpus (mathématiques et sciences) recueilli dans une classe de CM2 (5th grade). Nous examinons comment chaque effort de correction est organisé afin de mieux comprendre chaque résultat. On fait valoir que les difficultés mises en évidence ici peuvent ne pas être rares au sein des « conversations avec les non-encore-compétents ». Avec l'étude de ces questions, l'article vise à éclairer une partie du travail vécu dans la classe, à la fois le travail vécu du professeur et le travail vécu de l'élève.

Mots-clés : correction, réparation de conversation, analyse de conversation

E&D, vol.10, n°1, 2016, La traduction comme enquête anthropologique : esquisse d'une conception

Carole Le Hénaff

Résumé : La traduction est un processus complexe à définir, qui peut prendre plusieurs formes, et qui est associé à des pratiques diverses. Afin d'en produire l'esquisse d'une conception, cet article analyse trois exemples « emblématiques » de la traduction, ainsi que les propos d'une traductrice avec laquelle nous avons mené un entretien autour de sa pratique. Notre étude, à la fois exploratoire et inaugurale pour de futures orientations de recherche, propose donc l'esquisse d'une certaine vision de la traduction, en tant qu'enquête anthropologique sur les langues et les cultures. La conception ainsi produite nous amène à réfléchir, en fin d'article, aux enjeux qu'une telle approche de la traduction pourrait impliquer dans l'enseignement des langues vivantes à l'école.

Mots-clés : traduction, enquête, anthropologie, didactique des langues, culture

E&D, vol.10, n°1, 2016, Lire la peinture, lire le texte littéraire à l'école : une activité de même nature ?

Marie-Sylvie Claude

Résumé : Les programmes de français de collège et de lycée invitent à pratiquer la lecture de l'image, présupposant l'isomorphisme avec la lecture analytique des textes, dont elle favoriserait l'apprentissage. Notre recherche confirme que l'exercice appliqué à la peinture favorise l'accès aux attendus scolaires pour la majorité des élèves et suscite moins d'inégalités de réussite. Ce que nous expliquons par les écarts sémiologiques entre les deux arts et par le rapport différencié des élèves à l'un et à l'autre. Postuler l'activité de construction du sens comme de même nature risque donc de court-circuiter les causes de la facilitation et, partant, la possibilité d'un transfert des apprentissages d'un art à l'autre.

Mots-clés : art, littérature, transfert de connaissances, égalité des chances

E&D, vol.10, n°1, 2016, L'émergence de l'œuvre musicale et la construction conjointe de sa connaissance au cours des interactions didactiques

Frédéric Maizières

Résumé : L'activité d'écoute constitue la seconde pratique, avec l'interprétation vocale, de l'éducation musicale à l'école primaire en France, en vue d'acquérir la connaissance d'œuvres musicales. Une étude montre que certaines œuvres descriptives de la musique savante sont souvent étudiées, en revanche on ignore comment ces œuvres sont transposées dans la classe et quels dispositifs pédagogiques sont mis en place aujourd'hui par les enseignants généralistes. Quelle est la place de l'œuvre dans l'action de médiation ou d'enseignement ? Quels savoirs sont en jeu et quelles relations intrinsèques entretiennent-ils avec l'œuvre ?

Il s'agit, à partir d'une étude de cas, d'analyser le contenu des échanges didactiques articulés aux différentes écoutes de l'œuvre de Smetana, La Moldau, dans une classe de CM2, en vue de décrire et de comprendre comment la connaissance de l'œuvre musicale se co-construit au cours des interactions didactiques.

Mots-clés : éducation musicale, action didactique conjointe, interactions verbales, œuvre musicale, connaissance

E&D, vol.10, n°2, 2016, Education and the social brain : linking language, thinking, teaching and learning

Neil Mercer

Résumé : Several fields of investigation, including developmental psychology, evolutionary psychology, educational research and neuroscience have begun to recognize the essentially social quality of human cognition, as represented by the concept of the 'social brain'. In this article, I discuss this concept, its value for psychological studies of teaching and learning, and how it can be related to a sociocultural theory of education and cognitive development. This involves a consideration of the relationship between individual and collective thinking, and between spoken language use and cognitive development. Some implications for understanding and promoting the educational functions of talk in the classroom are discussed.

E&D, vol.10, n°2, 2016, Analyse praxéologique de l'enseignement de l'épistémologie de la physique : le cas de la notion de modèle

Lionel Pélissier et Patrice Venturini

Résumé : Les programmes français d'enseignement de la physique en lycée général affichent d'ambitieux objectifs en matière d'épistémologie de la discipline, tout en laissant aux enseignants la charge de définir le détail du texte du savoir à enseigner. Décrire et comprendre comment font les enseignants qui souhaitent enseigner de tels savoirs épistémologiques s'inscrit dans le contexte plus général des recherches sur l'enseignement de la Nature of Science (NOS), conduites essentiellement à l'étranger. Pour analyser les pratiques d'enseignement, nous avons convoqué certains des concepts de la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1989, 1992, 1999, 2003) pour étudier de telles pratiques dans le contexte spécifique de l'enseignement des sciences physiques au lycée. L'étude centrée sur l'objet de savoir modèle a été menée sur deux séances en classe de seconde (dixième année d'enseignement) par deux enseignants de physique expérimentés. Même si l'institution n'accorde pas une grande place dans l'enseignement de la physique à la notion de modèle, son enseignement s'impose a priori de la même manière aux deux enseignants. Toutefois, sa mise en œuvre et les justifications qu'on peut lui donner sont très différentes, l'un d'entre eux en faisant un objet de savoir à part entière. Cette étude met en lumière que l'enseignement d'objets de savoirs épistémologiques en lycée nécessite des conditions spécifiques, au premier rang desquelles l'explicitation de ce savoir.

Elle met aussi en relief la possibilité de caractériser les pratiques d'enseignement de l'épistémologie à partir de ce qui se dit et se fait en classe, sans recourir nécessairement aux données déclaratives des enseignants.

Mots-clés : enseignement, physique, épistémologie, modèle, rapport au savoir, praxéologie

E&D, vol.10, n°2, 2016, Ingénieries entre recherche et formation

Élèves-professeurs en mathématiques aux prises avec des ingénieries didactiques issues de la recherche. Un dispositif de formation à portée phénoménotechnique

Maggy Schneider et Pierre Job

Résumé : La question de recherche traitée dans cet article consiste à identifier le type d'indicateurs d'une aptitude requise par le métier d'enseignant de mathématiques : savoir analyser des situations didactiques, au moyen de concepts épistémologiques et didactiques, au-delà du seul discours sur les valeurs alimentées par des idéologies non questionnées, en particulier celles inspirées du paradigme socio-constructiviste.

Elle a été traitée dans le cadre d'une formation initiale d'élèves-professeurs de lycée qui a ainsi joué un rôle phénoménotechnique par le biais d'un dispositif de comparaison d'ingénieries issues de la recherche en didactique et portant sur le concept de dérivée. L'observation est relative à l'analyse mathématique et aux praxéologies « modélisation » qui y préparent des élèves du secondaire en vue de leur faire dépasser une vision empiriste des grandeurs géométriques et physiques modélisées.

L'article montre que l'identification des indicateurs recherchés peut difficilement faire l'économie d'un double niveau d'analyses a priori : d'abord, celles qui portent sur les situations didactiques qu'on fait travailler aux élèves-professeurs ; ensuite, à la lumière de ce premier niveau, des analyses relatives à la manière dont ceux-ci s'emparent des spécificités didactiques du même matériau pour mener une réflexion qui leur est propre.

Mots-clés : formation initiale d'élèves-professeurs de lycée, idéologies d'enseignement, indicateurs d'entrée dans l'analyse didactique, dispositif de formation à portée phénoménotechnique, ingénieries didactiques

E&D, vol.10, n°2, 2016, Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique

Bertrand Daunay

Résumé : L'auteur se propose d'interroger d'un point de vue didactique, le sujet d'une description didactique, dans différents sens du terme. Il cherche à identifier les objets de description spécifiquement didactiques (ou la spécificité didactique des descriptions), en mettant l'accent sur le rôle du film d'étude dans la construction d'une description. L'objectif principal est de mettre en cause une possible essentialisation de la description, qui passe par l'oubli des contextes de sa production et du rôle éminemment important, dans toute science de l'homme, des sujets engagés dans un processus langagier comme la description.

Mots-clés : description, didactique, écriture de recherche, enregistrement vidéographique, sujet

E&D, vol.10, n°3, 2016, Didactique(s) : quel dialogue au sein des sciences de l'homme et de la société ? Une introduction

Corinne Marlot et Jean-Charles Chabanne

Résumé : Un(e) didacticien(ne) est à la fois un(e) ingénieur(e) et un(e) chercheur(e) en didactique qui intervient dans des situations et sur des objets qui relèvent d'approches larges et complexes de la « culture » et du « social ». Il / elle est et non seulement concepteur de dispositifs et de processus d'enseignement : mais il / elle doit aussi prendre en compte l'activité des individus à l'intérieur et à l'extérieur des institutions d'enseignement, d'un point de vue multicontextuel. Les multiples références aux environnements humains, sociétaux, politiques et éthiques, où se déroulent les phénomènes d'enseignement-apprentissage observés, élargissent nécessairement le champ d'intervention du didacticien. Les constructions didactiques théoriques et méthodologiques impliquent des relations complexes avec les Sciences Humaines et Sociales, en relation avec les différentes questions traitées par les approches didactiques.

Le présent numéro donne à voir les travaux du deuxième atelier scientifique co-organisé par l'association ARCD et la revue Éducation & Didactique, dans la perspective de problématiser la géométrie et les enjeux de la didactique en questionnant leurs positionnements à l'intérieur des Sciences Humaines et Sociales.

Mots-clés : didactique comparée, didactique(s) et sciences sociales

E&D, vol.10, n°3, 2016, Éléments rétrospectifs et perspectives pour la didactique des sciences et la didactique du curriculum

Maryline Coquidé

Résumé : En m'appuyant sur des travaux de recherche, individuels ou collectifs, j'examine des relations entre didactique (des sciences et du curriculum) et d'autres domaines des Sciences de l'Homme et de la Société (psychologie, sociologie, linguistique et histoire). Je constate néanmoins que les interactions entre didactique et certaines SHS (en particulier anthropologie, phénoménologie et éducation comparée) sont encore insuffisantes. Je discute les exigences ou les modalités de mise en œuvre de ces relations au sein des SHS : des recherches partenariales et un dialogue fondé à la fois sur une complémentarité et une confrontation.

Mots-clés : recherche, didactique, sciences, curriculum, sociologie

E&D, vol.10, n°3, 2016, Théories du langage et didactique de la grammaire : réflexions autour d'un dialogue suivi

Ecaterina Bulea Bronckart

Résumé : Le présent article est centré sur la problématique des rapports existant entre la didactique de la grammaire et les sciences du langage. En préliminaire, il discute du statut de

la didactique des disciplines, soutenant que celle-ci constitue une composante à part entière des sciences de l'humain, et il examine les diverses acceptions possibles de la notion de « grammaire ». Il analyse ensuite l'histoire des rapports entre enseignement grammatical et théories du langage, qui se déploient en particulier sur les plans des contenus et des formats disciplinaires, en décrivant et illustrant d'exemples concrets deux mouvements contraires : l'influence décisive de décisions didactiques sur certains modes d'analyse syntaxique ; l'incidence de l'émergence d'une nouvelle forme de linguistique générale sur la conception même de la grammaire et de son enseignement. Se centrant enfin sur la situation actuelle des interactions entre ces deux domaines, il met d'une part en évidence un ensemble de facteurs contribuant au désordre et à l'incohérence des processus de transposition, et rappelle d'autre part les principes et orientations susceptibles de conduire à une véritable reconfiguration de l'enseignement grammatical.

Mots-clés : didactique, grammaire, sciences du langage, formats disciplinaires, transposition

E&D, vol.10, n°3, 2016, Anthropologie de la diffusion des savoirs

Genèse et évolution de l'approche anthropo-didactique des phénomènes d'éducation

Marie-Pierre Chopin

Résumé : À travers la présentation d'une tradition de recherche, l'anthropo-didactique, développée au sein d'un laboratoire bordelais de sciences de l'éducation, nous proposons de contribuer à la question des liens entre didactique(s) et sciences de l'homme et de la société posée par le séminaire de l'ARCD. L'enjeu de ce texte est toutefois de montrer que, contrairement à ce que la désignation « anthropo-didactique » laisserait penser, c'est moins le souhait de mettre en dialogue deux espaces disciplinaires distincts qui inaugure les travaux menés dans cette perspective, que : d'une part, la reconnaissance au sein de ces espaces de cadres théoriques aux épistémologies très proches (entre la théorie des situations et l'anthropologie nord-américaine post-culturaliste par exemple) ; et, d'autre part, l'émergence de questions de recherche ne pouvant être traitées qu'au croisement de ces espaces. Ainsi, c'est bien en considérant d'emblée la didactique comme une anthropologie de la diffusion des savoirs – définition possiblement marginale à ce jour dans la communauté des didacticiens – que l'anthropo-didactique aura émergé voilà plus de vingt ans, faisant travailler de concert concepts anthropologiques et broussaldiens, et générant les siens propres. Pour les principaux, ces concepts seront présentés dans ce texte.

Mots-clés : anthropo-didactique, théorie des situations, anthropologie post-culturalistes et post-structuralistes, diffusion des savoirs

E&D, vol.10, n°3, 2016, Le social et le didactique : distance et rapprochement

Philippe Losego

Résumé : Ce texte examine le mouvement qui rapproche sociologues et didacticiens depuis le début des années deux-mille. Aujourd'hui, la sociologie situe majoritairement ses analyses à l'échelle des « sociétés » (mot quasiment tabou dans les années quatre-vingt), ce qui permet de discuter des programmes ou curricula de manière à la fois relativiste et respectueuse des savoirs. Par ailleurs, les didactiques se rapprochent de plus en plus de la sociologie et de l'anthropologie en général, même si c'est pour des raisons différentes. Il faut cependant envisager les malentendus et les difficultés. Il apparaît ainsi que ce que les didactiques appellent parfois « social » est à l'opposé de ce qui fonde la sociologie. Il apparaît aussi que la sociologie de l'éducation, a priori la spécialité la mieux placée pour communiquer avec les didactiques, ne parvient pas à tirer parti des acquis de la sociologie en général.

Mots-clés : sociologie, didactiques, sciences humaines, interdisciplinarité

E&D, vol.10, n°3, 2016, La philosophie a-t-elle quelque chose à dire à la didactique ?

Henri Louis Go

Résumé : La philosophie permet d'interroger le sens que l'on veut donner à l'éducation dans la problématique du monde actuel, et pour cela, nous examinerons le sens du métier de professeur. Quelle est la responsabilité d'un professeur ? En répondant à cette question, nous comprendrons ce que la philosophie peut dire à la didactique.

Mots-clés : philosophie, éducation, didactique, problème, concept

E&D, vol.10, n°3, 2016, Voir la scène scolaire comme un contexte pluriel, selon diverses échelles

Marie Toullec-Théry

Résumé : Nous tentons de montrer en quoi didactique et sciences sociales peuvent dialoguer, tout en prenant en compte deux obstacles majeurs à ce rapprochement, que nous retrouvons dans les textes de Go et Losego : la tension entre ce qui tient de l'individuel ou du collectif dans les gestes professoraux, mais aussi le rapport singulier aux savoirs entre les deux champs.

Mots-clés : actions professorales, statut des savoirs, didactique et sciences sociales, forme scolaire

E&D, vol.10, n°3, 2016, Entre disciplines

Marianne Woollven et Nathalie Younès

Résumé : Cet article interroge les liens entre didactiques et sciences humaines et sociales, du point de vue de deux chercheuses en sociologie et sciences de l'éducation. À travers les cas de la psychologie et de l'anthropologie, il montre d'abord que, malgré une réelle volonté de

dialoguer, les liens ne sont pas toujours explicites. Il suggère ensuite des pistes de dialogue possible, sur la thématique de l'évaluation et sur des questions méthodologiques.

Mots-clés : didactique, sciences humaines et sociales, anthropologie, psychologie

E&D, vol.10, n°3, 2016, Plans, Takes, and *Mis-takes*

Nathaniel Klemp, Ray McDermott, Jason Duque, Matthew Thibeault, Kimberly Powell et Daniel J. Levitin

Résumé : This paper analyzes what may have been a mistake by pianist Thelonious Monk playing a jazz solo in 1958. Even in a Monk composition designed for patterned mayhem, a note can sound out of pattern. We reframe the question of whether the note was a mistake and ask instead about how Monk handles the problem. Amazingly, he replays the note into a new pattern that resituates its jarring effect in retrospect. The mistake, or better, the mis-take, was “saved” by subsequent notes. Our analysis, supported by reflections from jazz musicians and the philosopher John Dewey, encourages a reformulation of plans, takes, mis-takes as categories for the interpretation of contingency, surprise, and repair in all human activities. A final section suggests that mistakes are essential to the practical plying and playing of knowledge into performances, particularly those that highlight learning.

Keywords : jazz, mistakes, learning, Dewey’s “metaphysics of transience”, reflexivity

E&D, vol.10, n°3, 2016, Favoriser l’enseignement de l’algorithmique en mathématiques : une question de distance aux mathématiques ?

Mariam Haspekian et Claver Nijimbéré

Résumé : Nous nous intéressons à la perception qu’ont les enseignants de mathématiques de l’entrée de l’algorithmique dans les programmes de mathématiques au lycée en France : quelles représentations ont-ils de ces nouveaux contenus scolaires ? Quelles difficultés disent-ils rencontrer dans la mise en œuvre de ces programmes ? Notre recherche révèle l’existence d’une tension dans les entretiens menés avec des enseignants de mathématiques, reflet des ambiguïtés des instructions officielles, entre deux approches possibles de l’algorithmique : l’une tournée vers les mathématiques, minimisant le contexte technologique, l’autre distante des mathématiques, tournée vers la programmation informatique. Nous faisons l’hypothèse que la connaissance de cette tension et la prise en compte de cette distance sont des éléments importants à considérer lors de la construction de scénarios de formation pour les enseignants de mathématiques afin de favoriser l’enseignement de l’algorithmique en classe de mathématiques.

Mots-clés : algorithmique, enseignement en mathématiques, informatique, technologie, distance instrumentale, formation des enseignants

E&D, vol.11, n°1, 2017, Les dialectiques contrat / milieu, réticence / expression et conformité / performance en entraînement sportif de haut niveau. Exemplification par la comparaison de deux épisodes mettant en scène des dyades entraîneur / lanceur

Maël Le Paven

Résumé : En comparant deux épisodes issus de séances d'entraînement en lancers, cette étude porte sur la façon dont les stratégies d'enseignement et d'apprentissage se co-déterminent à travers les dialectiques contrat / milieu, réticence / expression et conformité / performance en entraînement sportif de haut niveau. Les résultats obtenus mettent en avant la manière dont les liens entre ces trois dialectiques permettent d'expliquer des aspects génériques inhérents à toute relation didactique, contribuant ainsi à enrichir la « disciplinarisation interdisciplinaire » (Mercier, Schubauer-Leoni & Sensevy, 2002, p. 7-8) de la didactique comparée et plus généralement de la didactique et des sciences de l'éducation.

Mots-clés : contrat, milieu, réticence, expression, dialectiques, didactique comparée, entraînement, sport

E&D, vol.11, n°1, 2017, Évaluation de la lecture au CP : mise en œuvre d'une approche multiple

Marc Vantourout et Sylvette Maury

Résumé : Dans cet article, nous présentons un dispositif d'évaluation de la lecture en fin de CP (cours préparatoire) dont l'élaboration repose sur la prise en compte de deux dimensions du savoir-lire, le décodage-identification et la compréhension. Nous analysons la validité des épreuves qui le composent en référence à des modèles du décodage et de l'identification de mots ainsi que de la compréhension de texte. Le dispositif est testé, en passation individuelle, auprès de soixante-huit élèves de CP. Nous montrons par des analyses quantitatives et qualitatives des données l'intérêt d'une approche combinant plusieurs épreuves, dont deux consacrées à la compréhension autonome d'un texte écrit, pour évaluer en lecture des élèves et pour identifier différents types d'élèves en difficulté.

Mots-clés : évaluation, compréhension, décodage-identification, approche multiple, cours préparatoire

E&D, vol.11, n°1, 2017, Accompagner la professionnalisation des formateurs en simulation médicale

Bruno Bastiani, Bernard Calmettes, Vincent Minville et Fouad Marhar

Résumé : Notre recherche prend comme objet d'étude les situations de débriefing faisant suite à des séances de formation, destinées à des équipes d'anesthésie-réanimation (médecins anesthésistes-réanimateurs et infirmiers anesthésistes), mettant en œuvre des dispositifs de simulation comme réplique de bloc opératoire. L'objectif sera, ensuite, d'élaborer une formation de formateurs structurée à partir de ressources médicales et de propositions issues

des sciences humaines. Dans cet article, nous présentons une partie de ce travail de recherche. Nous nous intéressons plus particulièrement à la dynamique des activités des formateurs et des formés en relation avec le développement des compétences non-techniques de ces derniers, pendant les débriefings. Nos résultats nous conduisent à faire des propositions pour la formation.

Mots-clés : formation, médecin anesthésiste-réanimateur, simulation, compétence non-technique, débriefing

E&D, vol.11, n°1, 2017, L'intégration d'une langue seconde dans l'enseignement des sciences physiques : quels termes pour quels savoirs en tronc commun et discipline non linguistique ?

Jean-Philippe Maitre

Résumé : Une discipline non linguistique (DNL) consiste en un enseignement optionnel en langue seconde d'une discipline aussi dispensée en langue maternelle au sein du tronc commun d'enseignements. L'article décrit une étude comparative du traitement d'un même objet de savoir de sciences physiques en tronc commun et DNL. L'étude est menée à l'échelle de séquences à l'aide d'un cadre sémiotique analysant les termes du discours de 4 enseignants de 2^{nde} (2 de chaque section). Elle est ensuite renforcée par l'étude d'un extrait de chaque séquence. Toutes les observations convergent vers le constat d'un fort retrait, en DNL, du contenu disciplinaire. Ce résultat est discuté à la lumière de la littérature, et des contraintes sous lesquelles se tiennent les enseignements de DNL.

Mots-clés : discipline non linguistique (DNL), intégration, terme, implication, tacitation

E&D, vol.11, n°1, 2017, Romans historiques pour la jeunesse et construction de savoirs scolaires en histoire (cycle 3)

Sylvie Lalagüe-Dulac

Résumé : L'utilisation de fictions historiques séduit régulièrement nombre d'enseignants du primaire qui, encouragés par les prescriptions officielles, choisissent d'étudier en histoire des œuvres susceptibles de captiver leurs élèves et de leur faire prendre conscience du passé, car, à leurs yeux, le roman historique éclaire l'histoire. Or, l'élève fait-il la distinction entre la fiction et la réalité dont la dichotomie interroge les frontières entre les disciplines d'histoire et de français et la polyvalence des maîtres ? Que se passe-t-il quand un élève lit un roman historique dans une perspective de savoir partagé ? Que vont apporter ses souvenirs de lecture à sa compréhension des événements historiques ?

Mots-clés : histoire, fiction, élève-lecteur, conception, polyvalence

E&D, vol.11, n°2, 2017, Accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer

Anthony S. Bryk

Résumé : Un gouffre croît, entre nos aspirations pour nos systèmes éducatifs, qui augmentent rapidement, et ce que les écoles peuvent accomplir au quotidien. L'éducation a besoin d'un paradigme de l'amélioration qui reconnaisse la complexité du travail de l'éducation et la grande variabilité des résultats (outcomes) que nos systèmes produisent actuellement. Cet article décrit ce paradigme. Il réunit la discipline de la « science de l'amélioration » avec le pouvoir de communautés structurées en réseau pour accélérer la manière dont nous apprenons à améliorer les capacités à s'améliorer. Ces communautés d'amélioration en réseau (en anglais NIC : Networked Improvement Community) combinent la pensée analytique et des méthodes systématiques pour développer et tester, de manière plus fiable, des changements qui peuvent améliorer les résultats. Les NIC sont inclusives dans la mesure où elles rassemblent l'expertise des praticiens, des chercheurs, des concepteurs, des technologues et bien d'autres encore. La manière dont elles organisent leurs activités est proche de celle d'une communauté scientifique. Elles développent des preuves fondées sur la pratique (practice-based evidence) comme un complément essentiel aux résultats (findings) d'autres formes de recherche en éducation. Il ne s'agit pas seulement de savoir ce qui peut améliorer ou faire empirer les choses ; il s'agit de développer le savoir-comment (know how) nécessaire pour améliorer réellement les choses.

Mots-clés : recherche-action, collaboration, politique éducative, réforme éducative, dispositifs expérimentaux, science de l'amélioration, théorie et changement des organisations, résolution de problème, méthodologie de la recherche, utilisation de la recherche

E&D, vol.11, n°2, 2017, Meta-Representational Fluency : Math Majors' Visualization of the l'Hospital's Rule in a Dynamic Geometry Environment

Gunhan Caglayan

Résumé : The present qualitative study on mathematics majors' visualization of the l'Hospital's Rule in a dynamic geometry environment highlights student-generated representations in a theoretical framework drawn from visual thinking in calculus and meta-representational competences perspectives. Students developed their own personal meanings of the l'Hospital's formalism ; their expression of meta-representational fluency occurred in different, yet not necessarily hierarchical modes of visualizations. Whereas global tangential visualization appeared in the form of static, successive, or simultaneous visualizations of the tangency points on both function graphs ; functional visualization (local-tangential functional, static derivative functional, dynamic derivative functional) appeared as an additional key construct in students' treatment of the l'Hospital's Rule by primarily focusing on the function graphs, without taking tangent lines into account.

Keywords : undergraduate mathematics education, dynamic geometry software, visualization, limits and derivatives, l'Hospital's Rule

E&D, vol.11, n°2, 2017, Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire

Sylvain Doussot

Résumé : L'inconscient scolaire (Bourdieu) peut se spécifier dans l'habitus professionnel des enseignants d'une discipline, et sa connaissance est un enjeu essentiel de formation et d'analyse de l'apprentissage. Pour l'histoire, il s'incarne en particulier dans la dichotomie des contenus de savoir et des pratiques pédagogiques, dont les multiples manifestations, parfois contradictoires, produisent des effets de domination qui contraignent les enseignants comme les élèves. Parmi ces effets, l'absence de reconnaissance d'une approche scientifique des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage, que visent les didactiques des disciplines, a des conséquences sur les conditions de possibilité du dépassement de cette dichotomie par les enseignants, les élèves et les chercheurs. L'article utilise des outils socio-épistémologiques pour mettre en perspective des recherches didactiques qui tiennent ensemble structures cognitives et structures institutionnelles, de la communauté scientifique à la classe, pour identifier les articulations possibles entre apprentissage, enseignement, formation à l'enseignement et recherche, et proposer l'hypothèse d'une formation par exemple exemplaire (au sens de Kuhn) de construction et résolution de problèmes didactiques.

Mots-clés : inconscient scolaire, didactique, histoire, enseignement, problématisation

E&D, vol.11, n°2, 2017, La dialectique objets-structures comme cadre de référence pour une étude didactique du structuralisme algébrique

Résumé : En appui sur une étude épistémologique du structuralisme algébrique tel qu'en rendent compte les mathématiciens (Bourbaki), les historiens (Corry ; Benis-Sinaceur) et les philosophes (Cavaillès ; Lautman), sur l'idée de « phénoménologie didactique » des structures mathématiques introduite par Freudenthal, ainsi que sur des outils sémiotiques, nous montrons dans cet article que la dialectique objets-structures peut servir de cadre de référence pour une étude didactique du structuralisme algébrique. Ce point de vue est fertile tant pour l'élaboration d'activités mathématiques en algèbre abstraite que pour l'analyse des phénomènes cognitifs en jeu dans le processus de conceptualisation d'une structure algébrique abstraite.

Mots-clés : algèbre abstraite, structuralisme mathématique, phénoménologie didactique, dialectique objets-structures, dialectique syntaxe-sémantique

E&D, vol.11, n°2, 2017, Le « temps de tâtonnement »

Un nouveau paradigme didactique pour de nouvelles normes d'enseignement : *le cas de Noël*

Pierre Gégout

Résumé : Le concept de tâtonnement est central dans la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. Il signifie que l'apprentissage résulte d'une assimilation progressive de l'environnement par

l'organisme. Pour autant, le professeur n'est pas disqualifié. Une erreur didactique et pédagogique consisterait à déduire du tâtonnement que l'élève apprend seul. Or, l'observation attentive des pratiques professorales à l'École Freinet de Vence montre que, même dans les pratiques dans cet établissement directement héritées du couple Freinet, le professeur a un rôle dans l'accompagnement du tâtonnement. Cet article se propose d'en montrer les spécificités à partir d'une étude de cas. On montrera notamment que cette manière de faire suggère l'existence d'un autre temps didactique reposant sur les tâtonnements des élèves.

Mots-clés : Freinet, École Freinet de Vence, tâtonnement, part du maître

E&D, vol.11, n°2, 2017, Trois mises en œuvre d'une transformation chimique pour introduire le thème des piles : des choix didactiques très contrastés

Isabelle Kermen et Philippe Colin

Résumé : L'activité de trois enseignantes de physique-chimie, lors d'une séance de TP sur les piles en terminale S, est analysée selon le cadre de la double approche didactique et ergonomique. L'étude centrée sur la réalisation de la première tâche, s'attache à montrer en quoi les choix du dispositif expérimental et du questionnement associé impactent le déroulement de chaque séance et en quoi les enseignantes diffèrent dans leur prise en compte du niveau expérimental, plus particulièrement des observations, et du modèle. Les différences constatées illustrent la marge de manœuvre qu'elles investissent, signe de l'influence de la composante personnelle de l'activité de chaque enseignante sur ses composantes cognitive et médiative, malgré une contrainte institutionnelle forte dans une classe d'examen.

Mots-clés : didactique de la chimie, modèle, prévision d'une transformation chimique, double approche didactique et ergonomique, activité enseignante

E&D, vol.11, n°2, 2017, Une introduction accessible à la « Connaissance par Morceaux »

Modélisation des types de connaissances et de leurs rôles dans l'apprentissage

Andrea A. diSessa

Résumé : La Connaissance par Morceaux(CpM) est une perspective épistémologique qui a réussi à produire, dans le champ de la didactique des sciences, des explications significatives de phénomènes d'apprentissage, en particulier en ce qui concerne les conceptions préalables des élèves et les rôles de celles-ci dans l'émergence de la compétence. La CpM est nettement moins utilisée en mathématiques. Cependant, je fais l'hypothèse que les raisons de ce moindre usage relèvent principalement de différences historiques plutôt que d'écarts entre les processus d'apprentissage en mathématiques et en sciences expérimentales.

L'objectif de cet article est de présenter la CpM d'une manière relativement accessible pour des chercheurs en didactique des mathématiques. Je présente les principes généraux et les caractéristiques essentielles de la CpM. Je m'appuie sur une variété d'exemples, y compris d'exemples en mathématiques, pour illustrer le fonctionnement de la CpM, son utilisation

pratique et ce que l'on peut en attendre. J'espère ainsi encourager et accompagner une utilisation plus importante de la CpM dans la recherche en didactique des mathématiques.

Mots-clés : Connaissance par Morceaux (CpM), conceptualisation, système complexe

E&D, vol.11, n°3, 2017, Des intentions de l'auteur aux usages en classe, première réflexion sur la cohérence des usages d'une ressource

Gilles Aldon, Mathias Front et Marie-Line Gardes

Résumé : Instrumenté par une ressource, un enseignant développe son propre projet pour la classe. En tant que concepteurs de ressources, nous avons souhaité présenter dans ce texte, un cadre pour l'analyse de la convergence entre les projets des auteurs de ressources et ceux des enseignants utilisant ces ressources. Nous utiliserons les cadres de la genèse documentaire et de la structuration des milieux d'une situation didactique pour concevoir un indicateur de cette convergence qui nous permettra de définir le concept de cohérence de l'usage d'une ressource ; une ingénierie didactique a été construite sur une méthode d'étude des écarts entre les intentions des auteurs de la ressource et les réalisations de l'enseignant. Nous rendons ensuite compte de la mise à l'épreuve de cette méthode dans le cadre d'une expérimentation qui questionne tous les niveaux de la situation didactique considérée. L'analyse fait apparaître des éléments qui montrent l'utilisabilité de ce concept de cohérence et son usage possible dans des champs plus vastes.

Mots-clés : cohérence de l'usage d'une ressource, genèse documentaire, structuration des milieux, dimension expérimentale, situations de recherche en classe, situations didactiques

E&D, vol.11, n°3, 2017, Des consignes aux activités des élèves – une étude de cas sur les phases de la Lune en Cycle 3

Karine Bécu-Robinault et Olivier Robin

Résumé : Cette recherche est une étude de cas réalisée en classe de CM2 lors d'une séquence visant à expliquer les phases de la Lune. Dans notre étude, nous nous sommes focalisés sur les consignes, considérées comme des incitations à l'action de l'enseignant, en relation avec les activités des élèves. Nous avons étudié en quoi les caractéristiques des consignes en termes de modélisation et de représentations sémiotiques influencent les éléments pris en compte par les élèves dans leurs productions orales et écrites. Nous mettons notamment en évidence le fait que les élèves mobilisent préférentiellement le niveau des objets à celui du modèle et que les représentations sous forme de dessins sont également privilégiées.

Mots-clés : consignes, modélisation, représentation sémiotique, activité des élèves, phases de la Lune

E&D, vol.11, n°3, 2017, Évaluer la maîtrise de la numération écrite chiffrée : choix du format QCM et validité d'items d'évaluations externes

Résumé : Si les QCM sont utilisés régulièrement dans les évaluations à grande échelle en mathématiques, la question de leur validité pour évaluer les connaissances des élèves de fin d'école en mathématiques a été encore peu abordée dans le cadre de la didactique des mathématiques. En comparant la réponse produite en QCM et celle fournie dans une question à réponse ouverte, puis en étudiant les stratégies mises en œuvre pour effectuer le choix de réponse, nous étudions la validité de la question en perspective de son format. Nous nous limitons ici à interroger le format QCM pour évaluer des connaissances relatives à l'écriture de nombres entiers et décimaux.

Mots-clés : évaluation externe, QCM, numération écrite chiffrée

E&D, vol.11, n°3, 2017, Évolution de l'activité d'enseignement au cours de l'année : analyse à partir de la théorie de la conceptualisation dans l'action

Gwénaél Lefeuvre et Audrey Murillo

Résumé : Cet article analyse l'évolution de l'activité d'enseignement au cours d'une année scolaire lors de séances de lecture (découvertes collectives de textes), au Cours Préparatoire. À partir du cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, et au moyen d'un recueil de données qualitatives et quantitatives, nous montrons que l'activité de l'enseignante observée est organisée par un modèle opératif structuré autour de deux concepts : 1) l'écart entre le niveau de difficulté de la tâche et les performances d'un groupe d'élèves, 2) l'écart entre les attentes éducatives et pédagogiques de l'enseignante et les comportements des élèves. À deux reprises dans l'année, lorsque ces écarts sont perçus par l'enseignante comme inacceptables, elle met en place une nouvelle classe de situations qui se traduit par 1) une adaptation du niveau de difficulté des tâches à un nouveau groupe de pilotage (les élèves « forts », les « moyens » puis davantage les « faibles »), 2) de nouveaux buts prédominants (tels maintenir l'unité du groupe-classe ou prendre en compte la singularité des élèves), 3) de nouvelles règles d'action (concernant la temporalité de la séance, les regroupements des élèves, les tâches qui leur sont prescrites et les interactions enseignant-élèves). Ce sont finalement trois modes de gestion de l'hétérogénéité des élèves, correspondant à trois classes de situations, qui sont mis en place par l'enseignante au fur et à mesure de l'année scolaire, et que nous nous attachons à mettre en exergue.

Mots-clés : activité d'enseignement, conceptualisation dans l'action, modèle opératif de l'enseignant, groupe de pilotage, hétérogénéité des élèves

E&D, vol.11, n°3, 2017, Évaluation formative et démarche d'investigation en mathématiques : une étude de cas

Céline Lepareur, Michèle Gandit et Michel Grangeat

Résumé : Notre recherche vise à comprendre les effets d'une formation de type collaboratif sur la transformation des pratiques d'une enseignante et l'activité des élèves. Plus spécifiquement, nous analysons les effets de cette formation sur la mise en œuvre d'une évaluation formative dispensée dans le cadre d'un enseignement de mathématiques fondé sur l'investigation (EMI) ainsi que sur l'autorégulation des apprentissages des élèves. En nous appuyant sur une classification des pratiques d'évaluation formative et un modèle EMI, nous proposons un cadre méthodologique pour identifier et analyser ces effets sur l'évolution des pratiques et des conceptualisations (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007) d'une enseignante. L'étude met en évidence des effets sur ces deux éléments et montre aussi que ces changements s'inscrivent dans des temps longs, supérieurs à deux ans, et dans des dispositifs collectifs de formation.

Mots-clés : évaluation formative, autorégulation, Enseignement de Mathématiques fondé sur l'Investigation (EMI), travail collaboratif

2. Corpus Recherches en didactique des mathématiques

RDM vol.25/1, Herbst

Knowing about “equal area” while proving a claim about equal areas

Résumé : Quel rôle peut jouer la preuve dans l'acquisition des connaissances en classe de mathématiques ? Cet article montre comment l'activité qui conduit à fournir une preuve n'amène pas seulement les élèves à *utiliser* des connaissances acquises, mais aussi à *étendre* et à *réorganiser* ces connaissances.

J'examine dans cet article le rôle joué par le raisonnement mathématique dans la formation et l'explication de l'équivalence d'aires dans huit classes américaines de niveau lycée. Je décris le travail des élèves sur la résolution d'un problème qui exige la construction de triangles et la démonstration que leurs aires sont équivalentes. Les différentes tâches engagées dans ce travail permettent d'observer et de décrire quatre conceptions d'équivalence d'aire différentes. J'ai utilisé cette diversité des conceptions pour permettre une discussion plus générale sur le rôle de la preuve dans la genèse publique des connaissances. Je montre que ni les définitions des concepts ni les règles strictes de la preuve ne sont nécessaires si l'on ne s'intéresse qu'à la preuve de propositions particulières, au sujet de concepts particuliers. Au contraire, l'activité qui conduit à fournir une preuve peut aider à se poser des questions sur les conceptions existantes et les développer en conceptions plus sophistiquées. Ce travail peut se faire au sein des activités qui, tout en s'appuyant sur les normes usuelles de la preuve, incitent à réfléchir à la façon dont ces normes devraient s'appliquer et ce que l'on pourrait apprendre.

RDM vol.25/1, Sackur

L'expérience de la nécessité épistémique

Résumé : Il est facile de constater que certaines des erreurs faites par les élèves ou les étudiants sont extrêmement tenaces et résistent aux efforts d'explication et de démonstration faits par les enseignants. Tout se passe comme si, du point de vue des élèves, une connaissance mathématique exacte pouvait, de façon plus ou moins arbitraire, être remplacée par une autre, sans que ce cela mette en jeu la solidité de la construction mathématique.

Nous montrons quel intérêt il peut y avoir à faire découvrir à ces élèves le caractère nécessaire des énoncés mathématiques. Cette découverte se fera à travers la notion d'*expérience vécue* par les élèves.

Les observations faites à ce sujet, tant au lycée qu'en première année d'université, ont conduit à un modèle des connaissances en trois ordres. Le dispositif expérimental qui en découle offre aux élèves la possibilité de faire l'expérience de la nécessité des énoncés mathématiques et au professeur l'occasion d'institutionnaliser des connaissances des différents ordres.

La méthode d'observation dirige le regard sur le vécu de l'élève et sur ce qu'il peut dire de son expérience de sujet faisant des mathématiques.

RDM vol.25/1, Trouche

Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques

Résumé : L'article propose une démarche pour analyser l'intégration des outils dans l'apprentissage et l'enseignement des mathématiques. Cette démarche essaie d'articuler différents cadres théoriques, certains classiques pour la didactique des mathématiques (la théorie des situations ou l'approche anthropologique), d'autres moins habituels, comme l'*approche instrumentale*, mais qui se sont révélés fructueux pour les études des processus d'apprentissage dans les *environnements informatisés*.

Dans un premier temps, l'article analyse les processus à travers lesquels des *artefacts* deviennent des *instruments* du travail mathématique. Dans un deuxième temps, l'article étudie les processus de conceptualisation dans les environnements informatisés d'apprentissage en relation avec les processus de constitution des instruments. Il met en évidence la grande variété de ces processus, leur dispersion apparaissant liée à la complexité des environnements.

Il propose enfin la notion d'*orchestration instrumentale* pour décrire l'agencement didactique systématique des artefacts d'un environnement informatisé d'apprentissage : ces orchestrations apparaissent comme des éléments essentiels des *systèmes d'exploitation didactique* des outils informatiques.

RDM vol.25/2, Contreras

Algunas aplicaciones de la teoría de las funciones semióticas a la didáctica del análisis infinitesimal

Résumé : Dans la première partie de ce travail nous présentons un résumé de la théorie des fonctions sémiotiques. Dans la deuxième, nous exposons différentes recherches sur la didactique de l'analyse où cette théorie a été utilisée comme cadre. Notre travail a permis de détecter certains phénomènes didactiques et de mettre en évidence les causes de ceux-ci, par ailleurs, il a permis également de mettre au point une technique d'analyse des textes mathématiques de type ontologico-sémiotique, qui est ici appliquée à l'étude d'un texte où l'on définit la fonction dérivée.

RDM vol.25/2, Tsoumpélis

Aspects théoriques et méthodologiques de la didactique des sciences physiques. Explication et causalité dans les situations didactiques

Résumé : Dans cet article, nous discutons des possibilités et des limites de l'interaction adidactique (et par conséquent de la théorie des situations) dans un cadre théorique constitué par des références épistémologiques concernant le statut et le fonctionnement des connaissances des sciences physiques ainsi que le rôle de l'expérimental sur la validation des théories. Nous abordons, à ce propos, à travers le concept de *milieu*, certaines similitudes et différences entre la mathématique et les sciences physiques. L'aspect central de ce cadre didactique concerne le rôle de l'explication sur la construction du sens de concepts. Nous étudions l'évolution possible des explications ainsi que des causalités qui leur sont associées au cours d'une situation d'*explication-prédiction*, introduite comme dialectique spécifique aux sciences physiques. Cette démarche est ensuite utilisée pour une étude comparative du comportement d'un groupe d'élèves d'une classe de seconde de Lycée (avant l'enseignement du phénomène d'osmose) et d'un groupe d'étudiants de deuxième année d'Université scientifique (après l'enseignement du phénomène). A la fin nous discutons de la pertinence du concept de *situation fondamentale* pour la didactique des sciences physiques et de la possibilité de modéliser une telle situation dans un cadre strictement adidactique.

RDM vol.25/2, Briand

Une expérience statistique et une première approche des lois du hasard au lycée par une confrontation avec une machine simple

Résumé : Une expérimentation initiale d'enseignement des statistiques avait été conduite en 1974 à l'école Jules Michelet de Talence avec une équipe de recherche travaillant autour de Guy Brousseau. L'activité consistait à proposer à des élèves de « trouver un moyen sûr de connaître la composition d'une bouteille opaque contenant 5 billes : des rouges et des vertes ».

Il était possible, par retournement de la bouteille de voir à chaque fois une bille et une seule (tirage avec remise). La bouteille ne devait pas être ouverte.

Nous étudions ici la transposition de ce travail à la classe de seconde (première classe du Lycée, élèves de 15-16 ans) et observons quelques effets produits dans et par ce nouveau contexte. En particulier, nous nous intéressons à la construction de la notion d'expérience, à l'impact de la culture ambiante, de la culture personnelle des élèves et des nouveaux programmes de seconde sur l'organisation et le déroulement de séquences de classe. Nous cherchons aussi à identifier des obstacles à la construction d'une démarche probabiliste.

RDM vol.25/3, Pedemonte

Quelques outils pour l'analyse cognitive du rapport entre argumentation et démonstration

Résumé : En didactique, plusieurs recherches se consacrent aux rapports entre l'argumentation liée à la production d'une conjecture et la construction d'une démonstration. On peut trouver des positions différentes pour ce qui concerne des continuités ou des distances cognitives entre les deux processus. Pour donner notre point de vue dans ce débat, nous proposons un outil d'analyse qui permet de comparer argumentation et démonstration : le modèle cK ζ (Balacheff) intégré dans le modèle de Toulmin. Il est possible, au moyen de cet outil, de prendre en compte entre autres les énoncés mobilisés par les élèves pendant l'argumentation pour les comparer avec les théorèmes utilisés pendant la démonstration. L'objectif de cet article est de montrer comment cet outil nous permet d'analyser les relations cognitives entre argumentation et démonstration.

Mots-clés : *argumentation, démonstration, unité cognitive, conceptions, modèle de Toulmin.*

RDM vol.25/3, Flückiger

Conceptualisation et classes de problèmes dans le champ conceptuel de la mesure

Résumé : L'objet d'étude de cette recherche était le champ conceptuel de la mesure. Au cours de cette étude environ trois cents élèves de l'école primaire (de 2P à 5P) ont été interrogés à propos de problèmes centrés sur la comparaison (activité concrète de mesurage, comparaison de mesures, comparaisons indirectes évoquées). Les procédures relevées ont été analysées dans le cadre de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1991) afin de repérer les invariants (concepts et théorèmes en acte) en jeu dans les activités pratiques de mesurage et dans les activités de comparaison, ainsi que leur évolution. Dans une perspective didactique, ces analyses ont été rapportées aux contenus d'enseignement. Les résultats concernent la hiérarchisation des problèmes liés à la conceptualisation de la mesure et le repérage de situations pertinentes. Ils ont également permis d'enrichir les connaissances relatives à la question centrale de la construction de l'unité.

Mots-clés : *mesure, longueur, distance, unité, comparaison, classe de problèmes, champ conceptuel, schème.*

RDM vol. 26/1, Schneider

Comment des théories didactiques permettent-elles de penser le transfert en mathématiques ou dans d'autres disciplines ?

Résumé : Le courant pédagogique dit « des compétences » remet la question du transfert au cœur du débat sur les priorités de l'enseignement. Cet article questionne une lecture contestable de la théorie des situations didactiques, portée par une idéologie des situations-problèmes, qui attribue aux situations adidactiques un rôle important dans les mécanismes de transfert. Il montre que les théories didactiques (la théorie des situations didactiques et la théorie anthropologique du didactique) sont des cadres conceptuels suffisamment larges pour traiter efficacement la question du transfert, alors que ce concept même n'y apparaît pas, et développe que les travaux qui se réclament de ces théories font apparaître des gestes didactiques qu'il conviendrait d'analyser et de théoriser dans le cadre de cette problématique.

Mots-clés : *Transfert, théorie des situations didactiques, théorie anthropologique du didactique, décontextualisation et dépersonnalisation, métacognition, aspects contractuels*

RDM vol. 26/1, Godino

Análisis de procesos de instrucción basado en el enfoque ontológico-semiótico de la cognición matemática

Résumé : Dans ce travail, de nouvelles notions théoriques sont introduites pour analyser les processus d'instruction mathématique fondés sur l'approche ontologique et sémiotique de la cognition mathématique. Nous modélisons l'enseignement et l'apprentissage d'un contenu mathématique comme un processus stochastique multidimensionnel composé de six sous-processus (épistémique, enseignant, élève, médiationnel, cognitif et émotionnel) avec ses trajectoires et états potentiels respectifs. Nous proposons la configuration didactique comme unité primaire de l'analyse didactique, constituée par les interactions professeur-élève à propos d'une tâche mathématique et utilisant certaines ressources matérielles spécifiques. Ces nouveaux outils théoriques s'appliquent à l'analyse d'une séance concernant les règles de dérivation. Ils permettent de décrire les significations implémentées, les patrons d'interaction didactique et d'identifier des conflits sémiotiques manifestés dans les interactions didactiques.

Mots-clés : *Instruction mathématique, configuration didactique, trajectoire didactique, patrons d'interaction, critère d'idoïté*

RDM vol. 26/1, Zaragoza

Méthodologie d'analyse d'interactions verbales dans une classe ordinaire : application au processus de dévolution

Résumé : C'est dans le cadre d'un processus de dévolution d'une situation-problème que nous proposons un outil méthodologique pour analyser le rôle de l'enseignant dans les classes ordinaires. En effet le premier acte de médiation de l'enseignant de mathématiques est la mise en place d'une situation-problème. Pour que cette situation fasse sens pour les apprenants et qu'elle devienne leur situation-problème, il lui faut gérer un processus de dévolution. Pour ce faire l'enseignant utilise abondamment le langage. Nous avons donc circonscrit notre analyse à l'étude des actes de médiation verbale. Nous indiquons dans cet article comment les apports de la théorie psychologique de Vergnaud sur la conceptualisation « en acte » d'un sujet permettent de construire notre outil. Ainsi les règles d'action de prise d'informations et de contrôle de l'enseignant-locuteur dans l'activité de dévolution se comprennent, de notre point de vue, grâce à l'existence d'un schème d'interaction verbale didactique. C'est aussi la version dialogisée des actes de langage de Trognon qui rend opératoire l'analyse. Nous nous appuyons sur l'analyse d'un exemple extrait d'une séance de mathématiques à l'école primaire pour démontrer les avantages liés à l'utilisation de notre outil méthodologique : l'unité verbale didactique. Dans un premier temps nous signalons les critères retenus pour le découpage du discours didactique, ensuite nous indiquons comment mettre à jour l'intentionnalité de l'enseignant dans une séquence d'actes de langage, enfin nous donnons certaines des connaissances-en-acte qui émergent de l'interaction verbale d'un enseignant avec ses élèves.

Mots-clés : *Interaction verbale, acte de langage, schème, connaissances-en-acte, dévolution.*

RDM vol.26/2, Sensevy

A propos de l'enseignement des mathématiques en adaptation et intégration scolaire : une étude de cas comparative en regroupement d'adaptation

Résumé : Dans cet article, nous étudions des pratiques d'enseignement en Adaptation et Intégration scolaire (AIS). Nous montrons comment certaines déterminations semblent peser sur cet enseignement, et amener des enseignants à proposer, dans le travail en petit groupe, des milieux successivement « ouverts » et « restreints », qui ne permettent pas aux élèves de développer leur compréhension mathématique. Nous contrastons de telles pratiques avec un dispositif d'enseignement que nous décrivons et caractérisons dans ses principales dimensions. La dernière partie de l'article est consacrée à la proposition de catégories pour penser le travail en mathématiques en Adaptation et Intégration Scolaire.

Mots-clés : *Aide et Intégration Scolaire (AIS), maître E, chronogénèse, dispositifs d'anticipation, épistémologie pratique.*

RDM vol. 26/2, Thépaut

Le fonctionnement du système didactique : perturbations et régulations. Une étude de cas en EPS

Résumé : Cet article décrit, au cours de l'étude de cas d'un Incident Critique Didactique apparu lors d'une séquence de basket-ball avec une classe de CM1/CM2, une technique utilisée par l'enseignant pour aider une élève en échec dans la résolution d'un problème. Il montre l'enseignant qui, au cours de ces explications et démonstration, convoque un autre savoir que celui qui est initialement visé. C'est là, nous semble-t-il, un artifice de l'activité d'enseignement qui a pour fonction de maintenir possible la relation didactique. On voit alors apparaître un malentendu entre les réponses attendues du maître et celles, effectives de l'élève. Les explications et démonstration apportées par l'enseignant ne lui permettent pas de trouver la réponse au problème posé. La répétition de ces mêmes explications de la part de l'enseignant n'a pas de prise sur l'activité de l'élève. Cette étude, qui s'inscrit dans un travail plus large, portant sur l'analyse du processus de dévolution des savoirs en éducation physique et sportive, montre tout l'intérêt et la pertinence de « la théorie des situations didactiques » (Brousseau 1986) pour la compréhension des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage dans une autre discipline que celle qui a vu son émergence. Elle est une contribution aux débats actuels sur les perspectives d'étude de didactique comparée.

Mots-clés : *activité de l'enseignant, contrat didactique, dédoublement de si-tua-tion, techniques didactiques et régulations, éducation physique et sportive.*

RDM vol.26/2, Sayac

Etude à grande échelle sur les pratiques des professeurs de mathématiques de lycée : résultats liés à des variables spécifiques et essai de typologie

Résumé : Cet article expose des résultats obtenus à partir d'une double enquête concernant les professeurs de mathématiques enseignant dans des lycées, en France : l'une quantitative auprès de 255 professeurs ayant répondu à un questionnaire, l'autre qualitative auprès de 5 professeurs observés lors d'une séance de classe « ordinaire ». Cette étude avait pour but d'essayer de d'appréhender des différences, des ressemblances, mais également des constances et des variations de pratiques en fonction d'individualités professionnelles. Trois variables spécifiques ont fait l'objet d'une attention particulière : l'âge, le sexe et le cursus des professeurs, à travers le concours passé. L'analyse de ces investigations s'est appuyée sur des résultats issus de la didactique des mathématiques et plus particulièrement de la « double approche » des pratiques enseignantes. Des résultats globaux et plus locaux seront donc exposés dans cet article ainsi qu'une typologie de pratiques enseignantes en fonction de caractéristiques personnelles et d'éléments convergents de pratiques professionnelles.

Mots-clés : *analyse des pratiques, typologie, double approche, âge, sexe, concours.*

RDM vol.26/3, Dreyfus

Interacting parallel constructions : a solitary learner and the bifurcation diagram

Résumé

Nous analysons les processus de construction de connaissances dans le contexte d'un apprentissage solitaire. La personne qui apprend fait appel à des livres, des ressources en ligne et un logiciel de calcul formel mais elle n'a pas de contact avec des collègues ou des experts. Le domaine d'apprentissage est celui du phénomène de bifurcation associé à l'étude des systèmes dynamiques. L'analyse s'appuie sur le modèle de constructions de connaissances mathématiques abstraites appelé modèle RBC d'abstraction en contexte. Notre analyse conduit à un raffinement des trois types d'actions épistémiques : "Reconnaître", "Bâtir – avec", et "Construire" qui avaient été identifiées dans des recherches précédentes utilisant le même modèle. Nous montrons que les actions épistémiques du type "construire" ne sont pas ordonnées de façon linéaire mais peuvent se développer en parallèle tout en agissant l'une sur l'autre. Ces interactions comprennent le phénomène de branchement d'une nouvelle action de construction à partir d'une construction en cours, la combinaison (ou recombinaison) d'actions de construction ainsi que les arrêts et réapparitions des actions de construction. Ces interactions de constructions parallèles sont expliquées en termes de raffinement des actions épistémiques.

Mots-clés : *construction de connaissance, contexte, ressources, apprenant solitaire, constructions parallèles, constructions interactives, branchement de constructions, émergence de constructions, systèmes dynamiques, bifurcation.*

RDM vol.26/3, Spagnolo

La modélisation dans la recherche en didactique des mathématiques : les obstacles épistémologiques

Résumé : Cet article présente les résultats d'une recherche relative à certains obstacles épistémologiques rencontrés en mathématiques. Notre hypothèse, dans le cadre choisi ici, est que ceux-ci prennent leur source dans un postulat énoncé et dans le langage employé. La tentative de définir des critères qui ne seraient pas seulement historiques et didactiques pour définir les obstacles nous a conduit, par une analyse épistémologique, à adopter une approche sémiotique des mathématiques. En utilisant le cadre de la théorie des situations didactiques et une approche sémiotique, nous montrons qu'un obstacle est souvent lié à un caractère important, relevant du langage. Les obstacles envisagés ici doivent être recherchés, en premier lieu, dans le changement de postulats, axiomes acceptés trop universellement et trop longtemps comme évidents et incontournables. Parmi eux, le postulat d'Eudoxe-Archimède est une connaissance qui constitue un obstacle épistémologique à l'introduction préalable des hyper-réels et, peut-être, à la compréhension de l'analyse non standard. Nous explicitons une procédure associant théorie et expérimentation dans la recherche d'obstacles épistémologiques

qui permet aux chercheurs en didactique des mathématiques de les identifier, en certaines circonstances.

Mots-clés : *obstacle didactique, obstacle épistémologique, sémiotique, postulat d'Eudoxe-Archimède, grandeurs homogènes, paradoxe logico-mathématique, paradoxe sémantique, paradoxe pragmatique, injonction paradoxale.*

RDM vol.27/1, Battie

Exploitation d'un outil épistémologique pour l'analyse de raisonnements d'élèves confrontés à la résolution de problèmes en arithmétique

Résumé : Au sein du raisonnement en arithmétique, nous distinguons deux dimensions que nous avons qualifiées respectivement de dimension organisatrice et dimension opératoire : la première est coextensive à la « visée » du mathématicien (c'est-à-dire son « programme », explicite ou non) et la seconde est relative à l'ensemble des traitements développés pour permettre la mise en œuvre des différentes étapes de la mise en acte de la « visée ». Dans cet article, qui a pour origine notre recherche de thèse, nous tentons de montrer la pertinence de cette distinction pour analyser les raisonnements d'élèves de terminale scientifique confrontés à la résolution d'un problème arithmétique. Dans une première partie, nous introduisons cette distinction entre dimension organisatrice et dimension opératoire sur un exemple historique, puis nous étudions les interactions entre ces deux dimensions à propos du problème de l'irrationalité de \sqrt{n} (n entier non carré). Dans une deuxième partie, nous illustrons l'intérêt didactique de cette distinction par l'analyse du processus de production de preuve arithmétique de l'irrationalité de $\sqrt{2}$ et de $\sqrt{3}$ par des élèves de terminale scientifique.

Mots-clés : *Arithmétique, démonstration, dimension organisatrice, dimension opératoire, épistémologie, irrationalité, raisonnement mathématique, terminale scientifique.*

RDM vol.27/1, Barragués

Which events is more likely ? Estimating probability by University engineering students

Résumé : Parallèlement à l'intérêt suscité récemment par l'intégration de la statistique et des probabilités dans des projets curriculaires, il est clair qu'il existe des obstacles importants dans l'apprentissage de différents concepts de ces domaines. Ces difficultés et « misconceptions » font l'objet d'un certain nombre de recherches, surtout avec des élèves de l'enseignement secondaire. A ce propos, il manque des travaux de recherche sur des étudiants de l'enseignement universitaire. Le premier objectif de ce travail est d'étudier les critères utilisés par les étudiants pour décider de la probabilité d'un événement, après avoir participé à un cours universitaire sur la théorie des probabilités. Le deuxième objectif est de classer ces conceptions dans des catégories explicatives qui permettent de donner une idée des progrès des apprentissages des étudiants.

Mots-clés : *Chance et probabilité, misconceptions, apprentissage significatif, heuristiques disponibles, heuristiques représentatives, biais de l'équiprobabilité.*

RDM vol.27/1, Wihelmi

Configuraciones epistémicas asociadas a la noción de igualdad de números reales

Résumé : Les objets émergents des systèmes de pratiques mathématiques dans les différents contextes d'utilisation sont structurés par des configurations épistémiques. La détermination et la description des configurations épistémiques, associées à la notion d'égalité des nombres réels, nous permet d'introduire la notion d'holo-signifié d'une notion mathématique. La notion d'holo-signifié est constituée par l'interaction des différents modèles mathématiques associés à cette notion. Les notions d'holo-signifié et de modèle constituent un cadre pour la sélection des signifiés curriculaires à enseigner et pour la recherche de situations fondamentales dans un projet global d'enseignement.

Mots-clés : *Définition, modèle, signifiant, système de pratiques, curriculum, praxéologie, situation fondamentale.*

RDM vol. 27/2, Assude

L'action didactique du professeur dans la dynamique des milieux

Résumé : Le travail présenté ici se place dans le cadre d'une recherche qui vise à caractériser les pratiques des enseignants de la première classe de l'enseignement primaire en France (classe de CP, élèves de 6 ans) en mathématiques et en lecture et à établir des relations entre ces caractéristiques et les apprentissages des élèves. Nous avons choisi de présenter l'analyse d'une séance de classe en mathématiques en décrivant l'intrigue didactique, à partir de laquelle nous mettrons en évidence l'action didactique du professeur dans trois des dynamiques des milieux. La première montre en quoi le processus de dévolution est plus qu'un simple engagement de l'élève. La deuxième montre comment l'enseignant régule le travail de l'élève à travers des processus comme celui de l'expansion et de la réduction du milieu. La troisième dynamique tient aux différentes manières dont le partage topogénétique et les différentes postures du professeur et des élèves peuvent influencer le jeu ou être influencés par le jeu avec le milieu.

Mots-clés : *Action du professeur, dynamique des milieux, dévolution, régulation, expansion, réduction, mathématiques de l'école primaire.*

RDM vol. 27/2, Gronbaek

Thematic projects : A format to further and assess advanced Student work in undergraduate mathematics

Résumé : Nous discutons, d'abord, quatre « dimensions » cruciales dans le travail mathématique des étudiants de l'université ; avec ces dimensions on peut décrire en gros la progression du travail « scolaire » vers un travail plus « avancé ». Ensuite, nous proposons un dispositif concret – le projet thématique – pour organiser le travail des étudiants sur les mathématiques théoriques. Nous expliquons comment on pourrait, en se servant de ce dispositif, viser à avancer le travail des étudiants selon les quatre dimensions. Est-ce que cela peut se réaliser en pratique ? Nous présentons quelques résultats de recherche empirique sur l'usage de ce dispositif à l'université de Copenhague.

Mots-clés : *Enseignement universitaire, projets thématiques, compétences spécifiques, contrat didactique.*

RDM vol.27/2, Coppé

De l'usage des tableaux de valeurs et des tableaux de variations dans l'enseignement.

De la notion de fonction en seconde

Résumé : L'enseignement de la notion de fonction au début du lycée en France a conduit, depuis 20 ans, à un usage accru des divers modes de représentation des fonctions, spécialement dans les premières leçons. Dans cet article, nous tentons de caractériser comment sont pris en compte, par les différents acteurs de l'institution, ces récentes modifications, en particulier concernant l'usage qui est fait des courbes, des tableaux de valeurs et des tableaux de variations dans le chapitre des généralités sur les fonctions en classe de seconde. Après avoir précisé les cadres théoriques de notre recherche, nous présenterons d'abord les résultats concernant le rapport institutionnel à ces objets, en nous appuyant sur une analyse des programmes et des manuels. Par l'analyse des réponses à un questionnaire que nous avons élaboré, nous verrons ensuite comment ce rapport institutionnel se décline chez les enseignants, en dégagant leurs opinions et leurs choix didactiques. Nous analyserons enfin, par un test écrit, les capacités des élèves à résoudre différentes tâches, qui nous ont semblé emblématiques des changements mis en avant dans les derniers programmes. Nous tenterons dans nos conclusions de replacer ce travail dans une perspective plus large de l'apprentissage du concept de fonction, en interrogeant à la fois la pertinence des changements adoptés par rapport à l'apprentissage de la notion de fonction, mais aussi, sur un autre plan, les limites de nos choix théoriques et méthodologiques.

Mots-clés : *Fonction, tableau de valeurs, tableau de variations, courbe, registre de représentation sémiotique, anthropologie du didactique, classe de seconde.*

RDM vol.27/3, Munier

Une approche interdisciplinaire mathématiques – physique

Du concept d'angle à l'école élémentaire

Résumé : Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche interdisciplinaire mathématiques-physique sur l'acquisition du concept d'angle par les élèves de cycle 3 (grades 3, 4, 5). Nous avons émis l'hypothèse qu'une approche inter-disciplinaire, prenant racine dans l'espace sensible, pouvait permettre une meilleure appropriation de ce concept. Nous exposons tout d'abord le cadre théorique que nous avons élaboré pour tester cette hypothèse. Nous présentons ensuite une analyse du concept d'angle et de l'approche qui en est faite à l'école élémentaire. Nous avons élaboré une séquence d'enseignement basée sur une situation de physique (la réflexion de la lumière sur un miroir) qui privilégie la conception de l'angle en tant qu'angle de demi-droites et plus particulièrement inclinaison. Au cours de cette séquence les élèves sont amenés, pour résoudre le problème posé, à expérimenter dans l'espace sensible, à modéliser la situation dans l'espace physique, puis dans l'espace géométrique. L'analyse de l'activité des élèves et des évaluations montre que les élèves ont acquis d'une part une certaine maîtrise du concept d'angle et, d'autre part, des connaissances en physique, ce qui valide partiellement le modèle théorique élaboré tout en dégageant des pistes d'approfondissement.

Mots-clés : *angle, inclinaison, école élémentaire, interdisciplinarité, physique, modélisation*

RDM vol.27/3, Ávila

Del cálculo oral al cálculo escrito : reelaborar para acceder a una nueva significación

Résumé : Au Mexique, comme dans tous les pays du tiers monde, des millions de jeunes et adultes n'ont pas eu accès à la scolarité pendant l'enfance. Aujourd'hui selon des données de l'UNESCO et de la CEPAL (Commission Economique pour l'Amérique Latine), il y a 39 millions d'adultes analphabètes en Amérique Latine. Les personnes qui ne sont pas allées à l'école, développent dans la vie des connaissances numériques et des habilités de calcul chargées de sens qui atteignent souvent une systématité et une efficacité importantes. Pourtant, beaucoup d'entre elles par pression sociale ou simplement par désir de savoir « ce que les autres savent » recourent aux services d'alphabétisation et d'éducation de base pour jeunes et adultes implémentés par les gouvernements ou les associations. A partir du trajet d'un groupe de jeunes et d'adultes qui ont l'intention d'apprendre l'arithmétique écrite, on analyse l'interaction entre deux types de savoirs : savoir de l'expérience et savoir scolaire. Plusieurs phénomènes ont été constatés : la perte de sens lorsque le sujet se confronte aux écritures numériques ; la persistance de la monnaie comme référence pour l'action de calculer ; la présence constante de procédures propres au calcul oral ainsi que la nécessité de leur réélaboration comme condition d'appropriation significative de l'arithmétique écrite. Les phénomènes observés contredisent une croyance généralisée dans certains pays selon laquelle enseigner les mathématiques scolaires à ces jeunes et adultes est une tâche brève et simple.

Mots-clés : *éducation des adultes, arithmétique, enseignement hors de la classe, raisonnement symbolique, notation mathématique.*

RDM vol.27/3, Robert

Stabilité des pratiques des enseignants de mathématiques (second degré) : une hypothèse, des inférences en formation

Résumé : A partir de l'analyse de deux extraits de séance d'un même enseignant, à deux niveaux scolaires différents mais dans un même établissement et sur des contenus proches, nous présentons une hypothèse sur la stabilité des pratiques en classe. Les analyses sont faites à partir d'une démarche théorique et méthodologique qui est présentée dans la première partie. C'est la gestion de l'enseignant, à l'échelle de 5 à 10 minutes, qui semble se reproduire, éventuellement au détriment du travail mathématique des élèves : certaines activités qu'on aurait pu attendre à partir des tâches proposées peuvent ne pas être rendues possibles du fait de la stabilité de la gestion. Cela nous amène à définir la notion de robustesse des tâches induites par des énoncés mathématiques : la robustesse d'une tâche caractérise la résistance aux modifications des activités des élèves associées à la tâche, dues aux déroulements organisés en classe.

Mots-clés : *pratiques des enseignants de mathématiques, activités possibles des élèves, tâches mathématiques, analyse des tâches, déroulements, double approche des pratiques des enseignants.*

RDM, vol.28/1, Giroux

Conduites atypiques d'élèves du primaire en difficulté d'apprentissage

Résumé : L'étude présentée dans cet article décrit et analyse en tant qu'interactions didactiques des conduites atypiques (définies comme atypiques des solutions rationnelles à la situation) d'élèves de classes d'adaptation scolaire du primaire à des situations d'enseignement/apprentissage des mathématiques. Le caractère marginal, non adapté aux contraintes et spécifique à la situation effective sont les critères utilisés pour repérer ces conduites. Une catégorisation, qui s'appuie sur la triade de la sémiotique peircéenne, distingue les situations, desquelles sont issues les conduites atypiques, par le type de rétroaction qui les caractérise. L'analyse débouche d'une part sur une meilleure compréhension des enjeux didactiques des conduites qui échappent aux contraintes de la situation et, d'autre part, sur une spécification des rapports milieu/conduite atypique pour chacune des trois catégories de situations.

Mots-clés : *conduite atypique, sémiotique de Peirce, difficulté d'apprentissage, enseignement primaire, savoirs numériques*

RDM vol. 28/1 Burgermeister

Processus de contrôle en résolution de problèmes dans le cadre de la proportionnalité des grandeurs : une analyse descriptive

Résumé : Sur la base d'observations récoltées auprès d'élèves de 12 à 13 ans de l'école secondaire genevoise, cet article présente une exploration et une description des démarches utilisées par ces élèves en situation de résolution de problèmes de quatrième valeur (incluant des situations proportionnelles et pseudo-proportionnelles) pour répondre à leurs doutes quant à la pertinence de la procédure de résolution mise en oeuvre. Nous développons la notion de processus de contrôle et nous en caractérisons les différentes modalités selon leur emplacement sur un axe temporel et selon une localisation dans l'espace de la modélisation à effectuer : plan du système, plan des modèles potentiels ou position s'appuyant sur ces deux plans à la fois. Cette typologie nous permet de discerner plusieurs profils cognitifs pouvant être considérés comme des échelons intermédiaires dans l'apprentissage du « savoir modéliser ».

Mots-clés : *proportionnalité des grandeurs, modélisation, processus de contrôle, validation, réfutation.*

RDM vol. 28/2, Conne

L'expérience comme signe didactique indiciel

Résumé : Cet article s'intéresse au recours didactique à l'expérience. La problématique est celle de l'accès à un domaine de connaissance qui se trouve fort éloigné des personnes à qui nous nous adressons, question qui se pose avec acuité pour les élèves de l'enseignement spécialisé. La thèse de cet article est que dans l'enseignement l'expérience a fonction de signe indiciel au sens de Peirce. Les indications peuvent prendre de multiples formes qui sont illustrées sur quatre exemples d'activités types de l'enseignement primaire de 3ème et 4ème année en Suisse Romande. De telles expériences ont pour fonction essentielle d'attester l'existence d'objets dont auparavant les élèves n'avaient tout au plus que de vagues idées, afin de les engager à en apprendre quelque chose.

Mots-clés : *Géométrie, expérience, signe iconique, signe indiciel, signe sym-bolique, procédés, enseignement spécialisé.*

RDM vol.28/2, Robotti

Les rôles du langage dans la recherche d'une démonstration en géométrie plane

Résumé : Cet article porte sur un travail de thèse mené en co-tutelle entre l'Italie et la France dans le domaine de la géométrie euclidienne (Robotti, 2002). Nous analyserons les processus en jeu dans la résolution d'un problème de démonstration en géométrie plane lors d'une situation scolaire très classique. En effet, les élèves, surtout en première année de lycée (niveau où notre recherche a été réalisée), sont souvent confrontés à ce type de problème. L'idée est d'analyser la résolution d'un problème de démonstration en géométrie plane d'un point de vue

relativement nouveau en didactique des mathématiques, c'est-à-dire analyser les rôles joués par le langage naturel, notamment par la verbalisation produite par les élèves, dans le développement du processus de résolution. En effet, le langage naturel est sans doute un élément constitutif fondamental de la démonstration, c'est pourquoi nous aimerions voir si le langage naturel peut aider le développement de ce processus et si oui, comment.

Enfin, nous avons centré notre analyse sur le processus de démonstration en géométrie plane car c'est un élément très important de l'enseignement dont la recherche en didactique des mathématiques s'est beaucoup occupée mais qui possède encore des pistes d'analyse ouvertes. En outre, nous avons choisi d'analyser la démonstration dans le domaine de la géométrie euclidienne car en Italie comme en France, c'est dans ce domaine que la démonstration est introduite.

Mots-clés : *Démonstration, langage naturel, géométrie plane.*

RDM vol.28/2, Castela

Travailler avec, travailler sur la notion de praxéologie mathématique pour décrire les besoins d'apprentissage ignorés par les institutions d'enseignement

Résumé : Prenant essentiellement appui sur la Théorie Anthropologique du Didactique, nous nous intéressons dans cet article aux apprentissages non institutionnellement prescrits que les élèves doivent cependant réaliser pour réussir en mathématiques dans le système d'enseignement français. Empruntant aux travaux d'Aline Robert, nous définissons des outils d'analyse permettant de différencier les niveaux d'intervention d'une Organisation Mathématique (OM) ponctuelle dans un problème et donc d'envisager ce que peut être une progression au sein du corpus des exercices proposés aux élèves. Nous introduisons ainsi la notion de curriculum praxique dans une institution d'enseignement : pour l'essentiel non explicitées institutionnellement, les étapes de ce curriculum sont définies à partir des corpus d'exercices et problèmes effectivement prescrits aux élèves, elles s'expriment en termes d'OM et de niveaux d'intervention de ces OM. Nous recourons à nouveau aux Organisations Mathématiques ponctuelles pour modéliser les enjeux d'apprentissage requis par un curriculum praxique. Ceci nous conduit à développer la notion de technologie en y distinguant deux composantes, respectivement pratique et théorique. Par ailleurs, nous définissons la notion d'Organisation Mathématique ponctuelle complexe associée à un type de tâches T ; il s'agit d'intégrer au sein d'une structure commune les différentes Organisations Mathématiques ponctuelles simples (une seule technique) relatives à T. Ces organisations permettent de modéliser les apprentissages requis par les niveaux supérieurs d'intervention des OM. Nous abordons pour finir la question de la viabilité du travail des différents niveaux d'intervention d'une OM compte tenu des contraintes pesant sur l'enseignement des mathématiques.

Mots-clés : *Implicites scolaires, résolution de problèmes, Organisations Mathématiques, technologie*

RDM vol. 28/3, Ricco

L'hétérogénéité des rapports des élèves au domaine numérique au début et à la fin de la première année de l'école élémentaire

Résumé : Cet article s'inscrit dans une recherche examinant la complexité et l'évolution des rapports des élèves lors des premiers apprentissages du domaine numérique à l'école.

Pour explorer les rapports des élèves nous avons créé une épreuve constituée de cinq champs : Champ 1 « énoncer une suite numérique » ; Champ 2 « dénombrer une collection discrète » ; Champ 3 « comparer des collections discrètes » ; Champ 4 « résoudre un problème de type additif » ; Champ 5 « Déterminer les ostensifs pertinents dans le contexte », soit 126 items. À partir des résultats obtenus par les élèves à cette épreuve lors de sa passation individuelle en début (T1) puis fin (T3) d'année scolaire, nous présentons l'évolution des rapports des élèves à ces différents champs au cours de l'année. Les élèves appartenaient à deux classes de Cours Préparatoire [C.P. (âge 6 ans)] observées pendant un an. Ces deux classes étaient institutionnellement contrastées, une « ordinaire » et l'autre située en Zone d'Education Prioritaire.

Nos résultats sont issus de deux analyses statistiques. La première montre l'absence de différences significatives entre nos deux classes et une homogénéisation des résultats sur les champs 1 et 5. Une grande proportion d'élèves restant, à la fin de l'année, en échec dans la résolution de problèmes de type additif (champ 4), cette résolution appelant un rapport opératoire aux nombres. La deuxième analyse statistique nous a permis de dégager une typologie de rapports des élèves. Nos résultats tendent à confirmer que l'élaboration de ces rapports relève d'un ordre partiel et non total.

Mots-clés : *numération, hétérogénéité, cardinalité, énumération, ZEP, rapports des élèves*

RDM vol. 28/3, Ligozat

Construction de la référence et milieux différentiels dans l'action conjointe du professeur et des élèves. Le cas d'un problème d'agrandissement de distances

Résumé : Cette contribution propose une mise à l'épreuve empirique des catégories d'un modèle de l'action didactique conjointe entre professeur et élèves, élaboré dans le cadre des recherches comparatistes en didactique, afin d'étudier les caractéristiques du didactique ordinaire. En retravaillant le concept de contrat didactique, en terme d'intentions partagées et réciproques (intention d'enseigner / intention d'apprendre) autour d'un processus de co-construction d'une référence, par le professeur et les élèves, nous repérons les configurations d'objets, de règles d'action, de traits pertinents et de contradictions qui émergent dans les transactions didactiques. Nous observons alors comment ces objets peuvent ou non se constituer en un milieu pour apprendre, en regard de l'analyse a priori des enjeux de savoir potentiellement présents dans la situation, mais aussi en fonction des gestes que l'enseignant déploie pour

assurer la progression du savoir dans la classe (techniques chronogénétiques et topogénétiques). En particulier, dans cette séance de travail mettant en jeu un problème de proportionnalité (grade 6), nous montrons comment deux élèves, qui collaborent à la résolution du problème, viennent à travailler sur des milieux différents et comment le professeur ne peut valider et instituer l'une des techniques de résolution ainsi produite. L'observation fine de l'action des élèves sur les objets du milieu est alors un moyen de comprendre la nature du projet d'enseignement et ses limites. Nous montrons ainsi que la co-construction de la référence dans l'action didactique conjointe entre professeur et élèves, n'est pas un processus également partagé en tout point de l'espace temps didactique de la classe.

Mots-clés : *action conjointe, contrat didactique, milieu, construction de la référence, mesogenèse, chronogenèse, topogenèse, proportionnalité, agrandissement, didactique ordinaire.*

RDM vol. 28/3, Horoks

Les triangles semblables en classe de seconde : De l'enseignement aux apprentissages

Résumé : Ce travail porte sur la relation entre les contenus et le déroulement de l'enseignement des triangles semblables par le professeur de mathématiques en classe de seconde, et les apprentissages qui pourraient en découler chez ses élèves.

Pour réaliser cette étude, nous analysons les séances portant sur le chapitre des triangles semblables dans cinq classes de seconde et les mettons en relation avec les résultats des élèves à un contrôle sur cette notion. En comparant les exercices du contrôle avec tous ceux qui ont pu être cherchés en classe précédemment au cours du chapitre, et en tenant compte des déroulements effectifs, nous essayons de comprendre comment et pourquoi les élèves échouent, ou réussissent, au contrôle. Cela nous amène à étudier les contenus mathématiques enseignés, mais aussi leur place dans les programmes scolaires et les manuels. Cette démarche nous a permis aussi de tirer des conclusions sur les régularités et les variations des pratiques enseignantes sur ce chapitre.

Mots-clés : *Triangles semblables, pratiques enseignantes, tâches, activités, déroulement, contrôle.*

RDM vol.29/1, Herbst

Methodologies for the study of instruction in mathematics classrooms

Résumé : Dans ce texte, nous rendons compte d'une problématique méthodologique concernant l'étude du fonctionnement des classes de mathématiques. Nous considérons l'unité d'analyse des recherches et nous discutons la manière dont elle peut varier en fonction des objets de recherche. Nous posons aussi le problème de l'instrumentation des recherches et de la production d'enregistrements secondaires des interactions en classe. Nous soulevons le problème de la création de représentations des interactions en classe pour leur analyse par le

chercheur, que nous considérons comme l'un des problèmes nécessitant un développement théorique.

Mots-clés : *méthodologie, recherche sur la pratique de classe, enregistrement de pratiques, unité d'analyse, représentation de données.*

RDM vol. 29/1, Boero

Research for innovation : A teaching sequence on the argumentative approach to probabilistic thinking in Grades I-V and some related basic research results

Résumé : Cet article se situe dans le cadre de la « recherche pour l'innovation » italienne ; il présente la préparation, la planification, la réalisation en classe, l'analyse et l'expérimentation plus étendue d'un enseignement innovant sur le long terme destiné aux classes du primaire (de la première à la cinquième année). Cet enseignement concerne l'approche de la pensée probabiliste par l'argumentation ; il est conçu dans la perspective de l'enseignement-apprentissage des mathématiques dans les domaines d'expérience. L'article présente aussi quelques développements de recherches fondamentales concernant les hypothèses sous-jacentes à la planification des séquences d'enseignement et leur réalisation en classe. Ces développements concernent les mécanismes de construction argumentative de savoirs de probabilité en classe : trois mécanismes (liés aux fonctions constructives du langage naturel) seront exposés, et les conditions de leur mise en fonctionnement seront discutées.

Mots-clés : *didactique des mathématiques, domaines d'expérience, probabilité, recherche pour l'innovation.*

RDM vol. 29/1, Adler

A methodology for studying mathematics for teaching

Résumé : Cet article présente la méthodologie mise au point dans le projet QUANTUM pour étudier les « mathématiques pour enseigner » (MfT). Nous décrivons l'épistémologie sociale sous-jacente, la base théorique et les outils conceptuels à l'œuvre dans l'étude. L'article est centré sur notre unité d'analyse, ce que nous appelons un événement évaluatif, sa raison d'être théorique et son instanciation empirique. Nous présentons une sélection de données extraites d'études de cas dans l'enseignement secondaire pour mettre en lumière les domaines de savoir et de pratique auxquels les professeurs font appel dans la médiation des mathématiques dans leur classe, et pour montrer l'éclairage que cette analyse apporte à la notion de « mathématiques pour enseigner » et à sa constitution comme pratique sociale.

Mots-clés : *méthodologie, mathématiques pour l'enseignement.*

RDM vol.29/2 Lagrange

Usages de la technologie dans des conditions ordinaires : le cas de la géométrie dynamique au collège

Résumé : L'article porte sur les usages de la technologie par des enseignants dans des conditions ordinaires. Ces usages ne présentent pas un haut degré d'intégration, mais témoignent d'attentes qu'ont les enseignants usagers vis-à-vis de la technologie. Nous caractérisons ces attentes par différence avec les potentialités de la technologie dégagées par l'analyse didactique et en les confrontant à la réalité des phénomènes didactiques en classe. Nous étudions le cas de la géométrie dynamique au collège en France. Nous observons des décalages successifs, dans les discours de la recherche didactique, des instructions officielles et des manuels. Nous distinguons dans les propositions de ces derniers deux types d'usage et nous observons deux enseignants, pratiquant chacun un des types. L'interprétation des observations par le modèle de Ruthven et Hennessy aide à voir, dans toute sa complexité, le fonctionnement des attentes des enseignants lors des pratiques effectives. L'étude permet de situer le « monde des attentes » des enseignants et de le différencier du « monde des potentialités » ainsi que de contribuer à des pistes nouvelles pour la formation aux technologies.

Mots-clés : *Enseignant, technologie, instrumentation, attentes, potentialités, pratiques enseignantes.*

RDM vol.29/2, Raad

Étude comparée de l'enseignement de la factorisation par un facteur commun binôme, en France et au Liban

Résumé : Par une observation de l'enseignement de « la factorisation par un facteur commun (binôme) » au Liban et en France, nous avons recherché comment des professeurs envisagent cette notion et les techniques qu'ils enseignent, dans le cadre institutionnel fixé, que nous décrivons rapidement. Nos analyses comparées du travail de deux classes de chaque pays sont rapportées aux notions de registre combinatoire et registre signifiant empruntées à Serfati, et aux notions d'ostensifs proposées par Bosch et Chevallard, grâce auxquelles nous décrivons dans la deuxième partie le travail symbolique algébrique. Nous observons ainsi comment, pour traiter du travail algébrique, les enseignants et les élèves manquent de termes techniques leur permettant de décrire et de conduire les calculs, d'élaborer des algorithmes, de résoudre les problèmes qu'ils rencontrent. Même en France et malgré les injonctions des programmes qui insistent sur la fonctionnalité du travail algébrique, les élèves ne développent que des stratégies de type combinatoire, les professeurs n'arrivant pas à enseigner autre chose.

Mots-clés : *enseignement du travail algébrique, factorisation des expressions algébriques, registre combinatoire, ostensifs.*

RDM vol.29/2, Chellougui

L'utilisation des quantificateurs universel et existentiel en première année d'université, entre l'explicite et l'implicite

Résumé : Dans une première partie de notre article, nous présentons quelques éléments épistémologiques et didactiques autour du concept de quantification, qui montrent la complexité et la polysémie des quantificateurs dans le langage formel et le langage naturel. Nous présentons dans la suite une formalisation logique des objets et des structures qui interviennent dans la définition d'un objet sensible enseigné à l'université la notion de borne supérieure qui sert d'appui à une étude empirique. L'étude didactique de quelques manuels et de notes de cours ainsi qu'un entretien avec des binômes d'étudiants autour de la notion de borne supérieure nous a fait apparaître, d'une part, des phénomènes didactiques liés à l'alternance des deux types des quantificateurs, et d'autre part des difficultés dans la mobilisation de la définition des objets et des structures qui illustrent un problème majeur dans le processus de conceptualisation.

Mots-clés : *logique, quantificateur universel, quantificateur existentiel, calcul des prédicats, syntaxe, sémantique, formalisme, analyse logique, langage naturel, borne supérieure.*

RDM vol.29/3, Mougabio

Les équations différentielles à l'interface mathématiques - physique : praxéologie et jeux de cadres de rationalité dans les manuels de terminale S

Résumé : Dans les programmes actuels de mathématiques et de physique de terminale scientifique en France (élèves de 17 ou 18 ans), les équations différentielles linéaires du premier ordre à coefficients constants constituent l'une des interfaces pour mettre en évidence les liens entre les deux disciplines. Dès lors, des activités de modélisation de systèmes dépendant du temps servent d'appui à la réalisation de cette intention. Nous présentons dans cet article quelques exemples de situations de modélisation des phénomènes physiques régis par une équation différentielle linéaire du premier ordre qui apparaissent dans les manuels. L'analyse montre que la concrétisation de ce que nous avons appelé continuité didactique se heurte à de nombreux obstacles et soulève des questions sur la place et la mise en valeur des tâches de transition mathématiques-physique ou physique-mathématiques, ainsi que sur la nature des savoirs et savoir-faire mis en jeu. Les analyses sont réalisées au moyen des outils théoriques fournis par la théorie anthropologique du didactique (Chevallard) et les cadres de rationalité (Lerouge).

Mots-clés : *équations différentielles, continuité didactique, cadres de rationalité, interdisciplinarité, praxéologie mathématique, praxéologie mixte.*

RDM vol. 29/3, Artigue

Rapports et articulations entre cadres théoriques : le cas de la théorie anthropologique du didactique

Résumé : Ce texte, issu d'une conférence faite au second congrès de la théorie anthropologique du didactique qui s'est tenu à Uzès en octobre 2007, est consacré à l'étude des rapports et articulations possibles entre cette théorie et d'autres approches. Après avoir précisé le contexte dans lequel cette étude s'est inscrite et la façon dont y a été conçu le travail didactique sur les rapports entre cadres théoriques, il structure la présentation autour deux facettes de ce travail : le jeu sur les différences d'échelles et les complémentarités d'une part, le jeu sur les sensibilités partagées d'autre part. Dans chaque cas, la réflexion s'appuie sur l'analyse rétrospective de recherches dans lesquelles j'ai été impliquée du début des années 90 à aujourd'hui. Enfin, en conclusion, j'essaie de décentrer le regard en m'interrogeant sur la contribution possible de cette étude particulière à celle de la question plus générale des rapports et articulations entre cadres théoriques.

Mots-clés : *articulation de cadres théoriques, complémentarité théorique, sensibilité théorique, théorie anthropologique du didactique, approche instrumentale.*

RDM vol.29/3, Krysinska

Problèmes de dénombrement et émergence de premiers modèles fonctionnels

Résumé : Les travaux exposés ici concernent l'enseignement de la modélisation fonctionnelle au sens d'une catégorisation de phénomènes diversifiés, extra ou intra-mathématiques, par le biais de modèles fonctionnels paramétrés. Après une analyse a priori montrant l'opportunité d'un tel créneau dans l'enseignement des fonctions, la double algébrisation que ce processus de modélisation suppose, les obstacles inhérents aux 'variables temporelles', l'ambiguïté de la notion de variable et le rôle joué par la dénotation, nous examinons dans quelles conditions l'étude de suites de nombres figurés peut constituer une première approche de la modélisation ainsi pensée dès les premières années de l'enseignement secondaire. Le dispositif expérimental fait partie d'une ingénierie innovante relative à l'émergence de modèles fonctionnels comme outils de catégorisation de phénomènes divers. Les expérimentations dans les classes mettent en évidence plusieurs variables didactiques, dont le type même de modèle fonctionnel mobilisé, les progressions arithmétiques et géométriques ayant un statut particulier. Il s'agit là de variables qu'il vaut mieux ne pas ignorer si l'on veut concevoir, avec quelque chance de succès, des jeux didactiques d'initiation au processus de modélisation.

Mots-clés : *Modélisation fonctionnelle intra-mathématique, covariation, variable, dénotation, formules, transformations algébriques, formules équivalentes, paramétrage, catégorisation, modèles fonctionnels.*

RDM vol.30/1, Chopin

Le temps didactique et ses niveaux d'étude : enjeux d'une clarification conceptuelle pour l'analyse des pratiques d'enseignement

Résumé : Cet article propose une réflexion théorique sur un concept central en didactique, celui de temps didactique. Il s'organise autour d'une distinction entre deux niveaux d'analyse à propos de la temporalité des phénomènes d'enseignement : un niveau méso-didactique, relatif à l'enseignement de plusieurs objets de savoir au cours d'une année scolaire, d'un semestre, etc., et un niveau micro-didactique, concernant la production de savoir entre deux introductions successives d'objets, soit au cours d'une séquence d'enseignement. L'article propose tout d'abord une contextualisation théorique et épistémologique du concept de temps didactique puis fait apparaître l'intérêt d'en spécifier la définition à chacun des niveaux d'analyse méso et micro. En particulier, il montre la nécessité de disposer et de discuter de modélisations du temps strictement micro-didactique pour éclairer d'une nouvelle manière un certain nombre de phénomènes importants du point de vue de l'enseignement, notamment ceux relatifs au caractère dynamique, interactif et contextualisé des pratiques des professeurs en classe.

Mots-clés : *temps didactique, méso-didactique, micro-didactique, modélisation des pratiques d'enseignement.*

RDM vol.30/1, Artigue

International comparative studies on mathematics education : A viewpoint from the anthropological theory of didactics

Résumé : Les études comparatives internationales visent à identifier et expliquer les différences entre phénomènes homologues dans plusieurs contextes. Elles sont menées avec une variété d'objectifs et de méthodes, et leurs résultats ainsi que les interprétations de ces derniers font l'objet de débats parfois vifs, surtout pour ce qui concerne les évaluations quantitatives à grande échelle telles que PISA. Même si l'évaluation des compétences des élèves n'est pas sa préoccupation majeure, la recherche didactique ne peut manquer d'être concernée par ces débats. Dans cet article, nous présentons d'abord un modèle théorique, dérivé de la théorie anthropologique du didactique, qui nous servira à spécifier les niveaux auxquels une comparaison est effectuée. En nous servant de ce modèle, nous proposons ensuite une analyse synthétique d'une sélection d'études comparatives internationales en éducation mathématique (allant d'évaluations à grande échelle à des comparaisons binaires à petite échelle menées dans le cadre de thèses), dans le but spécifique de comprendre comment ces études diffèrent et peuvent s'articuler.

Mots clés: *études comparatives internationales, enseignement mathématique, apprentissage des mathématiques, niveaux de codétermination didactique.*

RDM vol. 30/1, Lebeau

Equations incomplètes de plans et obstacles à la nécessité épistémique

Résumé : Comme décrit par Sackur et al. (2005), les équations de plans dont une variable est absente soulèvent des difficultés d'apprentissage résistantes. Les auteurs précités repèrent là, pour les étudiants concernés, l'absence d'une connaissance d'ordre II, la nécessité épistémique, qui s'enseigne de manière expérientielle. Nous questionnons ici cette connaissance d'ordre II et ce qui lui fait obstacle, en particulier nous mettons en évidence ses éventuels aspects contractuels. Nos résultats ont été obtenus par le biais d'un ingénierie didactique constituant par ailleurs un premier enseignement de la géométrie analytique à trois dimensions destiné à des élèves de l'enseignement secondaire. Nous la présentons ici partiellement.

Mots-clés : *Géométrie analytique, équations de plans, nécessité épistémique, contrat didactique, ingénierie didactique.*

RDM vol.30/2, Go

Le dispositif dit de « recherches mathématiques » : analyse didactique d'une séance observée dans une classe de CM1 (9-10 ans) dans une école « Freinet »

Résumé : Cet article se propose de rendre compte, au moyen du modèle d'analyse didactique de l'action conjointe du professeur et des élèves (Sensevy & Mercier, 2007), d'une partie du dispositif dit des « recherches mathématiques », tel qu'il se pratique dans une école en milieu populaire se recommandant de la pédagogie Freinet. L'article porte sur l'analyse de l'alternance temps de travail individuel/temps de préceptorat au cours d'une séance. Cette dernière est extraite d'une étude conduite par le Laboratoire de Recherche Coopérative au sein de l'ICEM (Institut Coopératif de l'École Moderne) sur l'ensemble de ce dispositif pour l'enseignement des mathématiques, comprenant par ailleurs des temps de travail collectif et des temps d'exercitation.

L'une des spécificités du dispositif est la suivante : les élèves y sont auteurs de leurs tâches, ils étudient de manière individualisée sous forme de recherches personnelles dans un environnement coopératif contraignant. Ceci nous semble illustrer sous un autre angle la question de la participation des élèves à l'enseignement (Mercier 1998), sous la catégorie générale de dévolution.

Après une description du dispositif, nous proposons une réduction des données (intrigue, analyse a priori, tableau synoptique), puis une analyse des séquences alternées entre recherche individuelle et dialogue de recherche, afin de montrer comment un élève ordinaire parvient à élaborer des savoirs mathématiques au moyen d'une activité de production personnelle régulée dans le contexte socio-institutionnel de la classe.

Mots-Clés : *action conjointe, géométrie, dévolution, coopération, Freinet.*

RDM vol.30/2, Charles-Pézar

Installer la paix scolaire, exercer une vigilance didactique

Résumé : Dans cet article, nous travaillons deux dimensions des pratiques de professeurs des écoles débutants, enseignant les mathématiques dans des écoles socialement défavorisées : installer la paix scolaire et exercer une vigilance didactique. Après les avoir définies, nous précisons comment nous les détectons à partir d'analyses précises de séances de classe et de reconstitutions plus globales, selon cinq niveaux, des pratiques correspondantes. Nous décrivons alors à partir d'exemples précis différentes modalités rencontrées chez les débutants pour installer la paix scolaire dans leur classe et y exercer une vigilance didactique. Ces deux dimensions se révèlent difficiles à acquérir ; elles sont pourtant fondamentales dans l'activité du professeur dans la mesure où leur présence plus ou moins grande peut se révéler cruciale pour les apprentissages des élèves de milieux défavorisés. En effet, si un minimum de paix scolaire apparaît indispensable, amener des élèves faibles à une procédure de réussite, leur donner des repères mathématiques clairs dans l'institutionnalisation nécessite une vigilance didactique suffisante. Par ailleurs, ces deux dimensions, complémentaires, peuvent aussi entrer en contradiction. Nous concluons sur l'importance, pour les apprentissages des élèves, de développer ces deux dimensions chez les enseignants débutants, en particulier durant leur formation.

Mots-Clés : *activité du professeur des écoles, mathématiques, paix scolaire, vigilance didactique, formation.*

RDM vol.30/3, Sánchez

Orquestación documental : herramienta para la estructuración y el análisis del trabajo documental colectivo en línea

Résumé

Cet article analyse le fonctionnement d'un travail didactique en ligne (ou basé sur l'utilisation d'Internet) destiné à des enseignants de mathématiques en activité qui sont inscrits à un programme de formation à distance pour l'enseignement des mathématiques. Le travail demandé exige de la part des enseignants un travail collectif documentaire sur une plateforme virtuelle de travail en collaboration, mais ne demande pas une implémentation en classe. La structure et l'analyse de la tâche correspondante sont basées sur l'application de la notion d'orchestration documentaire, qui est un amalgame des concepts d'orchestration instrumentale (Trouche 2004 ; Trouche 2005a) et de genèse documentaire (Gueudet & Trouche, 2009). Les résultats montrent que le concept d'orchestration documentaire est un outil utile pour guider l'amélioration et la restructuration de la tâche initialement proposée. On montre également que les scénarios de formation en ligne permettent que les idées et les actions des enseignants acquièrent un caractère public et tangible, devenant ainsi de nouvelles ressources pour le travail collectif documentaire des enseignants.

Mots-clés : *formation continue des enseignants, orchestration documentaire, Internet, tâche didactique, travail collectif documentaire.*

RDM vol.30/3, Chambris

Relations entre grandeurs, nombres et opérations dans les mathématiques de l'école primaire au 20e siècle : théories et écologie

Résumé : Il s'agit de proposer un état des lieux des relations actuelles entre grandeurs, nombres et opérations à l'école primaire française et d'envisager d'autres possibles pour demain. Les bouleversements profonds qui ont affecté ces relations tant dans les mathématiques savantes, qu'enseignées, et dans la vie courante depuis 150 ans constituent le cœur de l'étude. Le cadre théorique de référence est la théorie anthropologique du didactique. L'étude des relations impliquant les nombres entiers est approfondie. Les méthodologies s'appuient sur des corpus variés de données : programmes et instructions officiels, manuels scolaires, textes mathématiques, questionnaire auprès d'élèves du 5e grade (10–11 ans). L'étude se focalise sur deux aspects qui interagissent : écologie des praxéologies et savoirs savants de référence à différentes époques. La réforme des mathématiques modernes apparaît comme un moment clé eu égard à ces deux dimensions : ruptures de chaînes trophiques anciennes ; modification des savoirs savants de référence et de leur nature. Une distinction entre savoirs savants du premier ordre (utile pour la sphère productrice des savoirs) et du second ordre (utile pour l'enseignement) est en effet introduite.

Mots-clés : *écologie des savoirs, chaîne trophique, transposition didactique, grandeurs, numération, opérations, système métrique, programmes, manuels scolaires, réforme des mathématiques modernes, savoirs savants du premier et du second ordre.*

RDM vol.30/3 Tambone

Un dispositif de recherche pour observer les pratiques enseignantes : l'observation des maîtres spécialisés en adaptation scolaire

Résumé : Nous décrivons un dispositif de recherche mis en place pour observer les pratiques enseignantes dans le cadre de la formation professionnelle des maîtres spécialisés. La formation des professeurs spécialisés s'appuie sur des Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT) qui reçoivent des stagiaires et qui interviennent dans des modules de formation. Le dispositif mis en place permet de situer l'analyse des pratiques enseignantes à un double niveau. Un premier niveau nous permet d'analyser les pratiques effectives des MAT auprès de petits groupes d'élèves en grande difficulté scolaire, un deuxième niveau donne accès au rapport que ces enseignants entretiennent avec leur pratiques, grâce à l'analyse des montages qu'ils ont réalisés pour la formation à partir de leurs propres séances auprès des élèves. La comparaison des séances effectives et des montages pour la formation nous permet de comprendre ce qui est retenu et ce qui est omis dans le discours des MAT sur leurs pratiques. En conclusion, nous revenons sur

une interprétation systémique de cet enseignement qui permet d'envisager des perspectives de recherche.

Mots-clés : *didactique des mathématiques, didactique comparée, formation des enseignants spécialisés, adaptation scolaire, système didactique principal, système didactique auxiliaire.*

RDM vol.31/1, Gascón

¿Qué problema se plantea el enfoque por competencias? Un análisis desde la teoría antropológica de lo didáctico

Résumé : Dans la première partie de ce travail, nous analysons la nature du problème posé par l'approche par compétences, ici caractérisé comme le problème de Polya généralisé. On utilise la dichotomie classique entre connaissance déclarative et procédurale, et les notions de réflexivité métacognitive et glissement métadidactique (au sens de Brousseau) afin d'interpréter les réponses qui contribuent à certaines versions du problème, à la fois l'approche par compétences comme dans le Projet KOM (Competencies and the Learning Mathematics) et la théorie des Champs Conceptuels. Dans la deuxième partie nous formulons le problème précédent dans le domaine du Programme Epistémologique de Recherche en Didactique des Mathématiques, cela conduit à repenser la notion même de compétence et à dissoudre le problème de Polya comme un problème de recherche en didactique.

Mots-Clés : *compétences, problem solving, problème de Polya, connaissance déclarative/procédurale, réflexivité métacognitive, glissement métadidactique*

RDM vol.31/1, Bulf

Les effets de l'enseignement de la symétrie axiale sur celui de la symétrie centrale : une étude de cas en France

Résumé : Cet article rend compte d'une étude de cas réalisée en France dans une classe de 5e (grade 7 – élèves de 12–13 ans) sur l'enseignement et l'apprentissage de la symétrie centrale et ses liens avec la symétrie axiale aussi bien au niveau des conceptions des élèves qu'au niveau de la pratique du professeur observée. Le but de cet article est de montrer comment certains aspects de la symétrie axiale (qui en France fait l'objet d'un enseignement depuis l'école primaire) peuvent se constituer en obstacle pour l'apprentissage de la symétrie centrale à ce niveau scolaire. Nous commençons par montrer que les propriétés mathématiques les plus convoquées par les élèves sont celles qui sont communes aux deux symétries, mais sont aussi les plus susceptibles de créer des confusions chez les élèves (cf. questionnaire). Puis, nous mettons en évidence que ce comportement des élèves peut s'expliquer par le fait que ce sont ces propriétés-là qui sont les plus exploitées en classe, alors que les propriétés distinctives entre les deux transformations restent le plus souvent implicites (cf. observation de classe). Ceci peut conduire à des malentendus aussi bien au niveau du contrat, qu'au niveau des propriétés

mathématiques visées et renforcer les difficultés des élèves (répertoriées dans la première partie de l'article).

Mots-Clés : *enseignement, symétrie axiale, symétrie centrale, traitement de la figure, contrat didactique.*

RDM vol.31/1, Castela

Des mathématiques à l'automatique : étude des effets de transposition sur la transformée de Laplace dans la formation des ingénieurs

Résumé : Cet article s'intéresse à l'enseignement de la transformée de Laplace et des techniques auxquelles elle donne lieu dans le cadre de la formation de techniciens supérieurs et d'ingénieurs. Trois enseignements sont comparés, un cours de mathématiques et deux cours d'automatique. On s'intéresse à la façon dont ces réalisations se situent relativement aux sciences de référence, mathématiques et automatique, et au monde professionnel. Dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique, un développement du modèle praxéologique fournit une grille d'analyse qui permet de repérer différentes options transpositives opérées par les enseignements étudiés.

Mots-Clés : *transformée de Laplace, formation des ingénieurs, circulation des savoirs, praxéologie, technologie d'une technique.*

RDM vol.31/2, Poisard

Comprendre l'intégration de ressources technologiques en mathématiques par des professeurs des écoles

Résumé : Dans cet article, nous étudions la question de l'intégration des technologies pour l'enseignement des mathématiques au premier degré, en nous référant au cadre théorique de l'approche documentaire. Nous présentons deux études de cas, portant sur l'intégration du boulier virtuel, au cycle 2 et au cycle 3. Dans ces études, nous interrogeons l'appropriation des ressources par des professeurs des écoles et les usages qu'ils développent. Nous identifions des connaissances des professeurs, relatives aux contenus mathématiques à enseigner, et qui jouent un rôle essentiel dans l'appropriation, les usages, et l'intégration des ressources. Nous mettons en évidence le lien entre l'intégration de ressources, les connaissances des professeurs et les évolutions de celles-ci.

Mots-Clés : *connaissances des professeurs, documents, genèses documentaires, intégration des technologies, premier degré, ressources, numération.*

RDM vol.31/2, Bloch

Un modèle d'analyse des raisonnements dans les situations didactiques. Étude des niveaux de preuves dans une situation d'enseignement de la notion de limite

Résumé : Dans ce texte nous présentons un modèle afin d'analyser les raisonnements produits dans les situations didactiques comportant une dimension de recherche (situations à dimension adidactique). Ces raisonnements se traduisent par des éléments langagiers, calculatoires, scripturaux, graphiques, qui sont habituellement interprétés comme des signes appartenant à un registre de représentation, ou comme des éléments d'une phase de preuve ou de démonstration. Plutôt que de nous focaliser sur l'un ou l'autre de ces aspects, nous montrons que trois axes sont nécessaires pour analyser les raisonnements : le premier est attaché au niveau de milieu dans la situation, niveau auquel sont liés la forme et le statut logique des énoncés émis ; le deuxième concerne les fonctions du raisonnement ; le troisième est un axe de nature sémiotique basé sur l'analyse des représentations. Cette étude est conduite en articulant deux cadres théoriques complémentaires : la TSD et la sémiotique de Peirce. Nous illustrons notre propos par l'analyse des raisonnements entrepris dans les différentes phases d'une situation comportant une dimension adidactique : la situation du flocon de Von Koch en fin de secondaire.

Mots-clés : *situations à dimension adidactique, preuve, raisonnement, répertoire de représentations, analyse, limite.*

RDM vol.31/2, Carranza

Dualité dans l'enseignement de la probabilité. Apport pour l'enseignement de la statistique

Résumé : Dans cet article, basé sur notre thèse de doctorat, nous nous intéressons à la notion de probabilité et aux possibilités de son enseignement dans un contexte statistique. Dans une première partie, nous synthétisons quelques aspects épistémologiques les plus importants de cette notion. Dans une deuxième, nous proposons une analyse du traitement de ce sujet dans les manuels. Finalement, dans une troisième partie, nous présentons succinctement une expérimentation réalisée dans une classe de BTS en France.

Mots-clés : *probabilité, dualité, bayésienne, fréquentiste, statistique, enseignement.*

RDM vol.31/3, Gueudet

Technologies et évolution des pratiques enseignantes : études de cas et éclairages théoriques

Résumé : Les questions d'intégration des technologies par les professeurs de mathématiques sont complexes. Différents cadres théoriques en éclairent différentes facettes, et des coordinations entre cadres sont nécessaires pour progresser dans la compréhension de cet objet de recherche. C'est l'objectif que nous poursuivons dans cet article. Nous retenons deux approches : la double approche didactique et ergonomique des pratiques enseignantes et l'approche documentaire du didactique. Nous présentons ces approches, et illustrons leur mise en œuvre sur deux études de cas. Nous discutons les points de proximité, les écarts, et les

articulations possibles entre ces perspectives. Cette mise en regard amène un progrès théorique, mais contribue également à une meilleure compréhension des phénomènes d'intégration des technologies, et à la proposition d'actions didactiques.

Mots-Clés : *documentation, double approche, pratiques des professeurs, ressources, schèmes d'utilisation, technologies.*

RDM vol.31/3, Rudat

Sémantique des problèmes et dénombrement de combinaisons

Résumé : Cette recherche s'intéresse particulièrement aux effets liés à la sémantique des énoncés de problèmes de dénombrement de combinaisons sur les réponses produites par des élèves de 13 à 14 ans. Pour rendre compte du jeu des significations dans l'élaboration des réponses et la nature des erreurs commises, nous focalisons notre étude sur l'interprétation de l'énoncé, processus qui engage à la fois les connaissances de l'individu et le contenu de l'énoncé du problème. Ce processus d'interprétation est appréhendé à partir d'une approche qualitative des procédures mises en œuvre par les élèves et des justifications qui accompagnent ces procédures.

Mots-Clés : *combinaison, contexte sémantique, procédure, représentation, résolution de problèmes.*

RDM, vol.31/3, Barrier

Les pratiques langagières de validation des étudiants en analyse réelle

Résumé : Cet article présente une étude exploratoire des pratiques langagières de validation des étudiants en analyse réelle. Des groupes d'étudiants sont confrontés à une adaptation d'une preuve de Cauchy contenant une inférence dont la validité est discutable, tout du moins à l'aune des mathématiques contemporaines. Leur tâche est de l'évaluer. L'analyse s'appuie sur une modélisation de la situation construite à partir des outils formels de la sémantique selon la théorie des jeux de Hintikka. Cette modélisation est utilisée pour analyser les dialogues des étudiants. Elle permet notamment de préciser de quelle manière et dans quelle mesure les étudiants parviennent, ou non, à aborder les questions mathématiques que pose la preuve de Cauchy. Cela passe par une tentative d'identification du rôle du vocabulaire de la variation et de la temporalité dans leurs pratiques langagières.

Mots-Clés : *enseignement supérieur, quantification, jeux de langage, modélisation, validation.*

RDM vol.32/1, Wozniak

Des professeurs des écoles face à un problème de modélisation : une question d'équipement praxéologique

Résumé : L'objet de cet article est de rendre compte de pratiques de cinq professeurs des écoles étudiant un problème de détermination de la mesure d'une grandeur inaccessible. L'analyse des

praxéologies de modélisation observées est réalisée à partir de la Théorie Anthropologique du Didactique et utilise le modèle de processus de modélisation de Chevallard (1989). S'inscrivant dans la problématique primordiale (Chevallard 2011), cette étude exploratoire montre le besoin d'infrastructures mathématiques et didactiques et donne un aperçu des ingrédients nécessaires à l'équipement praxéologique des professeurs pour que vivent les praxéologies de la modélisation en classe de mathématiques à l'école primaire.

Mots-Clés : *théorie anthropologique du didactique, modélisation, praxéologie muette, praxéologie faible, praxéologie forte, problématique primordiale, parcours d'étude et de recherche, grandeur inaccessible.*

RDM vol.32/1, Gantois

Une forme embryonnaire du concept de dérivée induite par un milieu graphico-cinématique dans une praxéologie « modélisation »

Résumé : Cet article concerne l'apprentissage du calcul des dérivées tel qu'étudié chez des élèves de 16-17 ans aux prises avec des questions mobilisant des mouvements rectilignes, leurs vitesses variables ou non et les graphiques de leurs lois de position. On y analyse ces questions comme composantes d'un milieu et les formes embryonnaires que prend le savoir construit dans ce contexte. Cette recherche illustre en outre en quoi consiste une praxéologie de type « modélisation » et le type particulier de discours technologique susceptible de justifier les techniques mises au point à ce stade.

Mots-Clés : *dérivées, milieu, mouvements et vitesses, forme embryonnaire d'un savoir, praxéologie « modélisation ».*

RDM vol.32/1, Larguier

La connaissance des différents types de nombres : un problème de la profession de seconde

Résumé : Cet article présente une recherche qui vise à identifier les conditions et les contraintes qui pèsent sur l'enseignement du numérique en classe de seconde. Cette recherche a plus spécifiquement comme objectif de repérer, de décrire et d'analyser les reprises du numérique nécessaires pour assurer la continuité des enseignements du collège au lycée. Cette recherche s'inscrit dans le cadre de l'observatoire des pratiques sur le numérique, initié par Bronner (2007). La méthodologie est de type clinique, elle s'appuie sur les données recueillies dans deux classes de seconde tout au long de l'année scolaire. La recherche permet d'identifier des questions qui dépassent la singularité des classes observées et qui sont considérées comme des problèmes de la profession.

Mots-Clés : *numérique, reprise, classe de seconde, problème de la profession.*

RDM vol.32/2, Blochs

Le cahier de cours au collège : une œuvre du professeur ? Un instrument pour l'élève ?

Résumé : En France, au collège, le cahier de cours de mathématiques est un objet banal et familier sur lequel portent peu d'études. Il est également peu évoqué dans les programmes et pour les professeurs comme pour les élèves c'est un objet peu questionné. Cet article s'intéresse à la conception et à l'usage de ce cahier en interrogeant l'opinion suivante : le cahier de cours est un outil pour les élèves conçu par le professeur. Nous nous appuyerons pour cela sur les concepts d'œuvre (Granger), d'instrument (Rabardel) et sur une étude de terrain : l'étude de cahiers de cours et des pratiques associées de professeurs et d'élèves dans cinq classes de quatrième.

Mots-Clés : *cahier de cours, trace écrite, instrument, œuvre, leçon.*

RDM vol.32/2, Mathé

Jeux et enjeux du langage dans la construction de références partagées en géométrie

Résumé : L'entrée dans la géométrie à l'école primaire peut être vue comme un processus d'*acculturation* consistant, à partir d'activités portant sur des objets matériels choisis, à construire une manière de voir, d'agir, de parler spécifique à la géométrie. Pour accompagner les élèves dans cette évolution du rapport aux objets, l'accent est mis, en Théorie des Situations Didactiques, sur les contraintes posées sur l'action matérielle des élèves. Le travail présenté propose de porter une attention particulière au fait qu'une grande partie des interactions entre les élèves et le milieu s'effectue également par le langage, notamment par le biais d'interactions discursives entre l'élève et le maître ou les élèves entre eux. Dans quelle mesure ces interactions peuvent-elles participer au processus de construction de connaissances en géométrie ? S'appuyant sur le constat d'une forte compatibilité des ancrages épistémologiques de la sémantique logique et de la Théorie des Situations Didactiques, vus comme deux approches anthropologiques de l'activité humaine et de l'apprentissage, cet article explore les possibilités offertes par le recours à des outils théoriques issus de travaux de Wittgenstein ou Quine pour penser l'articulation entre actions matérielles et langagières en classe de géométrie à l'école.

Mots-Clés : *géométrie, école primaire, jeux de langage, acculturation*

RDM vol.32/2, Chesnais

L'enseignement de la symétrie orthogonale en sixième : des contraintes, des ressources et des choix

Résumé : Cet article a trait à l'enseignement de la symétrie orthogonale en sixième en France. Notre propos concerne d'abord la notion, en tant qu'objet d'enseignement au collège, en classe de sixième (10-11 ans). En nous appuyant sur des éléments épistémologiques, didactiques et sur les programmes, nous cherchons à identifier les contraintes et les choix d'enseignement liés à la notion elle-même. Nous étudions ensuite les scénarios conçus par deux enseignants, dont

l'un exerce dans une zone d'éducation prioritaire (élèves socialement défavorisés). Nous en faisons une analyse *a priori* en référence aux activités des élèves qui peuvent être provoquées, notamment en classe, par leur mise en œuvre. En les comparant avec d'autres scénarios, conçus dans des contextes différents, nous cherchons à appréhender les contraintes et les ressources qui ont mené à leur élaboration et ainsi à identifier les choix possibles. Nous concluons en formulant des hypothèses sur les conditions qu'un scénario sur la symétrie orthogonale en sixième devrait remplir pour favoriser les apprentissages visés chez les élèves tout en garantissant une certaine robustesse en vue de son adaptation à différents contextes.

Mots clés: *pratiques enseignantes, symétrie orthogonale, scénario, double approche didactique et ergonomique des pratiques, activités des élèves, zone d'éducation prioritaire.*

RDM vol.32/3, Coulange

Débuter en collège ZEP : quelles pratiques enseignantes ? Un zoom sur deux professeurs de mathématiques

Résumé : Le travail de recherche présenté s'intéresse aux pratiques de professeurs de mathématiques débutants en collège ZEP. Je m'appuie sur l'analyse d'un corpus de données recueillies auprès d'une cohorte de 10 professeurs néo-titulaires entre 2004 et 2008. Mon travail aborde de front des questions complexes sur les pratiques de professeurs débutants, l'enseignement des mathématiques en ZEP et la formation. Cette complexité me conduit à envisager une articulation entre trois approches issues de la didactique des mathématiques : la théorie des situations didactiques, la théorie anthropologique du didactique et la double approche ergonomique et didactique pour appréhender les phénomènes didactiques attendus. Je présente brièvement les résultats de l'ensemble de la recherche menée autour des pratiques enseignantes de 10 professeurs débutants. Toutefois l'essentiel de l'article se centre sur l'étude clinique des pratiques de deux enseignants qui ont suivi la même formation initiale à l'IUFM d'Aix-Marseille, à l'occasion de leur enseignement de la symétrie axiale en sixième (élèves de 11-12 ans). Cette étude me permet à la fois d'illustrer et d'approfondir les résultats obtenus vis-à-vis de l'influence du contexte « débuter en collège ZEP » sur les pratiques enseignantes et de la formation de ces pratiques

Mots-Clés : *pratiques enseignantes, professeurs débutants, enseignement des mathématiques, collège ZEP, formation.*

RDM vol.32/3, Gobert

Conception sémiotique de l'ostension didactique

Résumé : L'ostension est une forme courante de communication basée sur « une forme de consensus tacite ou explicite » liant les choses montrées à l'enjeu de la communication (Eco 1992). Son étude en didactique a donné lieu à différentes conceptions au regard de problèmes théoriques liés à l'étude des situations en Théorie des Situations Didactiques (Brousseau 1998)

et au rôle des ostensifs dans le processus de transposition didactique en Théorie Anthropologique du Didactique (Bosch & Chevallard 1999). Nous poursuivons les travaux engagés en développant une conception sémiotique de l'ostension dans une perspective didactique basée sur les distinctions icône, indice et symbole introduites par Peirce et la lecture qui en est faite par Conne en didactique des mathématiques (Conne 2008). Notre travail amène alors à caractériser l'ostension didactique comme une ostension d'un objet de savoir pour laquelle l'explicitation du consensus est contrainte par le caractère symbolique du langage et des exemples produits dans cette forme de communication. De sorte que l'ostension didactique est elle-même un signe symbolique du processus de transposition didactique.

Mots-Clés : *ostension, monstration, signe, indice, icône, symbole, situation didactique, enseignement des mathématiques.*

RDM vol.32/3, Mangiante-Orsola

Une étude de la cohérence en germe dans les pratiques de professeurs des écoles en formation initiale puis débutants

Résumé : Cet article est issu d'une recherche qui étudie la genèse des pratiques de trois professeurs des écoles suivis de leur formation initiale à leur première année d'enseignement en tant que titulaires. Grâce à une méthodologie originale qui emprunte à la fois à la didactique des mathématiques et à la psychologie ergonomique, nous étudions l'activité du maître comme un processus de modifications de la tâche qui lui est prescrite par les formateurs ou les ressources. L'étude de séances observées dans le cadre d'Ateliers d'Analyse de Pratiques Professionnelles (dispositif de formation centré sur l'analyse des pratiques effectives des professeurs novices) complétée par celle de séances menées au cours de la première année d'exercice rend compte pour chacun de ces trois enseignants d'une trajectoire personnelle et permet d'approcher la cohérence en germe dans ses pratiques. Cette cohérence se manifeste à travers des régularités dans la façon de modifier la tâche prescrite à différents niveaux (ceux de la représentation, de la redéfinition ou de la réalisation de la tâche). De l'élaboration du projet jusqu'à sa mise en œuvre, chaque enseignant puise des informations dans les trois sources d'aides et de contraintes que sont les prescriptions institutionnelles, l'activité du maître et l'activité de l'élève. La façon dont il les prend en compte et les analyses caractérisent ses pratiques. Enfin, les résultats obtenus nous conduisent à interroger au-delà de caractéristiques individuelles le rôle de la cohérence en germe dans la genèse des pratiques.

Mots-Clés : *pratiques enseignantes, formation des enseignants, cohérence des pratiques, développement des pratiques.*

RDM Vol.33/1, Adjiage

Résolution d'un problème de modélisation et pratique écrite de l'écrit

Résumé : Dans cet article, nous traitons de la phase expérimentale d'une ingénierie didactique portant sur une séquence de résolution d'un problème de modélisation au CM2 (10-11 ans). Nous examinons les progrès réalisés par les élèves à travers l'évolution de leurs textes de résolution, en étant particulièrement attentifs à l'explicitation des arguments et des justifications. Notre hypothèse majeure est qu'une pratique consistant à partager et à reprendre des écrits de pairs tout au long de la séquence, notamment à travers une « pratique écrite de l'écrit » (Duval 2001), aide les élèves à développer une solution intégrant les modalités du processus de modélisation. Cette hypothèse est validée pour un peu plus des deux-tiers des élèves.

Mots-Clés : *résolution de problème, problèmes de Fermi, rapport, proportionnalité, modélisation, argumentation, validation, fonctions de l'écrit, analyse d'écrits d'élèves.*

RDM vol.33/1, Bessot

Apport des études comparatives internationales aux recherches en didactique des mathématiques. Le cas de la France et du Viêt Nam

Résumé : Les recherches comparatives sur lesquelles nous nous appuyons confrontent l'enseignement des mathématiques en France et au Viêt Nam. Nous présentons tout d'abord les grandes lignes de la genèse de l'enseignement des mathématiques au Viêt Nam afin de dégager certaines conditions et contraintes qui caractérisent l'enseignement dans ce pays selon l'échelle des niveaux de codétermination didactique de la théorie anthropologique du didactique. En nous appuyant sur des travaux de thèse en cotutelle tels qu'ils ont été développés par leurs auteurs dans le contexte d'une coopération universitaire franco – vietnamienne, nous chercherons ensuite à répondre aux questions : Lors d'une étude comparative de deux systèmes d'enseignement, que compare-t-on ? Pour quoi faire ? Puis nous tenterons de dégager les relations entre analyse comparative et ingénierie didactique.

Mots-Clés : *Étude comparative, comparaison synchronique, comparaison diachronique, conditions et contraintes, noosphère, praxéologie mathématique à enseigner, praxéologie mathématique enseignée, ingénierie didactique.*

RDM vol.33/1, Mounier

Y-a-t-il des marges de manœuvres pour piloter la classe durant une phase de bouclage ?

Résumé : L'étude concerne l'enseignement des aspects positionnels de la numération écrite chiffrée en France au Cours Préparatoire (CP), élèves de 6-7 ans. Nous analysons l'activité de l'enseignant pendant un moment spécifique des déroulements en classe, celui menant à une première exposition d'un savoir nouveau à partir des tâches problématiques qui sont données aux élèves, moment que nous appelons phase de bouclage. Il s'agit d'étudier le lien que fait

l'enseignant entre ce savoir nouveau et l'accès des élèves à une information sur la validité de leurs réponses aux questions contenues dans ces tâches. Dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique (Robert et Rogalski 2002), les questions posées sont problématisées en termes de pratiques enseignantes, entre marges de manœuvre et contraintes. Nous mettons en évidence un phénomène que nous proposons d'appeler effet bouclage : le fait que l'enseignant valide publiquement les réponses des élèves avec des connaissances anciennes, sans étudier les procédures que ces derniers utilisent, alors même que cette étude l'aiderait à formuler le savoir nouveau en jeu et qu'il la pratique à d'autres moments. L'effet bouclage renvoie à des caractéristiques propres à une phase de bouclage qui engagent l'enseignant à redéfinir sa tâche et influent ainsi sur ses marges de manœuvre. A la fin de l'article, nous discutons de sa pertinence dans différents contextes.

Mots-Clés : numération, cours préparatoire, pratiques enseignantes, double approche, marges de manœuvre, bouclage, savoir nouveau, tâche.

RDM vol.33/2, Castela

Praxéologie et institution, concepts clés pour l'anthropologie épistémologique et la socioépistémologie

Résumé : Cette contribution se propose de montrer que certains outils de la TAD, praxéologie, fonctions de la technologique, déterminations institutionnelles, sont des concepts clés d'une anthropologie épistémologique intéressée par les processus sociaux de production, circulation et transposition de ressources cognitives. Ces mêmes concepts peuvent procurer à l'approche socioépistémologique des organisateurs méthodologiques et des grilles d'analyse pour étudier des objets cruciaux de ce cadre tels que les pratiques de référence et les pratiques sociales. Pour ce faire, nous revisitons avec ces outils une partie de la recherche consacrée, dans la perspective socioépistémologique, par l'une des auteures au monde de la couture sur mesure en Argentine.

Mots-clés : praxéologie, institution, détermination institutionnelle, socio-épistémologie, mathématiques en contexte professionnel, fraction.

RDM Vol.33/2, Gauvrit

A propos du « biais d'équiprobabilité »

Résumé : Nous présentons dans un premier temps une synthèse critique de travaux qui, depuis les années 1990, abordent le biais d'équiprobabilité, c'est-à-dire le choix préférentiel d'une distribution uniforme comme modèle du phénomène aléatoire étudié, et les erreurs qui en découlent. Nous interrogeons aussi les théories mathématiques du hasard à propos de la place de l'équiprobabilité. Nous concluons en montrant les avantages qu'il y a à considérer les erreurs mises en évidence dans les travaux analysés comme résultant d'une « heuristique d'équiprobabilité » dont les limites sont mal perçues, plutôt que d'une conception erronée.

Mots-Clés : biais d'équiprobabilité, heuristique, hasard, probabilités.

RDM Vol.33/2, Reydy

Apprendre à poser les soustractions ? Quand l'enseignement spécialisé questionne les pratiques ordinaires sur les opérations

Résumé : La recherche présentée ici porte sur l'étude des pratiques enseignantes concernant l'apprentissage d'une technique de calcul posé de la soustraction dans des classes « spécialisées » destinées à des élèves à besoins éducatifs particuliers, comparées à celles que l'on peut observer chez les enseignants des autres classes de l'enseignement primaire en France. La première partie de l'article analyse ces pratiques au regard de la double approche ergonomique et didactique en s'appuyant sur des témoignages spontanés recueillis en formation et sur les résultats d'un questionnaire en ligne adressé aux professeurs de ces classes « spécialisées » dans un département français. Dans la seconde partie, l'analyse d'une séquence mise en place dans une de ces classes « spécialisées » vise à faire progresser la discussion sur les situations d'enseignement propices à un apprentissage de qualité de la soustraction et permet d'élaborer des hypothèses sur des contenus souhaitables en formation.

Mots-Clés : *enseignement spécialisé, élèves à besoin éducatifs particuliers, soustraction, technique opératoire, pratiques enseignantes.*

RDM Vol.33/3, Parada

Reflexiones en una comunidad de práctica de educadores matemáticos sobre los números negativos

Résumé : Nous présentons une recherche visant à mettre à l'épreuve un modèle théorique et méthodologique. Il s'agit de promouvoir des parcours de réflexion dans des communautés de pratique (CoP) d'enseignants de mathématiques, comme accompagnement ou comme alternative à des formations professionnelles. Nous présentons certains résultats issus d'un parcours de ce type s'adressant à des enseignants de mathématiques du primaire et du secondaire à propos des nombres négatifs. Nous analysons la pensée réflexive de ces enseignants avant, pendant et après la classe selon trois dimensions : i) la pensée mathématique scolaire, ii) la pensée pédagogique et didactique iii) la pensée « orchestrale ». Dans la communauté étudiée, les réflexions dans les trois dimensions du modèle semblent avoir amélioré la compréhension des enseignants concernant les nombres négatifs. Elles ont aussi contribué à ce qu'ils reconnaissent la nécessité d'adapter les ressources méthodologiques et didactiques à tous leurs groupes d'élèves.

Mots-clés : *nombres négatifs, modèle théorique, processus de réflexion, pensée mathématiques, communauté de pratique.*

RDM Vol.33/3, Caglayan

How middle school students understand polynomial sums and products using algebra tiles model in a « cours dialogué »

Résumé : Cette étude examine la compréhension et le sens donné à des expressions polynomiales additives et multiplicatives par des élèves de 8ème grade utilisant des « tuiles algébriques ». Nous utilisons le cadre cognitif des invariants opérationnels (Vergnaud 1996). Nos données se composent des leçons enregistrées en vidéo et d'une interview de l'enseignant. Notre analyse indique que des erreurs d'interprétation du modèle des tuiles créaient des obstacles, lors de tâches de production de produits de polynômes. Dans des tâches de représentation de sommes et de produits de polynômes avec les tuiles d'algèbre, nous avons repéré des concepts-en-action chez la plupart des élèves. En revanche, la construction de théorèmes-en-action viables a exigé des connexions entre les représentations par des tuiles d'algèbre et les expressions algébriques. Les élèves qui ont réussi à produire des théorèmes-en-action viables sont aussi ceux qui ont suggéré l'utilisation du signe négatif combiné avec l'opération d'addition plutôt que l'opération de soustraction, quand les quantités négatives ont été présentes pour représenter des sommes et produits de polynômes correspondant à des assemblages de tuiles. Nous postulons par ailleurs que l'aspect structurel de tuiles d'algèbre a été la source de plusieurs conceptions erronées d'étudiants, qui pourraient aussi être expliquées par les effets du contrat didactique entre l'enseignant et ses étudiants.

Mots clés : *tuiles d'algèbre, concept-en-action, modèles, raisonnement multiplicatif, invariant opérationnel, polynômes, cours dialogué.*

RDM Vol.33/3, Barquero

The ecological dimension in the teaching of mathematical modelling at university

Résumé : Des recherches récentes sur l'enseignement et l'apprentissage de la modélisation mathématique mettent en évidence l'existence de fortes contraintes institutionnelles sur la diffusion généralisée et à long terme des mathématiques comme outil de modélisation dans les systèmes d'enseignement actuels. L'étude de ces contraintes et des conditions qui permettent de les dépasser, ce que nous appelons l'*écologie* de la modélisation mathématique, apparaissent ainsi comme une étape inévitable de la recherche en didactique. Dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique, l'utilisation d'une hiérarchie de niveaux de codétermination didactique permet d'identifier et d'analyser l'émergence de ces contraintes, non seulement pour les atteindre dans leur variété, mais surtout pour savoir à quel niveau il est nécessaire d'agir. Dans ce contexte, les *parcours d'étude et de recherche* apparaissent comme un dispositif didactique approprié pour dépasser certaines des contraintes qui entravent la vie de la mathématique comme outil de modélisation dans les systèmes d'enseignement universitaires actuels.

Mots-Clés : *modélisation mathématique, écologie, applicationnisme, contraintes institutionnelles parcours d'étude et de recherche.*

RDM Vol.34/1, Hersant

Facette épistémologique et facette sociale du contrat didactique : une distinction pour mieux caractériser la relation contrat milieu, l'action de l'enseignant et l'activité potentielle des élèves

Résumé : Cet article porte sur l'analyse de situations ordinaires à niveau de granularité assez fin avec les outils de la théorie des situations didactiques. Nous précisons d'abord à partir de l'analyse d'extraits de séances comment l'enseignant peut s'appuyer conjointement sur le contrat didactique et sur le milieu pour réaliser ses objectifs d'enseignement-apprentissage. En particulier nous montrons comment, dans certains cas, les modifications du milieu que l'enseignant effectue s'appuient sur le contrat didactique, et comment, alors, ce jeu sur le contrat didactique peut permettre de préserver une activité mathématique pour les élèves. Ces précisions nous conduisent à reprendre la structuration du contrat didactique présentée dans le numéro 23.2 de cette revue et à distinguer d'une part la facette épistémologique de ce contrat et d'autre part sa facette sociale pour mieux rendre compte de l'épaisseur de ce concept.

Mots-Clés : *contrat didactique, milieu, potentialités didactiques, pratiques enseignantes, activité de l'élève, dévolution, facettes du contrat didactique.*

RDM Vol.34/1, Assude

Accessibilité didactique et dynamique topogénétique : une étude de cas

Résumé : Dans cet article, on compare deux séances d'enseignement sur la décomposition additive d'un nombre - la situation dite du « nombre cible » - avec un groupe d'élèves ayant des troubles des fonctions cognitives. Cette comparaison nous permet de montrer l'importance de la dynamique topogénétique pour créer des conditions d'accessibilité didactique. Trois de ces conditions seront mises en évidence, conditions qui ne sont pas forcément spécifiques à l'institution CLIS (Classes pour l'inclusion scolaire), mais qui permettent de resituer les savoirs mathématiques au cœur du projet éducatif pour ces élèves.

Mots-Clés : *accessibilité didactique, dynamique topogénétique, mathématiques, nombre, éducation inclusive.*

RDM Vol.34/1, Winsløw

The ecological Klein's double discontinuity revisited : contemporary challenges for universities preparing teachers to teach calculus

Résumé : Beaucoup d'efforts et de recherches ont été consacrés à comprendre et à combler les « lacunes » que beaucoup d'étudiants vivent face aux contenus et aux attentes qu'ils rencontrent au début d'études universitaires avec un composant lourd de mathématiques, souvent en contexte de cours d'analyse. Nous avons plusieurs études des dispositifs de transition, des taux

de réussite et d'autres aspects de ces problèmes « de transition à l'entrée ». Dans cet article, nous considérons la transition inverse, vécue par les étudiants de l'université quand ils revisitent les éléments des mathématiques du secondaire (en particulier, l'analyse) après avoir suivi les cours de mathématiques de licence obligatoires pour devenir professeur de mathématiques au secondaire. Dans quelle mesure l'expérience de mathématiques « avancées » leur permet-elle d'aborder l'analyse du lycée d'une manière plus profonde et plus autonome ? Dans quelle mesure des cours de type "cap stone" (clé de voûte) peuvent-ils soutenir une telle approche ? Quelles contraintes résultent des lacunes dans l'expérience de mathématiques « avancée » des étudiants ? Nous présentons un cadre théorique, fondé sur la théorie anthropologique du didactique pour l'analyse de ces questions, ainsi qu'un certain nombre d'observations et de réflexions critiques sur la façon dont ces questions se présentent comme des « challenges » dans le contexte institutionnel du Danemark.

Mots clés: *mathématiques universitaires, analyse, formation des enseignants, praxéologie.*

RDM Vol.34/2-3, Roditi

Le calcul des doses médicamenteuses. Pratiques professionnelles et choix de formation en soins infirmiers

Résumé : Le calcul de doses médicamenteuses est réalisé par l'infirmier pour administrer un traitement à un patient. Toute erreur peut nuire à la qualité du soin. La recherche présentée ici est consécutive aux interrogations d'une équipe de formateurs quant à deux croyances partagées dans leur milieu professionnel qui ont des conséquences sur leurs choix didactiques : 1° l'enseignement d'une méthode de calcul systématique permettrait d'éviter les erreurs ; 2° beaucoup de fautes disparaîtraient spontanément grâce aux stages qui permettraient de mieux appréhender l'administration d'une prescription médicale dans sa globalité. La recherche développe une analyse qui met en lumière le poids des contraintes professionnelles sur les méthodes-mêmes de calcul de doses, elle montre également quelques conséquences de ces choix didactiques sur les pratiques des formateurs et sur les apprentissages des étudiants, puis questionne leur pertinence par une étude de différents calculs de doses menés par des étudiants infirmiers.

Mots-Clés : *Calcul de doses, choix didactiques, double approche didactique et ergonomique, proportionnalité, soins infirmiers.*

RDM Vol.34/2-3, Laguerre

Une modélisation d'une éclipse solaire totale

Résumé : Dans cet article, nous construisons et étudions une tâche de modélisation d'une réalité physique (Tiberghien & Cordier 2002). Nous prenons appui sur la Didactique des Domaines d'Expérience à laquelle nous rattachons la notion de réalité que nous affinons ; puis nous élaborons et mettons en œuvre, avec des élèves de troisième français une situation

d'apprentissage. Dans cette situation, l'objectif est d'aborder avec des élèves une forme de modélisation en articulant une situation du monde réel avec la découverte de concepts mathématiques adaptés. La tâche proposée aux élèves consiste à modéliser le phénomène d'éclipse solaire totale. L'article montre comment la mise en place d'une situation d'apprentissage fondée sur cette tâche permet de réfléchir à des situations d'enseignement pour l'objectif ci-dessus.

Mots-Clés : *éclipse totale de Soleil, modélisation de la réalité, Didactique des Domaines d'Expérience, trigonométrie.*

RDM Vol.34/2-3, Godino

Ingeniería didáctica basada en el enfoque ontológico Semiótico del conocimiento y de la instrucción matemáticos

Résumé : Ingénierie didactique fondée sur l'approche onto-sémiotique de la connaissance et de l'enseignement des mathématiques

Cet article développe un sens élargi de l'ingénierie didactique, comme un type spécifique de design research. En tant que méthode de recherche, l'ingénierie didactique vise des nouvelles connaissances sur la façon de construire et de communiquer les savoirs mathématiques. Ces connaissances didactiques sont nécessairement mises en rapport avec une approche théorique, qui soutient les différentes phases méthodologiques. L'approche choisie ici est l'approche onto – sémiotique de l'apprentissage et de l'enseignement mathématiques. Les phases sont analysées selon les dimensions épistémologique, cognitive et d'enseignement. L'ingénierie est illustrée par une étude sur l'enseignement de la statistique en formation initiale des enseignants d'école élémentaire. Les outils théoriques utilisés permettent d'identifier des faits didactiques significatifs qui servent à la détermination des règles de fonctionnement des parcours didactiques propres aux thèmes statistiques. Ces faits permettent aussi de mettre en valeur l'ingénierie didactique comme méthodologie de recherche dans le cadre de différentes approches théoriques.

Mots-Clés : *design research, analyse didactique, formation des maîtres, statistique descriptive, approche onto – sémiotique.*

RDM Vol.34/2-3, Erdogan

Conditions épistémologiques de l'étude des fonctions et de l'algèbre par les élèves de seconde, en France

Résumé : Cet article s'intéresse à l'autonomie des élèves étudiant les mathématiques et propose une approche didactique de ses conditions mathématiques d'existence. Nous avons défini la notion de site mathématique pour décrire et analyser le savoir en jeu dans les situations où les élèves ont à étudier des mathématiques et à produire des résultats sous leur responsabilité, en classe comme ailleurs. La recherche s'est intéressée aux travaux algébriques et fonctionnels au

programme de la Seconde au début des années 2000, elle est donc ancienne. Mais nos observations dans trois classes parisiennes contrastées ont montré que la matière d'étude y est parcourue de fissures inquiétantes, qu'elle est parfois fortement fragmentée : l'enseignement, à ce niveau, ne fournit pas aux élèves les moyens d'étudier à partir des questions qu'ils pourraient rencontrer ou former pour eux-mêmes. Ces résultats, qui avaient été peu publiés, nous ont semblé reprendre toute leur force de questionnement avec la problématique des compétences, l'autonomie et l'initiative des élèves étant considérées comme « la septième compétence du socle commun ». Nous montrons sur des cas exemplaires que cette compétence n'est pas enseignée aux élèves qui en manquent le plus : les phénomènes identifiés sont différentiels.

Mots-clés : *étude autonome, fonction, algèbre, site mathématique, classe de Seconde, analyse écologique.*

RDM Vol.34/2-3, Robert

Proximités-en-acte mises en jeu en classe par les enseignants du secondaire et ZPD des élèves : analyses de séances sur des tâches complexes

Résumé : La notion de proximité-en-acte est introduite pour rendre compte de choix de l'enseignant, s'inscrivant dans sa cohérence globale, dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont appréciés par l'enseignant comme proches des élèves et qu'ils sont récurrents. Nous donnons d'abord quelques illustrations générales de notre propos. Ce sont des analyses de séances de classe qui donnent accès aux proximités-en-acte analysées ici. Après avoir rappelé notre cadre théorique de référence (théorie de l'activité et double approche), nous indiquons la méthodologie d'analyse utilisée pour étudier les quatre exemples développés dans l'article, qui portent tous sur une tâche complexe (deux extraits de séances de géométrie en troisième, deux extraits de séances d'analyse avec un travail sur logiciel en seconde). Il apparaît que les sous-activités liées à ces tâches complexes ne sont pas toutes travaillées ni corrigées de la même façon pour tous les élèves, en relation avec la complexité de la tâche et/ou avec les déroulements organisés pendant et après la recherche des élèves. Utilisant le modèle de la ZPD, en relation avec les caractères objet et outil des notions visées, nous nous questionnons sur les conséquences éventuelles, à plus long terme, sur les apprentissages des élèves des proximités-en-acte particulières ainsi mises en évidence. Des différences peuvent ainsi résulter de ces choix des enseignants sur les proximités qui peuvent s'établir, pour les élèves cette fois, entre les connaissances « déjà-là » et les connaissances à construire.

Mots-Clés : *pratiques enseignantes, cohérence des pratiques, activités des élèves, tâches complexes, proximités-en-acte, ZPD*

RDM Vol.34/2-3, Schubring

Problems of transmission and translation. The case of MacLaurin on negative numbers

Résumé : Dans une étude bien connue de Georges Glaeser, Colin MacLaurin est présenté comme un cas caractéristique d'un mathématicien révélant des obstacles quant à la compréhension du concept des nombres relatifs. Regardant de plus près, on remarque cependant que ces affirmations ne furent pas faites sur le texte original en anglais mais sur la traduction française. La traduction française constitue donc un cas d'un processus de transmission dans une communauté mathématique avec des visions épistémologiques des mathématiques différentes.

Mots clés: *Emploi de l'histoire pour l'enseignement des mathématiques, quantités négatives, transmission, traduction, MacLaurin, Georges Glaeser.*

RDM Vol.35/1, Bulf

Langage et construction de connaissances dans une situation de résolution de problèmes en géométrie

Résumé : Notre travail propose de porter une attention particulière au rôle du langage dans le processus de construction de connaissances géométriques. Dans cet article, en appui sur l'analyse d'un extrait de séance « de classe ordinaire » en classe de cinquième (élèves de 12-13 ans), nous montrons que le modèle de structuration du milieu permet de décrire avec finesse les interactions entre sujet et milieu, et livre des pistes pour comprendre le rôle du langage oral dans l'articulation entre processus de construction personnelle et sociale des connaissances. À travers cette étude, nous souhaitons alimenter une réflexion sur la manière dont s'articulent deux processus inhérents à l'apprentissage : un processus d'adaptation (apprentissage par adaptation à un milieu producteur de contradictions, au sein de situations choisies) et un processus d'acculturation par lequel l'élève accède à un savoir culturellement déterminé et partagé.

Mots-Clés : *Langage, apprentissage, géométrie, milieu.*

RDM Vol.35/1, Araya-Chacón, *RÉSUMÉ*

Un modèle pour l'évocation des connaissances en classe de mathématiques. Micro-cadre institutionnel de la mémoire didactique

Résumé : Après avoir brièvement évoqué un état des lieux des recherches portant sur le thème de la mémoire didactique en mathématiques, cet article conjugue le cadre théorique de la TAD avec un modèle englobant des cadres institutionnels de la mémoire. Ceux-ci sont envisagés comme des références à partir desquelles enseignants et élèves évoquent ou reconstruisent des connaissances, des situations, des objets d'un passé, commun ou fictif. En nous appuyant sur une étude menée en France et au Costa Rica, nous identifions cinq types de gestes mémoriels

accomplis par l'enseignant pour faire se remémorer les élèves et qui mobilisent des éléments des cadres institutionnels de la mémoire didactique.

Mots-Clés : *cadres de la mémoire, gestes mémoriels, mémoire didactique, évocation des connaissances.*

RDM Vol.35/1, Salone

L'équipement praxeologique de la classe : une référence co-construite en partagée

Résumé : Dans un système didactique, la construction des savoirs repose sur diverses sources de références praxéologiques, dont en premier lieu les connaissances personnelles des élèves et des professeurs. Mais l'action conjointe de ces acteurs construit également une référence locale commune et partagée, l'équipement praxeologique de la classe, qui occupe une place centrale dans le contrat didactique. Un cadre théorique est proposé pour modéliser le concept de référence praxéologique puis pour décrire la constitution, la construction et l'usage de l'équipement praxeologique de la classe. Ce modèle est ensuite mis en œuvre dans une analyse dite référentielle d'une séance d'enseignement en mathématiques. L'analyse révélera l'existence de sources praxéologiques hors contrat didactique que le professeur devra gérer pour contrôler l'avancée du temps didactique.

Mots-Clés : *Système didactique, équipement praxeologique, rapport aux savoirs, référence praxéologiques.*

RDM Vol.35/1, Sayac

Évaluation externe et didactique et didactique des mathématiques : un regard croisé nécessaire et constructif

Résumé : Régulièrement, le Ministère de l'Éducation Nationale communique des résultats d'évaluations menées à grande échelle sur les connaissances des élèves à différents niveaux, dans différentes disciplines ; qu'il s'agisse des évaluations bilans fin d'école et fin de collège ou de l'évaluation PISA pour ne citer que ces exemples, les résultats communiqués rendent compte de performances d'élèves, constitués en groupes à partir d'échelles de compétences statistiquement établies. Ces évaluations bilans sont rarement décrites en termes de contenu ou de connaissances spécifiques dans la discipline concernée or il nous paraît indispensable et nécessaire d'étudier cet aspect des évaluations pour garantir de la validité des inférences faites à partir des résultats et interroger ces derniers. La recherche que nous présentons se propose d'analyser le contenu d'une de ces évaluations externes : le bilan CEDRE 2008 de fin de CM2 (élèves âgés de 10-11 ans) en mathématiques. Nous rendrons compte de l'utilisation d'un outil d'analyse d'items conçu à partir de notions émanant de travaux menés en didactique des mathématiques, permettant d'analyser les exercices proposés et d'interroger les connaissances effectivement évaluées dans deux domaines : « fractions et décimaux » et « grandeurs et

mesures ». Nous donnerons également quelques pistes pour concevoir une évaluation plus équilibrée du point de vue des compétences et des connaissances à évaluer.

Mots-Clés : *évaluation, compétence, connaissance, mathématiques, école.*

RDM Vol.35/2, Najjar

À propos de l'enseignement de la théorie des ensembles : les choix institutionnels dans la transition secondaire/supérieur en Tunisie

Résumé : Les notions et le langage ensemblistes jouent un rôle important dans l'enseignement secondaire tunisien, notamment en géométrie, où l'on adopte le point de vue fonctionnel pour définir et étudier les transformations géométriques. Cependant, ces notions ne sont pas considérées comme des objets d'apprentissage et aucune organisation didactique ni mathématique n'est mise en place pour leur enseignement. D'un autre côté, les enseignants au supérieur, considérant que les notions ensemblistes ont été suffisamment étudiées au secondaire, passent souvent rapidement sur leur enseignement et ne font pas du formalisme associé un enjeu explicite d'enseignement. Cette situation est généralement source de difficultés d'apprentissage chez les étudiants entrant à l'université. Nous situant dans une approche anthropologique, et nous servant d'indicateurs de non-rigidité et de complétude des praxéologies mathématiques, empruntés à Bosch, Fonseca et Gascon, nous montrons comment interviennent les choix institutionnels concernant l'enseignement des notions ensemblistes dans l'installation de dysfonctionnement et de rupture institutionnels lors du passage du secondaire au supérieur.

Mots-Clés : *notions ensemblistes, transition secondaire/supérieur, rapports institutionnels, rigidité/complétude de praxéologies mathématiques, rupture, discontinuité, dysfonctionnement.*

RDM Vol.35/2, Margolinas

Situations d'énumération et exploration des collections

Résumé : Depuis une dizaine d'années, nous avons prolongé les études de Brousseau et Briand concernant l'énumération. Cet article rend compte de la progression de notre réflexion. Nous développerons l'étude expérimentale d'une situation fondamentale, construite en suivant les caractéristiques mises en évidence par les travaux antérieurs, pour analyser en détail les procédures d'élèves de 4 à 12 ans. Nous étudions ensuite l'énumération de collections dont les éléments peuvent être déplacés. Nous montrons les relations complexes qu'entretiennent l'énumération, le tri et l'exploration des collections, qui reposent sur la prise en compte de différents espaces. Nous proposons alors une nouvelle définition d'une situation d'énumération que nous caractérisons par rapport à l'exploration des collections en introduisant les multi-ensembles comme modèle épistémologique de référence. Nous montrons enfin que l'énumération et l'exploration des collections interviennent dans des tâches courantes en

français, à l'école maternelle. Nous pensons contribuer ainsi à la transposition didactique de l'énumération.

Mots-Clés : *énumération, exploration, tri, organisation spatiale, multi-ensemble.*

RDM Vol.35/2, Schubring

From the Few to the Many : on the emergence of *mathematics for all*

Résumé : De l'enseignement à quelques-uns au grand nombre : sur la naissance des *mathématiques pour tous*

Quel chemin a pris l'enseignement des mathématiques depuis ses débuts dans les premières civilisations ? La plupart du temps, ce chemin a été façonné par la dichotomie entre deux fonctions sociales des mathématiques : la fonction utilitaire et la fonction de formation de l'esprit. Ce chemin a mené dans beaucoup de cultures à des formes opposées de l'enseignement : soit dans des institutions de formation professionnelle, soit dans l'éducation générale – en opposant socialement la majorité et l'élite. Depuis la création de systèmes publics d'éducation, la tendance a été à universaliser l'éducation - ce qui a conduit pour les mathématiques au programme « Mathématiques pour tous ». Ce programme consiste à ne plus limiter l'accès à quelques individus doués mais à reconnaître les mathématiques comme une nécessité pour tous dans des sociétés démocratiques où les applications mathématico-techniques ont un rôle toujours croissant.

L'article analyse les divers sens de la notion « mathématiques pour tous » sous ses aspects quantitatifs et qualitatifs, ainsi que des concepts sociologiques comme le passage historique des sociétés organisées hiérarchiquement à des sociétés différenciées fonctionnellement. La prise en compte des changements dans les fonctions exercées par l'État se révèle donc essentiel pour comprendre les interrelations entre l'adaptation à différents profils de qualification et l'effort pour atteindre des structures égalitaires dans l'éducation. L'étude ne sera pas centrée seulement sur une région – disons l'Europe -, mais cherchera plutôt à mettre au jour des structures pertinentes à partir des plusieurs cultures, régions et regroupements socio-politiques.

Mots-Clés : *Mathématiques pour tous, Mathématique comme discipline majeure, fonctions de l'état, Antoine Arnauld.*

RDM Vol.35/3, Pilet

Réguler l'enseignement en algèbre élémentaire par des parcours d'enseignement différencié

Résumé : Cet article présente un dispositif d'enseignement innovant que nous appelons parcours d'enseignement différencié et qui vise à aider les enseignants à prendre en charge dans la classe l'hétérogénéité des apprentissages des élèves en algèbre élémentaire à la fin de la scolarité obligatoire. Partant de l'hypothèse que les difficultés des élèves sont accentuées quand le système d'enseignement ignore certains savoirs et savoir-faire, nous commençons par définir une praxéologie de référence en algèbre pour les caractériser et les mettre en regard des besoins

d'apprentissage des élèves tels que repérés grâce à une évaluation diagnostique. Nous présentons ensuite un modèle précisant l'idée de parcours d'enseignement différencié. Nous développons un exemple de parcours pour montrer en quoi il est adapté aux besoins repérés des élèves. Nous terminons en analysant un exemple de mise en place d'un tel parcours par un enseignant et les effets sur les apprentissages de ses élèves.

Mots-Clés : *parcours d'enseignement différencié, algèbre élémentaire, évaluation diagnostique, hétérogénéité des apprentissages.*

RDM Vol.35/3, Ouvrier-Buffer

Modéliser l'activité de définition : vers de nouvelles perspectives en didactique

Résumé : Cet article présente une modélisation de l'activité de définition en mathématiques, en explicitant la dialectique entre définition et preuve. Bien sûr, ce travail s'inscrit dans une perspective didactique, en vue de concevoir, analyser et transmettre des situations de construction de définitions. Une analyse critique des travaux de recherche internationaux en didactique sur l'étude de l'activité de définition en mathématiques est présentée afin de souligner les points de convergence et de tension, ainsi que les manques - épistémologiques et didactiques - sur la question. Une modélisation épistémologique de référence de l'activité de définition en mathématiques est ensuite développée. A cet effet, différents cadres théoriques issus de la didactique des mathématiques et des mathématiques sont sollicités. La dernière partie aborde les nouvelles perspectives de recherche soulevées par ce travail, et ce à trois niveaux (épistémologique, théorique, et didactique).

Mots-Clés : *activité de définition, définitions, preuve, conceptions, modélisation, activité et processus de recherche des mathématiciens.*

RDM Vol.35/3, Bosch

Linking problem solving and learning contents : the challenge of self-sustained study and research processes

Résumé : Une différence notable entre l'activité mathématique des élèves et celle des chercheurs est que les chercheurs développent leur activité sur ce qui apparaît comme une dynamique autoalimentée de questions et réponses, alors que chez les élèves c'est normalement le professeur qui alimente cette dynamique. À la différence des chercheurs, les étudiants ne construisent pas en général les questions qu'ils abordent et ne cherchent pas, ni réarrangent ou questionnent les savoirs ou réponses établies dont ils ont besoin pour répondre aux questions. Cet article aborde le problème suivant : est-ce possible que les étudiants s'engagent aussi dans une dynamique autoalimentée de travail avec des questions et des réponses ? Nous présentons d'abord une analyse de quatre grands paradigmes d'enseignement et d'apprentissage, selon l'approche qu'ils proposent du travail des élèves avec les questions et réponses. Cette analyse s'étend aux paradigmes de recherche en didactique centrés sur le problem solving et le problem

posing. Finalement, à partir de la notion de schéma herbartien, nous discutons et illustrons certains principes et conditions pour le développement d'activités d'étude autorégulées. Nous montrons en particulier comment l'accès à des réponses extérieures à partir de différents médias et leur mise à l'épreuve sur un milieu expérimental approprié apparaissent comme un moteur essentiel pour la dynamique des processus d'étude et de recherche

Mots-Clés : *résolution de problèmes, formulation de problèmes, théorie anthropologique de la didactique, parcours d'étude et de recherche, démarche d'investigation mathématique.*

RDM Vol.36/1, Choquet

Profils de professeurs des écoles proposant des problèmes ouverts en mathématiques

Résumé : Cet article présente une partie d'une recherche menée dans le cadre d'une thèse. Il rend compte de l'analyse des pratiques ordinaires de cinq professeurs des écoles lorsqu'ils proposent en classe, pendant les cours de mathématiques, des problèmes ouverts (Arsac & Mante 2007). Les pratiques sont ordinaires au sens où nous ne sommes intervenus ni dans le choix des problèmes, ni dans la mise en œuvre des séances. Les professeurs ont été observés tout au long d'une année scolaire, lors des séances qu'ils dédient aux problèmes ouverts. L'étude a été menée dans le cadre de la double approche didactique et ergonomique (Robert & Rogalski 2002) tout en utilisant les notions de gestes et de routines professionnels (Butlen 2004). En repérant, pour chaque professeur, les gestes et routines professionnels associés aux moments de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation, nous identifions deux profils d'enseignants associés à l'étude de ces problèmes en classe.

Mots-Clés : *pratiques enseignantes, mathématiques, problèmes ouverts, cycle 3, double approche didactique et ergonomique, profils d'enseignants*

RDM Vol.36/1, Sabra

L'étude des rapports entre documentations individuelle et collective : incidents, connaissances et ressources mathématiques

Résumé : Cet article traite des rapports entre documentations individuelle et collective des enseignants de mathématiques. Nous proposons des concepts théoriques (connaissances communautaires et incidents documentaires), des articulations d'approches (communauté de pratique, niveaux d'activité, approche documentaire du didactique) et des développements méthodologiques pour saisir les documentations individuelle et collective dans leur structure, leur dynamique et leurs interactions. L'étude est menée sur un collectif de l'association Sésamath engagée dans la conception d'un manuel numérique pour la classe de seconde. Nous nous intéressons plus particulièrement à la conception de ressources pour l'enseignement des « fonctions », en raison de la complexité et de la richesse de ce thème. Dans l'analyse, nous mettons en évidence le processus d'émergence d'une connaissance au sein du collectif suivi et suivons le processus de sa diffusion dans la documentation individuelle. L'étude montre que

les incidents documentaires apparaissent comme des révélateurs des articulations entre documentations individuelle et collective.

Mots-Clés : *activités, communauté de pratique, connaissances, documentation, incident documentaire, ressources, enseignement des fonctions.*

RDM Vol.36/1, Hausberger

Comment développer des praxéologies structuralistes en algèbre abstraite ?

Résumé : Le travail présenté ici s'inscrit dans le projet de développement d'une « didactique du structuralisme », en appui sur l'épistémologie, projet suscité par le constat d'importantes difficultés au niveau de l'apprentissage des structures algébriques à l'université. Nous introduisons le concept de praxéologie structuraliste et montrons sa pertinence dans la description des organisations mathématiques de l'arithmétique des anneaux abstraits. Nous étudions le développement de ces praxéologies, d'une part au sein d'un collectif hétérogène sur un forum en ligne à propos d'une question portant sur les nombres décimaux, d'autre part en classe dans le cadre d'une activité utilisant la retranscription des échanges de ce forum. L'analyse des phénomènes didactiques mobilise les avancées récentes de la Théorie Anthropologique du Didactique et motive de nouveaux développements auxquels ce travail apporte des contributions, dans le contexte encore peu étudié de l'enseignement supérieur.

Mots-Clés : *enseignement supérieur, algèbre abstraite, didactique du structuralisme, praxéologies structuralistes, parcours d'étude et de recherche*

RDM Vol.36/2, Croset

Une réponse à la prise en compte de l'apprenant dans la TAD : la praxeologie personnelle

Résumé : Dans cet article, nous proposons d'étendre l'utilisation du modèle praxéologique pour décrire le rapport personnel d'un apprenant à un savoir en introduisant la notion de praxéologie personnelle. Le fait de disposer d'un même modèle pour décrire à la fois le rapport personnel d'un apprenant à un savoir et le rapport institutionnel permet d'étudier la transposition didactique interne des praxéologies institutionnelles. Pour justifier l'existence et le besoin de ce modèle, nous avons cherché à questionner la prise en compte du sujet cognitif au sein de la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD). Pour cela, nous avons analysé différents travaux de recherche où intervient la notion de rapport personnel qui, selon nous, est potentiellement porteuse de la dimension cognitive du sujet. Cette analyse a abouti à l'identification de trois périodes qui se distinguent par les outils utilisés pour modéliser les rapports au savoir de l'apprenant. Nous voyons actuellement l'émergence d'une période propice à la prise en compte du sujet cognitif et en particulier de l'erreur comme un objet d'étude en tant que tel au sein de la TAD.

Mots-Clés : *rapport institutionnel, rapport personnel, quadruplet praxéologique, modélisation des connaissances, erreurs*

RDM Vol.36/2, Assude

Du rapport entre temps didactique et temps praxéologique dans des dispositifs d'aide associés à une classe

Résumé : La plupart des dispositifs d'aide aux élèves ayant des difficultés dans la résolution de problèmes mathématiques ont lieu après le travail en classe. Des travaux ont montré que le temps didactique n'avance pas dans ce type de dispositif. Dans notre recherche, nous nous intéressons aux dispositifs d'aide qui ont lieu avant la résolution d'un problème mathématique en classe, ce qui pose autrement la question du temps. À partir d'un certain nombre d'indicateurs, les analyses chronogénétiques de quatre dispositifs de ce type montrent que le temps didactique n'y avance pas non plus mais qu'une autre temporalité est bien présente. Nous proposons de nommer temps praxéologique, le temps d'évolution d'au moins une des composantes d'une praxéologie. Nous montrons ensuite des exemples d'avancement du temps praxéologique, et leur fonctionnalité pour synchroniser les élèves participant à ces dispositifs avec le temps didactique de la classe.

Mots-Clés : *temps didactique, temps praxéologique, dispositif d'aide, mathématiques, résolution de problèmes*

RDM Vol.36/2, Clivaz

Connaissances mathématiques des enseignants et enseignement de l'algorithme de la multiplication

Résumé : Afin de décrire l'influence des connaissances mathématiques des enseignants du primaire sur leur gestion didactique de tâches mathématiques, quatre enseignants ont été observés durant leur enseignement de l'algorithme de la multiplication par un nombre à plusieurs chiffres. Les séquences sont analysées à l'aide de trois cadres : les catégories de connaissances mathématiques pour l'enseignement, les critères de pertinence mathématique du professeur, et la structuration du milieu. Les résultats sont considérés à partir d'un niveau d'observation général et se focalisent ensuite sur un grain d'analyse plus fin. Ils font apparaître des liens entre connaissances mathématiques, pertinence et choix didactiques des enseignants.

Mots-Clés : *connaissances mathématiques, enseignant, enseignement primaire, algorithme de la multiplication, pertinence, structuration du milieu.*

RDM Vol.36/3, Houle

Conception et pilotage de situations à dimension adidactique en contexte orthopédagogique

Résumé : L'étude présentée porte sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la notion de fraction en contexte d'aide individualisée. Au Québec, l'appellation « orthopédagogie » est donnée au service qui vise à soutenir les élèves en difficulté dans l'apprentissage des matières de base. Les contraintes spécifiques à ce contexte d'enseignement génèrent des phénomènes didactiques considérés peu favorables à la progression du savoir. Cet

article circonscrit les principaux enjeux didactiques que présente l'intervention mathématique en contexte orthopédagogique, et montre le potentiel de situations à dimension adidactique pour favoriser l'engagement mathématique et modifier le contrat didactique de dépendance des élèves envers l'orthopédagogue.

Mots-Clés : *adaptation scolaire, aide individualisée, mathématiques, fraction, dévolution, situation adidactique*

RDM Vol.36/3, Anwandter-Cuellar

Conditions et contraintes relatives à l'enseignement des grandeurs

Résumé : Cette contribution porte sur la place et le rôle des grandeurs dans la construction des domaines mathématiques et au niveau de leurs interrelations au collège en France. Nous avons élaboré un outil, « le filtre de grandeurs », qui nous sert de référent épistémologique et didactique pour l'étude des conditions et de contraintes liées à l'enseignement de ces objets. Une analyse des programmes et des documents institutionnels apparus depuis 1995 permet de dégager le rapport institutionnel aux objets en jeu. Dans cet article, nous nous intéressons particulièrement au fonctionnement interne des grandeurs en analysant l'espèce de grandeur aire dans les pratiques enseignantes, ce qui nous permet de donner un portrait de l'état actuel de l'enseignement des grandeurs et les possibles difficultés associées.

Mots-Clés : *grandeurs, aire, programmes, pratiques enseignantes, collège.*

RDM Vol.36/3, Mounier

Nouveaux outils d'analyse des procédures de dénombrement pour explorer leurs liens avec la numération écrite chiffrée et la numération parlée

Résumé : En France, la signification des chiffres dans la numération écrite chiffrée est enseignée aux élèves âgés de 6-7 ans du cours préparatoire (CP). Le rôle de dix est central dans cet apprentissage, mais il intervient aussi dans la numération parlée que les élèves pratiquent par ailleurs. Il n'y a cependant pas la même place. Le dénombrement de collections est une des tâches principales proposées aux élèves dans le domaine numérique. Cet article concerne le lien entre les connaissances mobilisées dans ces dénombrements et les deux numérations, écrite chiffrée et parlée. Tenant compte des recherches antérieures menées sur ce sujet, il présente de nouveaux outils d'analyse des procédures des élèves et expose leurs fondements théoriques. Nous nous plaçons dans le cadre de la théorie des champs conceptuels de Vergnaud (1991) qui permet de faire le lien entre procédures et savoir mathématique en jeu via l'identification de propriétés utilisées en-acte. Les procédés modèles de dénombrement, que nous établissons après une étude des numérations à partir des signes qui les composent, nous donnent alors un moyen pratique d'étudier ce lien dans le cadre du dénombrement. L'analyse consiste à comparer les procédures relevées avec ces procédés modèles. Nous donnons un exemple de méthodologie en analysant un test passé par 155 élèves ayant suivi un même itinéraire d'apprentissage issu

d'une ingénierie didactique expérimentale. Les résultats donnent à voir la variété des connaissances mobilisées par les élèves et précisent leur lien avec chacune des numérations. L'article se conclut par une réflexion sur les potentialités de l'outil d'analyse présenté, en complément de ceux existants, et sur l'apprentissage du nombre au CP.

Mots-Clés : *nombres entiers, numération, dénombrement, procédure, théorie des champs conceptuels, outils d'analyse, signe.*

RDM Vol.37/1, Millon-Fauré

Que fait le didacticien dans la classe lors de l'expérimentation d'une ingénierie didactique ?

Résumé : Nous nous interrogeons dans cet article sur la nature des relations entre le didacticien et le système didactique qu'il observe lors de l'expérimentation en classe d'une ingénierie didactique. Pour cela nous nous sommes appuyés sur une méthodologie de type clinique et nous avons considéré le système constitué par le sous-système recherche d'une part et le sous-système Classe d'autre part. Nous avons étudié douze vidéos enregistrées lors de la mise en place de scénarii conçus à partir du travail de Guy et Nadine Brousseau, portant sur l'enseignement des fractions en sixième. Après avoir catégorisé toutes les interventions du didacticien en fonction de leur finalité, nous nous interrogeons sur leur légitimité par rapport aux objectifs de la recherche entreprise.

Mots-Clés : *approche clinique, système didactique, ingénieries didactiques, topos de l'enseignant et du didacticien, enseignement des fractions en sixième.*

RDM Vol.37/1, Constantin

Formaliser, unifier et généraliser : une alternative pour l'enseignement du calcul algébrique au collège ?

Résumé : Cet article s'intéresse à l'élaboration d'alternatives pour l'enseignement du calcul algébrique au collège et en particulier à la propriété de distributivité qui joue un rôle central. En appui sur des recherches antérieures en didactique de l'algèbre et au regard de difficultés protomathématiques (Chevallard), prégnantes du côté des élèves, nous envisageons de nouvelles formes de savoirs à enseigner accompagnant les savoirs mathématiques et liées aux aspects sémantiques et syntaxiques des écritures symboliques algébriques. La notion de transformation de mouvement (Drouhard) et l'exploration d'enjeux formalisateur, unificateur et généralisateur (Robert) amènent à considérer un domaine d'étude plus large, à la fois numérique et algébrique. L'étude d'une organisation possible des savoirs à enseigner sur la distributivité permet de dégager des conditions et des contraintes pour élaborer une ingénierie didactique. Les résultats d'une expérimentation en classe de 5e (élèves de 12-13 ans) à partir d'analyses a priori et a posteriori, concernent les discours dont les élèves parviennent à s'emparer, justifiant et soutenant leurs techniques de calcul, ainsi que les organisations de connaissances qui émergent.

Mots-Clés : *enseignement de l'algèbre, calcul algébrique, distributivité, sémiolinguistique.*

RDM Vol.37/1, Briant

La prise en compte des nombres idécimaux pour le traitement du concept d'équation : une variable didactique oubliée

Résumé : L'évolution des programmes de mathématiques de ces dernières décennies en France au niveau du collège, en classes de quatrième et troisième (13–15 ans) et au niveau du lycée, en classe de seconde (15–16 ans), s'accompagne d'un changement de la place des domaines du numérique et de l'algébrique. Nous montrons comment se manifeste ce changement sur le thème des équations, en nous plaçant dans le cadre de la théorie anthropologique du didactique de Chevallard. Une analyse en diachronie et en synchronie des programmes et des manuels scolaires est réalisée, ainsi qu'une analyse de productions d'élèves et de discours de professeurs de lycée. La mise en regard de ces éléments tend à montrer l'existence d'une *variable didactique oubliée*, concernant la variabilité des coefficients des équations relativement à la nature des nombres.

Mots-Clés : *algèbre élémentaire, domaine numérique, domaine algébrique, équation, rapports personnels d'élèves, nombre irrationnel, nombre idécimal, variable didactique*

RDM Vol.37/2-3, Abboud

Des outils conceptuels pour analyser l'activité de l'enseignant ordinaire utilisant des technologies en classe

Résumé : L'activité de l'enseignant ordinaire intégrant les technologies dans son enseignement est contrainte et dépend de plusieurs déterminants personnels, institutionnels et sociaux. Souvent l'enseignant expérimente pendant le déroulement de sa séance des tensions qu'il arrive ou non à gérer, et qui engendrent parfois des perturbations dans l'itinéraire cognitif prévu pour les élèves. Des études ont montré une réduction de l'exploitation du potentiel des technologies, dominante dans les situations ordinaires de classe. L'objet de cet article est double : d'une part, présentation de développements théoriques complémentaires à la Double Approche et d'autre part, étude de l'activité d'enseignants ordinaires pour mieux comprendre les processus qui conduisent à cette réduction. Notre visée est ainsi à dominante épistémique, même si elle ouvre sur des propositions pour la formation des enseignants. Nous considérons l'enseignant comme gérant un environnement dynamique « ouvert », en nous centrant sur la relation entre la préparation de la séance et son déroulement effectif. Nous étudions la gestion de l'incertitude accentuée par l'utilisation de technologies par les élèves. Nous présentons d'abord les notions théoriques et les outils méthodologiques que nous avons développés pour faire ces analyses. La double approche est adaptée aux environnements technologiques avec l'introduction d'un axe pragmatique et d'un axe temporel ; elle nous permet de prendre en compte l'activité de l'enseignant dans sa globalité, d'en considérer les différents axes, les facteurs qui la

déterminent, en ne se limitant pas à la genèse instrumentale de l'enseignant, ainsi que les tensions de divers types qui se manifestent. Les analyses de séances de quatre enseignants de collège utilisant la géométrie dynamique dans leurs classes montrent l'importance de ces tensions et identifient les modes de leur gestion ainsi que les perturbations résultant d'un échec de gestion. Nous terminons par une synthèse de l'ensemble de ces résultats qui justifient la pertinence du cadre théorique utilisé et ouvrent des perspectives pour l'exploitation des résultats pour la formation des enseignants.

Mots-Clés : *technologies, activité, enseignant, géométrie dynamique, itinéraire cognitif, tensions, perturbations.*

RDM Vol.37/2-3, Eyrich Jessen

How to generate autonomous questioning in secondary mathematics teaching ?

Résumé : Dans le domaine de l'enseignement des mathématiques, il demeure un défi majeur : inciter les élèves à poser des questions et à chercher ensuite des réponses à ces questions, afin d'apprendre des mathématiques. Au cours des trois dernières décennies, la formulation de ce défi a été développée dans le contexte de différentes approches et études empiriques. Cet article décrit les résultats d'une étude empirique où le processus d'enseignement a été élaboré et réalisé dans le cadre de la Théorie Anthropologique du Didactique. Il démontre comment un changement dans le contrat didactique et le fait que l'enseignant pose des questions ouvertes s'unissent pour soutenir une démarche d'investigation autonome par les élèves. Cette nouvelle approche conduit au développement des connaissances chez les élèves qui vont au-delà des exigences du programme d'étude et qui diffèrent de la culture pédagogique et scolaire traditionnelle.

Mots-Clés : *formulation de problèmes, théorie anthropologique du didactique, activités d'étude et de recherche, mathématiques au lycée, fonction exponentielle.*

RDM Vol.37/2-3, Petitfour

Outils théoriques d'analyse de l'action instrumentée, au service de l'étude de difficultés d'élèves dyspraxiques en géométrie

Résumé : Notre recherche vise à mieux comprendre la nature des difficultés des élèves dyspraxiques dans des tâches de construction ou de reproduction de figures géométriques, afin d'envisager un moyen de les conduire à des apprentissages. Dans cette perspective, nous avons élaboré un cadre d'analyse de l'action instrumentée permettant d'étudier l'activité des élèves en géométrie. Notre approche s'inspire de deux courants des sciences cognitives : l'approche instrumentale en ergonomie cognitive et le développement du geste en neuropsychologie. Dans cet article, nous présentons le cadre d'analyse, puis nous donnons un exemple de son utilisation avec l'analyse de l'activité d'une triade d'élèves de sixième ayant la tâche de construire la symétrique d'un point par rapport à une droite dans l'environnement papier-crayon.

Mots-Clés : *action instrumentée, apprentissage, géométrie, dyspraxie, constructions géométriques.*

RDM Vol.37/2-3, Tempier

Concevoir une ressource pour l'enseignement de la numération décimale de position

Résumé : À la suite de travaux ayant identifié des difficultés dans l'enseignement / apprentissage de la numération décimale de position à l'école primaire en France, cette recherche étudie la conception d'une ressource destinée aux enseignants visant à améliorer la situation. La méthodologie d'ingénierie didactique de développement d'une ressource utilisée conduit à : faire des analyses préalables (épistémologiques, cognitives, institutionnelles), concevoir des situations pour l'enseignement en 3^e année et analyser leur mise en œuvre dans les classes. Une hypothèse centrale concerne l'usage des unités de numération (unités, dizaines, centaines...) comme point d'appui pour une meilleure compréhension de la numération. Les analyses montrent la pertinence des étapes pour construire des connaissances liées au principe de position et des résistances pour une mise en œuvre adaptée des étapes de l'ingénierie mettant en jeu les relations entre unités. Des phénomènes didactiques liés à l'usage des unités, notamment en lien avec un matériel de numération, sont mis en évidence. Les perspectives concernent la conception de ressources sur la numération.

Mots-Clés : *Numération, école primaire, unités de numération, matériel de numération, ingénierie didactique, ressource, ostensif, valences sémiotique et instrumentale.*

RDM Vol.37/2-3, Vandebrouck

Activités mathématiques des élèves avec les technologies numériques

Résumé : Nous développons dans cet article une utilisation de la théorie de l'activité en didactique des mathématiques, prolongeant ainsi des travaux inscrits dans la double approche didactique et ergonomique des pratiques enseignantes. Il s'agit d'une centration de l'étude sur les activités des élèves, en classe, approchées par des outils d'analyse des tâches prescrites par le professeur, la prise en compte du contexte de la tâche et les médiations pendant le déroulement des séances, notamment toutes les aides de l'enseignant. La démarche est mobilisée pour un exemple d'étude des activités d'élèves en situation d'usage de GéoGébra, en classe de seconde sur un problème d'optimisation avec une fonction. Nous utilisons une catégorisation des activités mathématiques en sous-activités de reconnaissance, organisation et traitement mathématiques. Nous mettons en évidence des interrelations entre ces sous-activités, les médiations fournies par le logiciel et les aides de l'enseignant. De nouvelles sous activités apparaissent aussi, associées à des connaissances instrumentales et de nouvelles mises en fonctionnements de connaissances, qui pourraient modifier les apprentissages.

Mots-Clés : *théorie de l'activité, analyses de tâches, médiations, activités, ZPD.*

3. Corpus *Repères*

Repères, N° 56, 2017, Chartier

La dictée dans les cahiers d'élèves (1880-1980) : un exercice au long cours

Résumé : Grâce à un corpus compris entre 1880 et 1980 (900 dictées dans des cahiers d'élèves de 9 à 13 ans), on a cherché à comprendre la pérennité d'un exercice pourtant très décrié. Le corpus révèle que dans les pratiques ordinaires, les dictées, non notées, ont servi à mémoriser des textes instructifs (1880-1920), puis des modèles d'écriture préparant à la rédaction (1920-1950). Devenue ensuite un pur entraînement orthographique, elle présente toujours l'intérêt d'être une activité flexible, peu coûteuse pour le maître qui peut la conduire en interaction, incitant les élèves à suivre un tempo collectif, à se concentrer sur une tâche et à s'autocorriger, comportements nécessaires à tous les apprentissages scolaires.

Mots-clés : orthographe, évaluation, écriture

Repères, N° 56, 2017

Discipliner la compréhension par l'exercice du résumé

Christophe Ronveaux et Bernard Schneuwly

Résumé : Nous observons comment l'exercice du Résumé est pratiqué ou non à partir de deux mêmes textes contrastés, par trente enseignants, dans soixante séquences de lecture à différents niveaux, primaire (10 ans), secondaire I (13 ans) et secondaire II (16 ans). Notre recherche vise à décrire les usages contrastés du Résumé à partir de deux variables : (i) la variable du texte et (ii) celle du niveau scolaire. Qu'est-ce qui se résume dans la fable « Le Loup et l'Agneau » de Jean de La Fontaine, l'auteur bien connu de l'école, et dans la nouvelle « La Nègresse et le chef des avalanches » de Jean-Marc Lovay, cet auteur romand peu connu de l'école ? Le texte du Résumé effectué par les élèves varie-t-il selon les niveaux scolaires ? Nous montrons la fécondité de penser le Résumé comme un analyseur pour décrire les traces d'une transformation progressive du rapport au texte.

Mots-clés : enseignement, didactique, enseignement d'une langue, méthode d'enseignement, littérature, lecture, compréhension, Résumé

Repères, N° 56, 2017

Les exercices à l'école élémentaire et l'apprentissage de la langue : quelle(s) réalité(s) ?

Patrice Gourdet

Résumé : Cette étude décrit les exercices individuels écrits proposés à des élèves de quatre classes de CM1 sur l'année scolaire 2015-2016. Il s'avère que chaque enseignant conduit son enseignement à sa manière, suit sa progression sur un triptyque qui résiste au temps ; l'exercice réduit d'application d'une norme, l'étiquetage des classes grammaticales et des fonctions et les dictées. La persistance de ces exercices dans les pratiques comme une fin en soi nous conduit à

nous interroger sur les résistances à la mise en œuvre d'autres tâches qui amèneraient les élèves à adopter une posture métalinguistique.

Mots-clés : français, didactique, efficience, grammaire, école primaire

Repères, N° 56, 2017

De quoi la négociation graphique est-elle l'exercice ?

Jean-Pierre Sautot et Thierry Geoffre

Résumé : Si l'on considère que faire un exercice, c'est *pratiquer ou mettre en pratique*, alors la négociation graphique (NG) relève de l'exercice d'orthographe. Nous interrogeons les objectifs que peut avoir la NG sur le plan grammatical. Faut-il se contenter d'une utilisation circonscrite dans la perspective de la maîtrise d'un socle orthographique commun ou peut-on envisager la perspective d'une maîtrise améliorée de la syntaxe qui ne nuirait pas au socle orthographique mais avec le bénéfice d'en savoir plus en grammaire ?

Mots-clés : orthographe, grammaire, apprentissage de la langue maternelle

Repères, N° 56, 2017

La lecture analytique à la fin du collège : un exercice de lecture littéraire ? Points de vue d'enseignants, regards d'élèves

Gersende Plissonneau, Sandrine Bazile et Christine Boutevin

Résumé : Le projet de recherche PELAS (Pratiques effectives de la lecture analytique dans le secondaire) porte sur les pratiques effectives d'enseignement de la lecture analytique dans une perspective descriptive et herméneutique. Dans cet article, on interroge ce dispositif d'enseignement en tant qu'exercice central du cours de français selon le point de vue croisé d'enseignants et d'élèves de classes de troisième. On s'appuie sur le dépouillement des deux questionnaires distincts renseignés respectivement par les enseignants et les élèves ainsi que sur l'analyse des entretiens semi-directifs menés avec les enseignants de huit classes de collège engagées dans le projet.

Mots-clés : lecture, littérature, exercice, matière d'enseignement, enseignement secondaire

Repères, N° 56, 2017

Les activités d'expression en classes d'accueil postobligatoires

Marc Surian

Résumé : Cette étude montre la spécificité des dispositifs proposés en classes d'accueil postobligatoires pour faire produire de l'oral et de l'écrit. L'étude des activités scolaires déployées dans douze séquences d'enseignement observées durant une année scolaire montre que les démarches proposées restent avant tout fonctionnelles et adaptatives. La variation des contextes, les enjeux des productions, les capacités des élèves obligent les enseignants à privilégier la production répétée et continue de textes complets. Les composantes génériques et

les aspects de grammaire restent secondaires. C'est alors qu'une hétérogénéité apparaît : les dispositifs varient selon leur simplicité et leur directivité, selon les niveaux des élèves et la visée des productions attendues.

Mots-clés : élève allophone, activités scolaires

Repères, N° 56, 2017

Les exercices grammaticaux dans le cadre de l'enseignement rénové du français : usages, problèmes, perspectives

Ecaterina Bulea Bronckart, Véronique Marmy Cusin et Martine Panchout-Dubois

Résumé : Cet article est centré sur les exercices grammaticaux à l'école primaire. Il en analyse d'abord les caractéristiques, en prenant comme critère dominant les actions attendues de la part des élèves. Il en discute ensuite la pertinence, en prenant comme repères les principes et les démarches de l'enseignement rénové du français ainsi que les objectifs de l'enseignement grammatical. Enfin, il énonce quelques pistes de réflexion et d'action pour la pratique de classe et pour la formation des enseignants en ce domaine.

Mots-clés : grammaire, exercice, enseignement primaire, formation des enseignants

Repères, N° 56, 2017

Le genre didactique de l'exercice à l'épreuve de la grammaire de texte

Un parcours dans les moyens suisses romands d'enseignement

Vincent Capt

Résumé : Dans un premier temps, cet article identifie et discute des caractéristiques principales du genre didactique de l'exercice, tel qu'inclus dans les activités d'apprentissage proposées aux élèves sur différents supports pédagogiques. Dans un deuxième temps, il évalue, à travers l'analyse des moyens d'enseignement prescrits officiellement en Suisse romande (niveau primaire / cycle 2 : 8-12 ans), l'adéquation de l'exercice à l'objet texte et aux savoirs mis en jeu par ce dernier sur le plan du fonctionnement de la langue (FDL). La comparaison des trois moyens permet de spécifier différents rôles didactiques dévolus à l'exercice dès lors que le texte constitue l'objet d'enseignement. Le propos développé a pour fondement l'intuition d'un lien fragile entre le genre de l'exercice et la nature de cet objet : plus radicalement, le sentiment d'une dissonance entre la fragmentation et la répétition caractéristiques des exercices et la globalité de l'unité texte. Cette dernière n'opère-t-elle pas un travail critique sur le genre scolaire « exercice », tel que caractérisé préalablement ? La réflexion proposée conduit à une critique de l'exercice moins pour lui-même (faisant partie de l'arsenal du dispositif didactique) que pour son lien avec l'objet d'enseignement (le texte). Quels impacts didactiques sur le genre peut-on alors identifier ?

Mots-clés : apprentissage, exercice, grammaire, compréhension, écriture

Repères, N° 56, 2017

Quand de futurs instituteurs du primaire planifient des exercices

Caroline Scheepers

Résumé : Que révèle l'examen des exercices de français insérés dans les fiches de préparation élaborées par les stagiaires à destination de leurs élèves du primaire ? Plus précisément, quelle place est dévolue à l'exercice dans une séquence d'enseignement-apprentissage ? Quels sont les objets privilégiés de l'exercice ? Quelles sont les fonctions majeures des exercices analysés ? Qui les met au point ? Quelles consignes et quelle logique éventuelle les sous-tendent ? Quels types d'énoncés convoquent-ils le plus souvent ? Sont-ils porteurs de différenciation ? Comment sont-ils scénarisés dans les fiches de préparation ? Enfin, quelles pistes didactiques énoncer au terme de l'analyse ?

Mots-clés : élaboration de programmes d'études, activités scolaires, travail de classe

Repères, N° 56, 2017

Se représenter, concevoir et conceptualiser des exercices de français : ce qu'en disent les auteurs d'un manuel

Hélène Cassereau-Stoyanov et Hélène Ballé-de Canteloube

Résumé : Cet article vise à appréhender l'espace des représentations disciplinaires des enseignants et des activités de l'élève en œuvre lors de la conception d'un ouvrage de français à destination du cycle 3. Les exercices y sont pensés pour s'inscrire dans un processus de planification des apprentissages, favorisant le développement d'aptitudes individuelles des élèves. Les concepteurs ont voulu se démarquer des présentations traditionnelles de l'exercice qui résultent de l'intrication de questions scientifiques comme didactiques et de contraintes éditoriales.

Mots-clés : exercice, manuel scolaire, Enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), grammaire, orthographe, école primaire

Repères, N° 56, 2017

Penser la lecture littéraire par et pour le numérique : conception, activités et usages en question
Agnès Perrin-Doucey et Eleonora Acerra

Résumé : L'article rend compte des recherches menées dans le cadre du projet LINUM Lire, dire, écrire avec la Littérature pour la jeunesse et le NUMérique (oct. 2014 – oct. 2017). Conçues à l'interface entre la recherche et le développement, l'application et la plateforme LINUM offrent des outils pour l'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire à l'école primaire. La ressource permet notamment de créer des activités et des exercices à partir de matrices préformatées et éditables, voire d'utiliser des séquences littéraires déjà prêtes et embarquées dans l'application. L'étude explore les conditions de réalisation de la ressource LINUM, sa modélisation et les choix théoriques qui en ont guidé la fabrication au prisme de la

notion d'« exercice », dans une dynamique d'enseignement-apprentissage reconfigurée par l'environnement numérique proposé. Après avoir analysé la manière dont LINUM se constitue en fabrique d'exercices pour enseigner la lecture littéraire, les chercheuses étudieront les démarches didactiques de cinq enseignantes expérimentatrices, en interrogeant les choix effectués, les exercices et travaux demandés aux élèves, ainsi que modalités d'appropriation des différents espaces de la ressource.

Mots-clés : littérature, littérature pour la jeunesse, école primaire, objet pédagogique numérique, logiciel éducatif

Repères, N° 56, 2017

Une approche psycho-didactique pour évaluer la lecture au cours préparatoire ?

Marc Vantourout et Christophe Blanc

Résumé : Cet article prend appui sur une ingénierie évaluative courte que nous avons développée puis testée auprès d'élèves. Consacrée à la lecture en fin de cours préparatoire, l'ingénierie s'inscrit dans le cadre des approches psycho-didactiques des évaluations (APDE). Il s'agit d'approches qualitatives dont la spécificité est de prendre comme point de départ les connaissances à évaluer et de s'intéresser aux processus de réponse des évalués. Au centre de l'article, les analyses des épreuves et des réponses des élèves ont pour finalité de répondre à la question suivante : les APDE, développées à l'origine pour évaluer en mathématiques, s'avèrent-elles pertinentes pour évaluer, également, en lecture en fin de cours préparatoire ?

Mots-clés : évaluation des étudiants, lecture, école primaire

Repères, N° 55, 2017

L'influence des pratiques des enseignants de CP sur les récits écrits

Laurence Pasa, Jacques Crinon, Natacha Espinosa, Valérie Fontanieu et Serge Ragano

Résumé : Cette étude porte sur le développement des compétences des élèves à produire des récits en première année d'école élémentaire. Il s'agit d'étudier l'effet de certaines pratiques d'enseignement de la lecture-écriture sur les performances des élèves ; celles-ci sont évaluées à partir d'un sous-score de l'évaluation en écriture en fin de première année d'élémentaire, l'indice de performance narrative. L'analyse quantitative et qualitative des résultats montre que la confrontation au récit et le travail sur la compréhension de texte, la production d'écrit (avec la phrase comme unité de traitement préférentielle) et l'étude de la langue (particulièrement dans des tâches d'écriture) favorisent le développement des compétences narratives des élèves.

Mots-clés : écriture, efficacité, enseignement, apprentissage, lecture

Repères, N° 55, 2017

Les tâches d'écriture au CP : des pistes pour la formation ?

Martine Dreyfus, Yves Soulé, Catherine Dupuy et Hélène Castany-Owhadi

Résumé : Cet article fait suite aux premières exploitations de données concernant les tâches d'écriture issues de la première phase de la recherche intitulée : *L'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire*. À partir des résultats concernant l'écriture en relation avec les performances des élèves en lecture et en écriture, nous analysons le corpus produit par la recherche à différents niveaux d'analyse. Après avoir précisé un certain nombre de résultats comme indicateurs possibles de pratiques favorables à l'apprentissage de l'écrit au CP, nous proposons des catégorisations au moyen d'une analyse quantitative et qualitative des données. Nous cherchons aussi à distinguer en quoi les pratiques langagières favorisent non seulement la production de mots mais aussi de textes en lien avec l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. Au plan qualitatif, un de nos objectifs est d'intégrer les pratiques langagières de l'enseignant comme élément de l'efficacité des pratiques, et par conséquent comme objet de formation.

Mots-clés : école primaire, écriture, enseignement, apprentissage

Repères, N° 55, 2017

Les formes d'articulations et d'interactions entre la production écrite et la compréhension

Ana Dias-Chiaruttini et Nathalie Salagnac

Résumé : Comment observer des formes d'articulations et d'interactions entre la production écrite et la compréhension de texte ? Comment observer des formes de réinvestissement mutuel de ces apprentissages et rendre compte d'éventuels effets sur les performances des élèves en fin de CP ? Ces articulations sont-elles réservées au cycle 3 quand le travail sur l'encodage et le décodage est avancé ou sont-elles observables dès le CP ? L'analyse présentée montre qu'elles sont observables à des échelles différentes, qu'elles permettent en partie de discriminer des pratiques enseignantes en fonction des performances des élèves en fin d'année de CP et CE1.

Mots-clés : lecture, écriture, enseignement, planification

Repères, N° 55, 2017

Comprendre des histoires en cours préparatoire : l'exemple du « rappel de récit accompagné »
Marie-France Bishop, Véronique Boiron, Annette Schmehl-Postaï et Carine Royer

Résumé : Cette étude propose une analyse qualitative de trois séances de rappel de récit choisies afin de mieux cerner les gestes professionnels d'enseignants de cours préparatoire dans le domaine de la compréhension de textes. Les interactions orales lors de ces rappels de récit présentent des caractéristiques communes. Le questionnement de l'enseignant facilite la caractérisation des personnages, vise à expliciter leurs pensées et leurs actions ; les reformulations aident à coconstruire le récit ; l'éclaircissement du lexique guide les élèves grâce

à un retour systématique à l'énoncé-source. Ces modalités représenteraient des gestes didactiques fondamentaux étayant la compréhension, notamment pour les élèves les plus en difficulté.

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), méthode d'enseignement, compréhension, littérature pour la jeunesse, lecture

Repères, N° 55, 2017

Enseigner la compréhension en CP

Lucie Breugghe

Résumé : La présente étude porte sur dix classes de cours préparatoire dans le domaine de la lecture compréhension. Il s'agit d'explorer minutieusement ce qui se passe au quotidien, les jeux et les règles qui prévalent, le discours des enseignants lors de ces moments afin d'analyser les « jeux de langage » au sens de Wittgenstein, c'est-à-dire « l'ensemble formé par le langage et les activités avec lesquelles il est entrelacé ». Différents outils méthodologiques sont développés pour tenter d'atteindre les mécanismes sous-jacents lors de ces séances de lecture compréhension au CP de textes lus ou entendus. Huit paramètres que les travaux de recherche antérieurs ont mis au jour et qui sont susceptibles d'être de bons candidats à l'explication de ce qui peut constituer la différence d'efficacité entre des pratiques enseignantes contrastées sont dévoilés et leurs liens étudiés à l'aide du coefficient de corrélation de Spearman. Un des objectifs de cette contribution est de déterminer des pratiques caractéristiques de choix didactiques clés et d'estimer leur poids dans la progression relative des performances des élèves. Il s'agit de répondre à la question que tout enseignant se pose : que faut-il faire qui ait le meilleur impact sur les apprentissages des élèves ? Parmi les indicateurs étudiés, une variable clé se détache et porte sur le traitement de l'erreur.

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), école élémentaire, efficacité, lecture, formation des enseignants

Repères, N° 55, 2017

Mais qu'est-ce qui se passe dans le coin lecture ? Exploration de pratiques enseignantes contribuant à la formation d'élèves lecteurs-scripteurs au cours préparatoire

Catherine Frier et Anne Vadcar

Résumé : Cet article a pour but d'explorer les modes de fréquentation des coins lecture dans un large échantillon de classes de cours préparatoire. Il s'inscrit dans un courant de la didactique de l'écrit centré sur la construction du « sujet lecteur », courant qui privilégie une vision culturelle, anthropologique et émancipatrice du lire-écrire. La démarche méthodologique choisie permet de croiser données quantitatives et données qualitatives, observations de classes et discours sur les pratiques et elle amène à mesurer l'impact des choix didactiques de l'enseignant dans ce domaine.

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), lecture, efficacité, conduite de la classe

Repères, N° 55, 2017

Les effets du temps passé à encoder sur les performances des élèves

Jérôme Riou

Résumé : Cet article s'inscrit dans une réflexion globale sur les effets de l'enseignement du code alphabétique au cours préparatoire. C'est la question de l'encodage, défini comme la transcription de l'oral en une suite de signes écrits, qui est étudiée, à travers l'analyse des tâches que les professeurs proposent à leurs élèves et le temps qu'ils consacrent à leur résolution. Des modélisations statistiques multiniveaux ont permis d'évaluer l'influence du temps d'encodage sur les performances des élèves en décodage et en orthographe.

Mots-clés : écriture, lecture, orthographe, efficacité, analyse statistique

Repères, N° 55, 2017

Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées

Marie-Laure Elalouf, Corinne Gomila, Véronique Bourhis, Claudie Péret, Cécile Avezard-Roger et Patrice Gourdet

Résumé

Dans le cadre de la recherche *Lire et écrire au CP*, les performances des élèves de 131 classes ont été comparées. Toutes choses égales par ailleurs, il s'avère que les classes où les élèves progressent le plus – et notamment les plus faibles – consacrent un temps supérieur à l'étude de la langue. Ce temps est distribué non en leçons, mais en courts moments. L'étude porte donc sur leur caractérisation. Elle montre la variété des procédures métalinguistiques et des relations lexicales travaillées.

Mots-clés : français, didactique, efficacité, grammaire, lexique, école primaire

Repères, N° 55, 2017

De la complexité du repérage des conduites d'explicitation dans les pratiques enseignantes de la lecture-écriture au CP

Anne Leclaire-Halté, Marie-José Gremmo, Maria Kreza et Natacha Espinosa

Résumé : L'article se propose de revenir sur la notion d'explicitation, pour en discuter la complexité lorsqu'il s'agit d'analyser les pratiques enseignantes dans une approche écologique, comme dans la recherche *Lire et écrire au CP*. Il propose d'abord une courte synthèse des travaux sur les fonctions de l'explicitation dans les apprentissages, fondant ainsi la légitimité de l'intérêt pour les pratiques d'explicitation des enseignants. Puis il s'appuie sur des exemples issus de l'enregistrement vidéo des séances de lecture et d'écriture dans deux classes pour se

centrer sur trois des dimensions qui jouent un rôle dans l'apprentissage du lire et de l'écrire au CP : la présentation des savoirs de lecture et d'écriture, les consignes et enfin l'aide à la prise en charge du rôle d'élève. Il analyse les relations que la notion d'explicitation entretient avec ces dimensions. Dans une dernière partie, il montre la variété des formes que peuvent prendre les conduites explicitantes, qui peuvent être gestuelles et/ou s'appuyer sur des artéfacts. Il pointe certaines dimensions (routinisation, style enseignant, pertinence de l'explicitation) que l'analyse a mises en évidence.

Mots-clés : apprentissage, lecture, écriture, enseignement primaire, stratégie d'apprentissage

Repères, N° 55, 2017

Quelles sont les pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves les plus faibles ? Note de synthèse

Caroline Viriot-Goeldel

Résumé : Fondée sur une revue internationale de la littérature comportant entre autres les résultats de travaux anglo-saxons et de la recherche *Lire et écrire au CP*, cette note de synthèse traite des pratiques d'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire favorables aux élèves faibles. Elle rappelle l'importance d'augmenter le temps d'engagement dans des tâches de lecture-écriture pour les élèves les plus faibles et dresse un état des connaissances sur les pratiques d'enseignement du code graphophonétique, de la fluence et de la compréhension favorables aux élèves faibles.

Mots-clés : difficultés de lecture, didactique, lecture

Repères, N° 54, 2016

Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ?

Bettina Berton

Résumé : L'école primaire voit se développer, depuis une quinzaine d'années en France, des pratiques orales dites philosophiques, nommées ici pratiques de *débat philosophique*, pour désigner un genre de l'oral, présumé objet et outil d'enseignement et d'apprentissage. Une analyse didactique vise à montrer comment des contenus se construisent dans les interactions langagières en classe, telle la problématisation, à titre de contenu plus ou moins conscient pour les acteurs. Le cadre est celui d'une analyse de la dynamique interactionnelle, qui étudie les contenus notionnels et leurs processus de transformation dans les mouvements dialogiques. Un corpus de cinq transcriptions de séances observées, du cycle 1 au cycle 3, est mobilisé, contrastées du point de vue de l'efficacité de la dynamique discursive et des contenus construits.

Mots-clés : enseignement primaire, France, débat, didactique, enseignement et apprentissage (processus et méthodologie)

Repères, N° 54, 2016

La prise de notes : une stratégie répandue en situation pédagogique de compréhension orale
Nancy Allen

Résumé : Partant de l'idée reçue selon laquelle, en contexte québécois de français langue d'enseignement, la compréhension orale est dite innée ou considérée implicite, cette recherche doctorale a souhaité décrire les stratégies de compréhension orale verbalisées lors de trois projets d'écoute. L'étude de cas multiples réalisée auprès de six élèves d'une classe de la sixième année du primaire (11-12 ans) révèle que, dans un projet d'écoute et après une tâche de verbalisation à haute voix sans rappel, la stratégie de prise de notes, qui est prescrite dans les documents ministériels, est fréquemment mobilisée par les élèves, sans toujours l'être de manière efficace.

Mots-clés : stratégie d'apprentissage, didactique, processus d'apprentissage, transition entre niveaux d'enseignement

Repères, N° 54, 2016

Des situations interactionnelles pour un espace de parole mieux partagé en classe de CP
Élodie Charras et Nathalie Blanc

Résumé : Cette recherche explore l'oral en interaction en classe, déjà longuement étudié mais encore difficilement délimité. Le constat est partagé : la parole est inégalement répartie. De fait, nous avons organisé des situations interactionnelles pour répondre à la question suivante : en quoi l'enseignant peut-il, à travers la mise en œuvre de situations interactionnelles, induire la régulation des prises de parole des élèves au CP en vue de développer des compétences orales ? Une analyse à la fois quantitative et qualitative des interactions (y compris des aspects multimodaux) a été menée à partir des transcriptions vidéos des séances. Une catégorisation en profils types permet d'examiner les effets du dispositif de manière longitudinale. Les résultats pointent une prise de conscience des règles conversationnelles et un partage plus important de la parole en classe.

Mots-clés : langue, didactique, école primaire, éducation, formation des enseignants

Repères, N° 54, 2016

Le « sac à histoires » : un dispositif autour des oraux élaborés en cycle 1
Aldo Gennai et Micheline Cellier

Résumé : Cet article est centré sur l'analyse de la construction progressive du discours narratif, pratique langagière relevant d'un oral élaboré dit scriptural, par des élèves de maternelle. Le dispositif consiste à faire circuler de la classe vers les familles un « sac à histoires » contenant l'album travaillé et divers objets de mise en scène permettant aux enfants de le raconter. Quelles compétences relatives au discours narratif ce dispositif permet-il de construire ? Comment peut-il nourrir le dialogue avec les parents ? Quels enjeux sociaux et culturels revêt-il ? Outre les

différentes modalités de ce rappel de récit, dont certaines seront mises en discussion, nous examinerons plus particulièrement trois récits oraux produits par des élèves de maternelle, dans leurs aspects linguistiques et dans les relations temporelles et causales établies par les enfants.
Mots-clés : didactique, établissement pré-primaire à finalité éducative, langue, compétences orales

Repères, N° 54, 2016

L'oral au 1^{er} cycle de l'école primaire québécoise : assises théoriques et démarche d'enseignement et d'évaluation

Lizanne Lafontaine, Christian Dumais et Joanne Pharand

Résumé : Depuis le début des années deux-mille, plusieurs travaux québécois ont permis des avancées importantes en ce qui concerne l'enseignement et l'évaluation de l'oral. Des chercheurs ont proposé des modèles didactiques qui ont été élaborés et validés dans des classes du primaire et du secondaire au Québec. Cependant, le premier cycle du primaire (élèves de 6 à 8 ans) a été peu touché par ces recherches. Voilà pourquoi nous avons mené une recherche-action-formation dans une classe de 2^e année du primaire (élèves de 7-8 ans). Cette contribution rend compte des principales assises théoriques sur lesquelles s'appuyer pour enseigner et évaluer l'oral lorsqu'un enseignement systématique est effectué à partir d'objets clairement définis et programmés selon des genres formels.

Mots-clés : compétences orales, enseignement primaire, apprentissage, évaluation par les pairs

Repères, N° 54, 2016

« Il y a autant de lapins que de carottes » : quelle compréhension à l'école maternelle ?

Mirène Larguier

Résumé : Des enseignants constatant qu'une majorité d'élèves de maternelle ne comprennent pas une expression comme « il y a autant de », évitent de l'utiliser. La difficulté des élèves est identifiée comme relevant de la discipline du français et n'est pas perçue comme un révélateur de la complexité du concept mathématique de cardinal. Pour remettre en cause cette interprétation erronée, il s'agit d'identifier des processus d'enseignement/apprentissage du langage oral concernant les mathématiques dès l'école maternelle. L'étude s'appuie sur une séquence expérimentée en moyenne section qui vise la construction du nombre. Le cadre théorique articule pour la didactique des mathématiques, la théorie des situations didactiques de Guy Brousseau, et pour la didactique du français, les travaux développés par l'équipe de Jean-Paul Bernié et en particulier le concept de secondarisation des genres qui permet de mettre au jour l'évolution langagière en lien avec la construction conceptuelle du nombre.

Mots-clés : apprentissage, éducation pré-primaire, didactique, mathématiques

Repères, N° 54, 2016

D'une approche épistémologique du concept de genre à ses implications praxéologiques en didactique de l'oral

Pascal Dupont

Résumé : Cette contribution analyse l'épistémologie sociodiscursive et interactionniste du concept de genre et sa didactisation en s'appuyant notamment sur la conception vygostskienne du développement humain à partir de la métaphore du genre outil. L'évaluation des conséquences praxéologiques du concept de genre en didactique de l'oral nous conduit à ouvrir un nouveau chantier, envisager le genre comme un lieu d'intervention didactique identifié par l'enseignant et les élèves comme un espace de travail mettant en scène des contenus d'enseignement et des critères de réalisation de l'activité langagière. À contrario du formalisme de la modélisation statique de genres oraux à priori, les genres scolaires disciplinaires portent le projet d'une vitalisation de l'enseignement de l'oral reposant sur un paramétrage de séquences d'oral contrôlées articulant planification et gestion des situations de classe.

Mots-clés : enseignement, didactique, compétences orales, conduite de la classe, discours

Repères, N° 54, 2016

Les compétences argumentatives des élèves au cycle 3 : le rôle de l'enseignant ?

Dalila Moussi

Résumé : Cet article s'intéresse aux interactions argumentatives à visée de construction de connaissances. Une étude empirique impliquant trois enseignantes avec une ancienneté différente dans le métier nous permet de comparer les modes de gestion des échanges au cours de séances de révision de textes au cycle 3 et d'examiner leur pertinence pour le développement de compétences évaluatives et argumentatives chez les élèves. À partir des travaux de M. Weisser et C. Garcia-Debanco, nous esquissons une analyse du « savoir argumenter » des élèves dans le cadre d'un apprentissage collaboratif et interactif puis nous interrogeons les compétences des élèves au regard de la posture de l'enseignante et notamment de ses prises de position lors des phases évaluatives du discours de l'élève.

Mots-clés : interaction adulte-enfant, compétences linguistiques, médiateur, expérience pédagogique

Repères, N° 54, 2016

Poésie oralisée et performée : quel objet, quels savoirs, quels enseignements ?

Judith Émery-Bruneau et Magali Brunel

Résumé : La poésie oralisée et performée convoque des signes oraux et physiques, préparés par la poétique du texte, et mis en voix et en corps par un sujet-performeur. Certaines pratiques relevant de ce domaine sont présentes dans les classes, sans que celui-ci ne soit vraiment perçu comme objet d'enseignement. Quels savoirs et compétences identifier pour que ce domaine soit

saisi comme objet à enseigner ? Sur quelles pratiques s'appuyer pour former des sujets-auditeurs, interprètes et performeurs ? La question est examinée à travers l'analyse comparée des programmes français et québécois, l'étude de pratiques ordinaires de classe, et une expérimentation menée en France et au Québec. Ainsi sont identifiées les dimensions d'un objet spécifique à la discipline français, constituées à partir de savoirs issus des sphères universitaires et scolaires, ainsi que des pratiques sociales.

Mots-clés : didactique, langue, littérature, savoir, enseignement, apprentissage

Repères, N° 54, 2016

Enseignement-apprentissage du lexique : vers le réemploi lexical en classe de grande section de maternelle

Anne Sardier

Résumé : Accroissement et structuration sont des termes récurrents en didactique du lexique. Mais ces deux termes passent sous silence la question du réemploi lexical qui représente pourtant l'objectif, in fine, de l'enseignement-apprentissage du lexique. Nous nous interrogeons donc dans cette contribution sur les moyens permettant de favoriser le réemploi. À partir de recherches en linguistique et en didactique, nous faisons l'hypothèse qu'une didactique du lexique mettant l'accent entre autres sur la dimension syntagmatique peut favoriser le réemploi lexical, et ce dès l'école maternelle. Afin d'évaluer l'impact du recours à la dimension syntagmatique du lexique sur le réemploi lexical, nous avons proposé dans une classe de grande section de maternelle un protocole basé sur la mise en œuvre de séances consacrées au lexique et axées sur la prise en compte de la dimension syntagmatique dans les activités lexicales proposées aux élèves. Nous présentons ici le déroulement du dispositif et les résultats issus de cette recherche.

Mots-clés : lexique, didactique

Repères, N° 53, 2016

Didactiques et décrochage scolaire

Yves Reuter

Résumé : Dans cet article, Yves Reuter étudie les relations entre disciplines, décrochage scolaire et didactiques. Après un rapide état des lieux sur le décrochage scolaire, il essaie de comprendre les raisons possibles de l'absence des didactiques. Il montre en quoi les didactiques peuvent avoir des choses importantes à proposer sur cette question et expose une piste de recherche expérimentée à partir de la notion de vécu disciplinaire.

Mots-clés : didactique, abandon scolaire

Repères, N° 53, 2016

Le vécu de la discipline français au primaire et au collège

Élisabeth Verfaillie-Menouar et Oriana Ordonez-Pichetti

Résumé

Cet article étudie la manière dont les élèves vivent la discipline français à l'école primaire et au collège. Il prend appui sur une recherche sur le vécu disciplinaire des élèves dont nous présentons le cadre global, ainsi que sur deux thèses en cours portant plus spécifiquement sur l'évaluation et la compréhension. Il s'avère que le français est une discipline construite de manière morcelée par les élèves de primaire. Le français divise les élèves : d'un côté c'est une discipline appréciée mais de l'autre, et de manière plus importante, il s'agit d'une discipline rejetée. Les dimensions de l'évaluation et de la compréhension tiennent une place importante dans les raisons invoquées par les élèves pour justifier le vécu de cette discipline. Les résultats obtenus apportent un éclairage nouveau sur les relations possibles entre le fonctionnement du français et le décrochage.

Mots-clés : compréhension, abandon scolaire, didactique, enseignement primaire, enseignement secondaire, évaluation

Repères, N° 53, 2016

Résonances dans les discours de lycéens raccrocheurs et de collégiens

Marie-Cécile Guernier

Résumé : Cet article est issu d'une recherche menée de 2008 à 2013 dans l'académie de Grenoble sur les pratiques de l'écrit au collège et au lycée et sur les processus didactiques susceptibles d'empêcher l'apprentissage, et donc de contribuer à l'exclusion scolaire, dont le décrochage est une des manifestations. Il présente les entretiens menés avec quatre élèves : Claudine et Myriam, lycéennes raccrocheuses scolarisées en première littéraire, et Charlotte et Aurélie scolarisées en classe de troisième. Il analyse comment le discours de ces élèves décrit les processus de décrochage pendant les cours de français et comment il construit la problématique du décrochage.

Mots-clés : didactique, littéracie, abandon scolaire, enseignement secondaire

Repères, N° 53, 2016

Le français à l'école : indices d'accrochage d'élèves « allophones » devenus « ordinaires »

Véronique Miguel Addisu

Résumé : À partir de l'étude quantitative des performances des élèves issus de l'immigration à l'échelle européenne (PISA 2012 notamment), nous montrons que les processus de décrochage sont favorisés par les inégalités sociales en France ; la pratique du français à la maison y contribue dans une moindre mesure. Avec une approche sociodidactique, nous recherchons des « indices d'accrochage » en français dans des entretiens compréhensifs avec dix jeunes élèves

plurilingues de primaire, arrivés en France depuis peu. Outre le soutien des adultes, les enfants évoquent un temps nécessaire de passage d'une langue à l'autre, d'un univers à l'autre. Dire le « soi » apparaît comme complémentaire du « comprendre l'autre », et permet peu à peu de (re)prendre le pouvoir sur le monde, notamment par l'écrit. Les stratégies les plus efficaces selon eux, peu visibles dans la classe, renvoient à une attitude scolaire conforme et confiante dans l'institution, mais aussi à des lectures personnelles nombreuses et autonomes, à l'appropriation de genres discursifs situés, et ce, indépendamment d'ancrages disciplinaires spécifiques. Dans une logique de prévention des échecs scolaires d'élèves fragilisés par les inégalités sociales, la didactique du français gagne à interroger ces processus d'appropriation en lien avec les didactiques des langues et du plurilinguisme.

Mots-clés : didactique, multilinguisme, PISA, langue d'enseignement, migration

Repères, N° 53, 2016

Prévenir le décrochage scolaire en CM2 et en 6e dans un contexte d'éducation prioritaire

Quels « vécus de la discipline » français dans trois pratiques ordinaires de « phrase du jour », de « conseils d'élèves » et de « cahier d'écrivain » ?

Hélène Crocé-Spinelli

Résumé : Cet article se centre sur les actions de prévention du décrochage scolaire, au moment du passage CM2/6e. Nous abordons cette question dans des classes de réseau Éclair, dans une perspective didactique, particulièrement à travers une description des usages de l'écrit dans trois pratiques d'enseignement, nommées par les acteurs : « conseil d'élèves » en 6e SEGPA, « phrase du jour » en 6e, et « cahier d'écrivain » en CM2. Nos résultats montrent le rôle favorable, pour la prévention du décrochage, de séances dans lesquelles le raisonnement orthographique ouvre sur la production d'écrit, l'éducation à la citoyenneté favorise la socialisation et tend vers les disciplines du droit et de la politique et l'écriture accueille l'écriture de soi : on y voit l'intérêt d'usages heuristiques de l'écrit, favorables au développement de l'activité cognitive attendue, à des espaces scripturaux individuel et collectif, organisant de possibles circulations entre vécus extrascolaire et scolaire, ainsi que l'intérêt d'une évaluation inscrite dans le paradigme de la reconnaissance. En outre, le vécu du « conseil d'élèves » comme relevant du français questionnera la conception du français comme discipline transversale.

Mots-clés : abandon scolaire, prévention, écriture, orthographe, éducation à la citoyenneté

Repères, N° 53, 2016

Engagement de l'élève et développement des compétences (inter)culturelles : de quelques enjeux et modalités de l'appropriation des textes littéraires à l'école

Magali Jeannin

Résumé : La recherche présentée s'inscrit dans le cadre de la formation initiale des enseignants du premier degré (master 1 et 2), et s'appuie sur deux ateliers de recherche/action menés à l'ESPE de Caen. Le champ disciplinaire est celui du français, et plus particulièrement de la littérature. S'agissant de répondre à la question de l'engagement scolaire de l'élève et de la mise en œuvre d'une didactique de l'implication dans et par les textes littéraires, la recherche mobilise les concepts d'identité et d'altérité, de reliance, d'interculturalité, de mobilité symbolique. Le postulat du développement de l'engagement de l'élève par l'appropriation des problématiques culturelles et identitaires se trouvera exemplifié par l'examen des projets mis en œuvre, ainsi que par l'analyse des écrits réflexifs des futurs enseignants.

Mots-clés : littérature, didactique, implication des étudiants, identité culturelle, compétences transversales générales

Repères, N° 53, 2016

Didactique de l'écriture en situation de raccrochage : une entrée par les compétences ?

Régine Delamotte, Marie-Claude Penloup et Marie Petitjean

Résumé : La question du passage à l'écriture s'avère peu traitée dans les travaux actuels sur le décrochage scolaire alors même que les enseignants des microlycées d'Évreux et de Paris ont une demande explicite concernant les difficultés que rencontrent leurs élèves pour passer à l'écriture académique, en même temps d'ailleurs qu'ils soulignent leurs compétences en écriture créative. Pour répondre à cette demande, l'étude diagnostique que nous présentons s'appuie sur des données diverses : observations, enquêtes auprès des acteurs, textes produits lors d'une séance d'écriture créative. Cet ensemble est construit à partir de positions théoriques sociolinguistiques et (socio)didactiques qui seront rappelées. Il nous amène à mettre en évidence l'existence effective de compétences en écriture créative chez les élèves du microlycée et à en évaluer les enjeux pour la didactique.

Mots-clés : didactique, abandon scolaire, lycée, compétences d'écriture

Repères, N° 52, 2015

L'enseignement de la compréhension dans les classes de CP aujourd'hui : temps consacré et choix didactiques

Marie-France Bishop, Sylvie Cèbe et Céline Piquée

Résumé : L'enseignement de la compréhension en lecture est une question vive en éducation et les résultats contrastés des écoliers français sont régulièrement soulignés par les enquêtes internationales. Toutes montrent qu'en fin d'école primaire beaucoup d'élèves peinent à comprendre ce qu'ils lisent et que ce sont les établissements classés en réseau d'éducation

prioritaire qui comptent le plus d'élèves rencontrant des difficultés de compréhension. Il s'agit d'un enjeu scolaire important encore peu didactisé et dont les modalités de mise en œuvre sont mal connues. Se posent alors deux questions : quel est le temps accordé à l'enseignement de la compréhension au début de l'apprentissage formel du lire-écrire et quelles sont les pratiques d'enseignement mises en œuvre par les maîtres de CP ? C'est à ces deux questions que répond cet article basé sur un corpus extrait d'une recherche de grande ampleur dans laquelle les pratiques effectives de 131 enseignants de CP ont été observées au cours d'une année scolaire. Mots-clés : apprentissage, lecture, activités scolaires, méthode d'enseignement

Repères, N° 52, 2015

De la grammaire au CP pour lire et écrire ? Description et analyse de pratiques dans le cadre de la recherche Lire-écrire au CP

Patrice Gourdet, Corinne Gomila, Véronique Bourhis, Marie-Laure Elalouf, Claudie Péret et Cécile Avezard-Roger

Résumé : Chercheurs impliqués dans la recherche Ifé, Lire-écrire au CP, nous nous sommes donné comme objet d'analyse la place de l'étude de la langue au CP. Il s'agit de voir si les classes dans lesquelles les élèves sont amenés à prendre conscience du fonctionnement de la langue parviennent à de meilleurs résultats dans l'apprentissage du lire-écrire. En l'état actuel de la recherche, il ne nous est possible que de proposer un état des lieux concernant cet apprentissage dans les classes. Après avoir présenté la méthodologie que nous avons adoptée, nous présentons les premiers résultats que nous avons obtenus. Ces résultats portent dans un premier temps sur le temps accordé, dans les classes de la cohorte retenue, à l'étude de la langue par rapport à l'ensemble du temps consacré à la discipline français puis, la part de chacune des composantes de ce domaine à savoir lexique, grammaire et orthographe. Nous présentons ensuite les résultats des élèves en fin d'observation et mettons en rapport leurs performances et le temps passé à étudier la langue. Nous avons également analysé les termes employés dans les classes pour désigner les éléments de discours. Enfin, nous proposons une analyse comparative de deux classes qui peuvent être considérées comme équivalentes en termes de durée accordée à l'étude de la langue et en termes de catégories socioprofessionnelles des familles. Les enseignants des deux classes ont adopté des démarches différentes. Ces premiers résultats seront suivis ultérieurement par d'autres qui mettront davantage l'accent sur l'analyse qualitative.

Mots-clés : lecture, apprentissage, grammaire, école primaire

Repères, N° 52, 2015

Apprendre à lire au CP dans une classe multilingue : le plurilinguisme des élèves comme ressource didactique ?

Véronique Miguel Addisu et Marie-Odile Maire Sandoz

Résumé : Cette contribution examine la prise en compte du plurilinguisme des élèves dans les choix didactiques de maitres de CP en 2013-2014. Elle s'appuie sur les résultats d'une recherche sur les pratiques enseignantes du « lire-écrire » dans 131 classes. La prise en compte de toutes les compétences langagières des élèves favorise l'entrée dans l'écrit. Or, parmi les 2 507 élèves, 28 % sont déclarés plurilingues par les enseignants et se répartissent dans 112 des 131 classes enquêtées. Ces classes, le plus souvent « ordinaires », relèvent majoritairement des territoires de l'éducation prioritaire, ce qui paraît générer des confusions entre inégalités scolaires et compétences plurilingues. Une analyse croisée des albums lus, des moments « d'étude de la langue », et des aménagements pédagogiques proposés, montrera que pour les maitres, le plurilinguisme n'apparaît jamais comme facteur pertinent dans ces choix didactiques. Pourtant, de nombreuses recherches soulignent l'intérêt d'une didactique du français avec une perspective plurilingue pour favoriser la réussite scolaire.

Mots-clés : didactique, plurilinguisme, éducation prioritaire, littéracie

Repères, N° 52, 2015

Pour une approche objective des pratiques d'acculturation à l'écrit en classe de CP : essai de catégorisation et premières analyses

Marianne Tiré, Anne Vadcar, Serge Ragano et Sandrine Bazile

Résumé : L'article vise à présenter une première description des résultats de la recherche IFÉ Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des apprentissages au cours préparatoire en lien avec l'acculturation. Sont posés ici les objectifs, hypothèses et orientations méthodologiques de notre travail ainsi que les premiers résultats quantitatifs. Après avoir précisé les variables retenues comme indices de pratiques réputées acculturantes (les écrits, l'album et les lieux et usages de l'écrit), une première catégorisation est proposée au moyen d'une analyse quantitative des données déclarées et observées, afin de distinguer, selon les variables retenues, les classes les plus acculturantes et celles qui le sont le moins.

Mots-clés : école primaire, culture, lecture, écriture, enseignement et apprentissage, littérature pour la jeunesse, littéracie

Repères, N° 52, 2015

L'enseignement de l'écriture en CP : description des pratiques enseignantes dans 131 classes
Laurence Pasa, Corinne Totereau, Yves Soulé, Martine Dreyfus, Catherine Dupuy et Jean-Charles Chabanne

Résumé : Cet article présente une des premières exploitations des données concernant les tâches d'écriture observées dans 131 classes de CP, lors de trois semaines d'enquête, à différentes périodes de l'année scolaire. Ces données sont issues du projet de recherche Lire-écrire au CP (2012-2015). L'analyse porte sur la durée totale des tâches allouées à l'enseignement de l'écriture, la répartition de la durée entre les différents types de tâches par semaine et la répartition entre les types d'unités linguistiques travaillés. Les premiers résultats montrent que des tâches d'écriture sont proposées dans toutes les classes et représentent un peu moins du tiers du temps total consacré au lire-écrire (30 %). Une majorité de classes de CP ne recourt aux tâches d'écriture (calligraphie, dictée, copie) que pour valider des démarches d'encodage au plus près des compétences phonographiques, avec comme unité linguistique de référence le mot.

Mots-clés : école primaire, écriture, enseignement

Repères, N° 52, 2015

Analyse des actions et interactions didactiques en production écrite au Cours préparatoire
Florence Mauroux, Jacques David et Claudine Garcia-Deban

Résumé : La présente étude s'inscrit dans un double paradigme : i) les études sur l'acquisition de la production écrite analysant de façon complémentaire les contextes d'enseignement, les productions écrites des élèves, les explications verbales associées et les effets du retour sur les écrits produits ; ii) les recherches actuelles sur l'analyse des pratiques enseignantes intégrant les différentes variables associées aux situations d'enseignement et notamment l'analyse des interactions d'apprentissage. Les écritures « approchées » s'inscrivent dans ces paradigmes et intègrent les facteurs linguistiques, didactiques et les paramètres contextuels. Afin d'évaluer les pratiques différentielles d'apprentissage, deux enseignantes de cours préparatoire ont été suivies durant une année scolaire : l'une pratique régulièrement des séances d'écriture approchée, l'autre non. Les transcriptions de trois séances vidéos d'enseignement de l'écriture, enregistrées en début, milieu et fin d'année, permettent une analyse quantitative et qualitative, centrée sur des déterminants pédagogiques généraux et sur des déterminants didactiques spécifiques à l'objet d'apprentissage. L'objectif est ainsi d'évaluer précisément les procédés didactiques mis en œuvre, leur efficacité en termes d'apprentissage, les effets sur les élèves pour l'acquisition du principe alphabétique, et, au-delà, pour la maîtrise fonctionnelle du système écrit du français.

Mots-clés : enseignement et apprentissage, compétences d'écriture, qualité de l'enseignement, relation adulte-enfant, didactique

Repères, N° 52, 2015

Écrire pour lire, lire pour écrire au CE1 : l'exemple d'un travail sur « Le loup et l'agneau »

Loïs Lefevre, Luc Maisonneuve et Gérard Sensevy

Résumé : Dans cet article, nous décrivons l'élaboration d'une séquence d'enseignement portant sur diverses versions de la fable « Le loup et l'agneau » (Ésope, Phèdre, La Fontaine). Nous précisons dans une première partie les principes généraux qui ont présidé à cette élaboration, d'abord en décrivant le dispositif au sein duquel elle a été produite, ensuite en précisant quelle vision épistémologique et didactique de la fable, en général, nous avons mobilisée, pour terminer sur une analyse spécifique du « Loup et l'agneau ». Dans la seconde partie de l'article, nous décrivons la mise en œuvre de la séquence étudiée. La troisième partie nous permet une discussion synthétique de l'article.

Mots-clés : didactique, théorie de l'enseignement

Repères, N° 52, 2015

Devenir lecteur et scripteur de poésie en primaire : quelle expérience ? Quels enjeux ?

Nathalie Brillant Rannou et Céline Petit

Résumé : Selon les représentations que l'institution scolaire véhicule encore aujourd'hui, la poésie serait un genre réservé à l'oralisation-mémorisation et peu adapté à l'acquisition des compétences du lecteur-scripteur en cycle 2. Or la poésie ne pourrait-elle pas offrir des occasions d'apprentissages pertinentes et rapatrier vers le plaisir d'apprendre un certain nombre d'élèves peu motivés par l'école ? Une connaissance accrue des corpus poétiques contemporains, un souci d'expérimenter des consignes d'écriture ouvertes et créatives, et des élèves de plus en plus sensibilisés à la poésie nous incitent à renouveler la réflexion. Les pratiques poétiques à lire et à écrire menées en CE1 depuis trois ans dans une école de Grenoble s'inscrivent dans la tenue individuelle d'un « cahier d'écrivain ». Dans cet article, il s'agit d'analyser un échantillon de productions consignées dans ces cahiers de façon à repérer certaines compétences scolaires développées lors d'une fréquentation forte et régulière de la poésie.

Mots-clés : littérature, créativité, écriture, confiance en soi

Repères, N° 52, 2015

Le geste graphique chez le scripteur au début de l'école primaire : profil des pratiques pédagogiques et des performances des élèves

Natalie Lavoie, Marie-France Morin et Anne-Marie Labrecque

Résumé : Des études récentes attirent l'attention sur le fait que le geste graphique est une des contraintes lors de l'activité de production chez les scripteurs débutants. Par ailleurs, des chercheurs soulèvent que ce phénomène est encore sous-estimé et peu pris en compte par les

enseignantes. Des enquêtes récentes sur les pratiques à l'égard de la composante graphomotrice montrent un décalage entre les propositions des recherches et leurs pratiques. Dans ce contexte, l'objectif de cette contribution est d'examiner le lien entre les pratiques adoptées par les enseignantes dans des classes en 1^{re} année du primaire et les performances des élèves, en particulier au regard de la composante graphomotrice. Les résultats permettent de documenter le travail fait en classe à cet égard et de constater qu'un écart existe entre les besoins des élèves et les pratiques des enseignantes.

Mots-clés : écriture, enseignement primaire, pratique pédagogique

Repères, N° 52, 2015

De la lettre au texte : qu'écrivent au tableau les enseignants de cours préparatoire en sciences ?

Armelle Roderon, Catherine Brissaud et Éric Triquet

Résumé : Cet article s'appuie sur une recherche doctorale qui s'intéresse à la place et au rôle de la lecture et de l'écriture dans l'enseignement scientifique en début de scolarité obligatoire. Nous portons ici notre attention sur cette écriture publique de l'enseignant que constituent les écrits au tableau. Notre corpus est constitué de l'ensemble des écrits au tableau de trois enseignantes de CP lors d'une séquence portant sur le thème de la germination. L'analyse des unités linguistiques mises sous les yeux des élèves nous amène à questionner la prise en compte par les enseignantes des spécificités langagières de l'écriture scientifique, et par là même l'enrichissement du rapport à l'écrit des élèves.

Mots-clés : écriture, littéracie, moyens d'enseignement, école élémentaire, biologie

Repères, N° 51, 2015

Modes de lecture, espace collectif et âge des élèves

Magali Brunel et Jean-Louis Dufays

Résumé : L'article s'intéresse à deux axes de questionnement liés aux lieux et aux temps de la lecture : 1. le jeune lecteur mobilise-t-il ses compétences différemment quand il passe du cadre scolaire à un cadre moins contraint ? 2. comment évolue-t-il dans lesdites compétences à mesure qu'il avance en âge ? Poser ces questions nous a conduits à observer les modes de lecture distingués par Dufays (2010) dans des lieux (la classe et le centre aéré) et à des âges différents (avec des élèves âgés de 5 à 11 ans). De ces observations modestes résultent deux constats qui confortent et précisent des recherches antérieures : 1. si le lieu de la lecture ne semble guère influencer les enfants de 5-6 ans, il exerce un fort impact sur les postures de lecture des enfants de 10-11 ans ; 2. entre 5 et 8 ans, l'évolution des modes de lecture est spectaculaire, les élèves diversifiant leur attitude face au texte et développant de nombreuses compétences, qui se développeront davantage encore en fin de cycle primaire. Les compétences de lecture s'acquerraient donc progressivement, évoluant d'une dimension intuitive vers une dimension de plus en plus consciente et approfondie.

Mots-clés : lecture, littérature, compétence, parcours scolaire, âge, éducation extrascolaire

Repères, N° 51, 2015

Réception des stéréotypes genrés véhiculés par la littérature de jeunesse dans des espaces institutionnels contrastés

Ana Dias-Chiaruttini

Résumé : À la suite des travaux sur les phénomènes de stéréotypie (Dufays, 1991 ; 2001), qui ont éclairé leur rôle dans l'activité de réception des œuvres littéraires, cet article s'intéresse à la réception des stéréotypes genrés des albums de littérature de jeunesse dans deux espaces institutionnels différents : muséal et scolaire, destinés tous deux à un public d'élèves de 3 à 6 ans. La confrontation de ces espaces institutionnels permet d'identifier le poids de chacun sur la réception des stéréotypes genrés. Elle permet aussi d'identifier certains obstacles à cette réception qui se situent à divers niveaux : celui des dispositifs mis en œuvre dans la situation de visite ou de lecture en classe ; celui des formes de stéréotypes convoquées dans les albums ; celui des sujets et de leur statut ; et enfin, celui du contexte social particulièrement vif en France aujourd'hui au sujet d'une thématique telle que l'égalité entre filles et garçons.

Mots-clés : didactique, lecture, littérature pour la jeunesse, égalité des genres

Repères, N° 51, 2015

Lecture suivie et temporalités

Brigitte Louichon

Résumé : L'article analyse une séance de littérature « ordinaire » dans une classe de primaire française. Il s'agit d'une séance de lecture suivie du roman *Le Roi du jazz* d'Alain Gerber (© Bayard Éditions, coll. « Je bouquine », 2002). L'analyse proposée porte sur les dimensions temporelles relevant spécifiquement de la didactique de la littérature, c'est-à-dire liés aux savoirs ou savoir-faire visés (et non au contexte, à la classe, aux gestes professionnels, etc.). La question est celle de la manière dont les temps du roman (temps de la production, temps de la narration, temps de la diégèse, temps de la lecture) sont pris en compte dans le temps de la séance. Cette question pose, au final, celle des compétences construites durant cette séance qui n'est pas ici proposée comme un modèle mais comme un cas à étudier.

Mots-clés : lecture, classe, activités scolaires

Repères, N° 51, 2015

Lectures de l'enseignante, lectures des élèves : temps et lieux pour la lecture d'un album en CP – étude de cas en analyse de l'activité

Marthe Fradet-Hannoyer

Résumé : Cet article est consacré à une analyse de l'activité d'une professeure des écoles stagiaire lorsqu'elle enseigne la lecture et l'écriture à partir de textes littéraires dans sa classe

de CP. Il s'inscrit dans le cadre théorique d'une « didactique intégrative » (Goigoux, 2012) selon laquelle le travail enseignant est soumis à des préoccupations complexes et dynamiques dont on peut tenter de comprendre la cohérence en mêlant analyse didactique et ergonomique. Ce travail est mené dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation conduite au sein du laboratoire EMA de l'université de Cergy-Pontoise qui porte sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants dans leur enseignement de la lecture autour de textes littéraires.

Mots-clés : formation des enseignants, formation initiale, didactique, littérature pour la jeunesse

Repères, N° 51, 2015

Le développement professionnel des professeurs des écoles novices dans et par l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire : analyse spatiotemporelle

Sophie Briquet-Duhazé

Résumé : Le plus souvent, l'enseignement et/ou l'apprentissage de la lecture sont étudiés afin de rendre compte des difficultés des élèves. Il nous semble que l'étude du (ou des) processus de développement professionnel des professeurs des écoles novices quant à cet enseignement précis peut également éclairer cette question déterminante. Cet article se propose d'explorer comment des enseignants débutants deviennent des professionnels de l'enseignement de la lecture au Cours préparatoire à partir d'une recherche longitudinale menée par paliers successifs durant six ans. Les principaux résultats font état d'une pyramide constructive de ce développement dont les axes spatiotemporels semblent bouger légèrement lors de l'entrée dans le métier.

Mots-clés : école élémentaire, enseignant stagiaire, lecture, expérience du travail

Repères, N° 51, 2015

La malle à souvenirs : un dispositif fécond pour l'enseignement littéraire en grande section

Agnès Perrin-Doucey et Sophie Warnet

Résumé : Les auteures centrent leurs investigations sur la création et l'analyse d'un dispositif d'enseignement littéraire permettant d'interroger les souvenirs de lecture des élèves, et ce dès l'école maternelle. Elles considèrent en effet, en s'appuyant sur de récentes recherches en didactique de la littérature, que l'enseignement de la littérature avant l'apprentissage de la lecture constitue un prérequis important dans la mesure où il favorise la constitution de souvenirs de lecture et tente de rapprocher les lectures privées des lectures scolaires. L'article se compose en trois parties. Dans la première, les auteures font état des recherches en didactique qui interrogent le sujet-lecteur, l'appropriation et la mémorisation des lectures. Elles explicitent comment la conception du dispositif tente de faire advenir la subjectivité du lecteur alors même que la lecture est médiatisée par la voix de l'enseignant. Elles évoquent notamment l'impact de l'atmosphère créé par le jeu des variations contextuelles (temps, lieux et médiateurs de lecture).

Dans la seconde partie, elles analysent la mise en œuvre du dispositif en s'appuyant sur une observation fine des pratiques contextuelles de lecture. Elles se demandent notamment comment sont pensés les espaces de lecture pour faire advenir la subjectivité et engager la mémoire des textes. Enfin, la troisième partie est centrée sur l'activité de l'élève par l'observation des différentes postures adoptées au sein de la classe. Elles interrogent alors l'impact de la création d'une malle à souvenirs sur l'instauration d'une relation personnelle à l'œuvre et à la lecture.

Mots-clés : lecture, littérature, éducation, culture

Repères, N° 51, 2015

Apprendre à comprendre avec des albums au CP : cadre participatif et oraux réflexifs

Pascal Dupont

Résumé : De nombreux rapports indiquent que l'enseignement explicite de la compréhension est souvent minoré au Cours préparatoire et que les enseignants auraient des difficultés à expliquer comment ils le conduisent au-delà de l'utilisation d'exercices de questions/réponses et de l'imprégnation par l'écoute. Notre article s'intéresse à la place donnée à la lecture compréhension au CP ainsi qu'à la nécessité de son enseignement car la capacité à déchiffrer un texte de façon plus ou moins fluente ne suffit pas à sa compréhension. Notre étude porte plus particulièrement sur des séquences, mises en œuvre dans deux classes de CP, qui sont centrées sur un apprentissage explicite de la compréhension à partir d'albums de jeunesse. Nous analysons comment les deux enseignantes de ces classes s'y prennent pour construire un cadre participatif du point de vue de la temporalité, des acquisitions visées, du choix des albums, et des situations problèmes proposées. La conception à priori de ce cadre participatif a pour vocation de favoriser la production d'oraux réflexifs que nous catégorisons en oraux de travail, oraux intermédiaires et oraux normés en fonction de leur rôle et de leur degré de réflexivité. Bien que les choix opérationnels des deux enseignantes soient différents nous avons constaté qu'ils se fondent sur des principes didactiques communs qui permettent d'inscrire cet apprentissage dans un continuum temporel et qui seraient susceptibles de contribuer à améliorer son appréhension par les enseignants.

Mots-clés : lecture, compréhension, parole, temps d'enseignement

Repères, N° 51, 2015

Empathie fictionnelle et écriture en « je » fictif

Véronique Larrivé

Résumé : Les découvertes des neurosciences sur les phénomènes d'intersubjectivité offrent à la théorie littéraire de nouvelles données pour approcher le récit fictionnel. Il semble que, dans le monde possible créé par la fiction, ce soit l'empathie qu'il éprouve pour le personnage qui permette au lecteur de comprendre ses états mentaux et d'anticiper son comportement. Ainsi,

les émotions fictionnelles, véritable catalyseur du processus de simulation qui permet au lecteur d'éprouver corporellement le point de vue du personnage, participent-elles pleinement au processus de compréhension et d'interprétation de l'histoire. De cette constatation naît une question concernant la didactique de la lecture littéraire. Lors de la lecture d'œuvres de fiction, en quoi et comment est-il souhaitable de solliciter l'empathie fictionnelle des élèves pour les personnages ? Nous répondrons à cette question en analysant des propos d'élèves de CM2 qui commentent leurs activités d'écriture en « je » fictif à partir du Récit de Gilgamesh.

Mots-clés : littérature, lecture, compréhension, didactique

Repères, N° 51, 2015

Le Parcours Problema Littérature : une modélisation de possibles pour l'enseignement-apprentissage de la compréhension-interprétation à l'école primaire

François Simon, Annette Schmehl-Postaï et Catherine Huchet

Résumé : Depuis quelques années, notre équipe modélise, met en œuvre et analyse le dispositif Parcours Problema Littérature (Schmehl-Postaï, Simon et Huchet, 2014) qui s'inscrit dans le champ théorique de la problématisation au sein de l'axe de recherche Savoirs, apprentissages, valeurs en éducation (CREN). Cette contribution propose une réflexion épistémologique sur l'enseignement de la compréhension dans le cadre théorique de la problématisation (Fabre, 1989, 2009 et Orange 2006). Partant de la modélisation du Parcours Problema Littérature, nous interrogeons la notion de régulation, notamment sa temporalité et ses objets, et précisons les caractéristiques des tâches (reformulation, anticipation, transposition) qui sont constitutives des moments de régulation et préparatoires aux débats interprétatifs.

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), méthode d'enseignement, lecture, compréhension, littérature pour la jeunesse, débat, résolution de problème

Repères, N° 50, 2014

La co-construction de mondes dans la lecture conjointe d'albums de fiction en petite et toute petite sections

Marie-Claude Javerzat

Résumé : L'article propose d'analyser la situation de lecture d'albums en début d'école maternelle comme co-construction de mondes à partir de l'activité symbolique dans le jeu de fiction et des pratiques langagières en développement. À travers les extraits de corpus commentés, il donne à voir des modalités d'étayage didactique d'entrée des jeunes enfants de 2-4 ans dans le livre comme objet culturel et dans les pratiques de lecture à l'école maternelle.

Mots-clés : école maternelle, lecture, compréhension, littérature pour la jeunesse

Repères, N° 50, 2014

S'essayer à utiliser un texte documentaire en petite section

Martine Jaubert, Maryse Rebière et Hélène Guillou-Kérédan

Résumé : Cette contribution étudie l'activité développée par un maître et ses élèves face à un texte documentaire sur les escargots, dans le cadre d'une activité de découverte du vivant, à partir d'un élevage d'escargots en petite section (3-4 ans). L'analyse du corpus, constitué de séances enregistrées et transcrites, des fiches de préparation de l'enseignante, des écrits collectifs produits en dictée au maître, permet de mettre en évidence les processus mis en œuvre par les élèves pour « affronter » le document, leur compréhension première, le rôle des interactions langagières dans les transformations de leur point de vue sur les escargots ainsi que sur l'activité de construction d'informations. Il s'agit, d'une part, d'identifier des traces de l'inscription des élèves dans une communauté discursive littéracie i.e. focalisée sur l'entrée dans l'écrit et ses codes et la reconnaissance d'un objet langagier dans l'énoncé donné à lire. Il s'agit d'autre part d'identifier des traces de l'inscription dans une communauté scientifique, à partir de la mise en cohérence de l'objet langagier avec les questions, pratiques et positions énonciatives qui caractérisent l'activité de lecture d'énoncés de savoirs scientifiques

Mots-clés : enseignement et apprentissage, didactique, littéracie, lecture, apprentissage précoce

Repères, N° 50, 2014

Parler / lire en toute petite section de maternelle : de l'intersubjectif à l'intrasubjectif

Quelques éléments de réflexion à partir de trois exemples de lecture d'imagier

Véronique Bourhis

Résumé : Ce travail, de type qualitatif, propose une réflexion sur les prémices de la construction du très jeune sujet lecteur et analyse à l'âge de la toute petite section de maternelle les modalités familiales de l'entrée dans l'écrit médiées par l'objet livre et celles plus institutionnalisées de son enseignement. L'analyse de différentes lectures partagées d'une même page d'imagier (interactions mère / maitresse(s) – enfant) permet de pointer le rôle essentiel de l'empathie linguistique dans la manière dont se co-construit la relation d'accompagnement. Cette relation relève à la fois de la dimension intersubjective et de la dimension intrasubjective du langage, elle permet le passage du rapport à autrui au rapport à soi afin que l'enfant construise une nouvelle posture en même temps que de nouveaux savoirs. Nos observations nous invitent à repenser certains gestes didactiques chez les tout petits, notamment la manière de susciter la verbalisation de l'expérience personnelle et de son récit.

Mots-clés : enfant, école, parole, littérature pour la jeunesse

Repères, N° 50, 2014

Raconter et lire des récits de fiction : effets comparés sur la compréhension d'élèves de maternelle

Véronique Boiron

Résumé : Cette contribution se propose d'analyser quelques-uns des effets produits par les activités enseignantes de lecture et de contage de récits de fiction sur la compréhension d'élèves de maternelle. L'étude s'appuie sur deux méthodologies complémentaires : d'une part, l'analyse des deux activités enseignantes – la lecture et le contage – et, d'autre part, les entretiens individuels menés à leur suite avec les élèves. L'objet de la recherche est de mieux appréhender les manières de comprendre les histoires de fiction lues ou racontées et de mieux connaître les modalités enseignantes du lire et du raconter. L'hypothèse qui sous-tend cette recherche est la complémentarité contrastée de ces deux activités dans l'apprentissage de la compréhension des élèves de maternelle.

Mots-clés : apprentissage, compréhension, lecture, littérature pour la jeunesse

Repères, N° 50, 2014

Comparaison des conduites de récit d'adultes et d'enfants dans deux situations de lecture d'albums

Élise Vinel

Résumé : Cette étude s'inscrit dans une approche dialogique et interactionniste du langage. Dans la suite des travaux de Florin (1991), Frier (2006) ou encore Grossmann (1996), analysant les styles d'interaction des enseignants et de réception des enfants en cours de lecture, mais aussi de ceux de Bakhtine (1984), Brès (1994), François (2004) ou encore Labov (1978) sur le fonctionnement des discours et plus particulièrement des récits, nous cherchons à comprendre quelles sont les expériences de récit auxquelles sont confrontés les enfants au cours de lectures conjointes. Dix enfants âgés de 3 à 5 ans ont été filmés au cours de ces séances de lectures d'albums, sans texte et avec texte, avec un de leur parent à leur domicile et avec des pairs et des enseignants à l'école. Les analyses portent sur la structure des récits co-construits par les adultes et les enfants et plus particulièrement sur le type d'énoncés produits. Les résultats montrent une grande hétérogénéité des pratiques des adultes et des enfants.

Mots-clés : interaction adulte-enfant, lecture, littérature pour la jeunesse

Repères, N° 50, 2014

Entrer dans l'album *L'intrus* de C. Boujon en Grande Section de maternelle : une situation potentielle de problématisation

Annette Schmehl-Postaï, François Simon et Catherine Huchet

Résumé : La finalité de cet article est de montrer comment un enseignant de Grande Section de maternelle permet à ses jeunes élèves de mener une lecture littéraire d'un texte entendu grâce à

la mise en œuvre d'une « situation-problème » (cf. Fabre, 1999), consistant à problématiser l'incipit d'un album à destination de la jeunesse, *L'intrus* de Boujon. Cette mise en œuvre est adossée à un dispositif didactique *Parcours Problema Littérature*, support d'un travail de recherche collaboratif associant chercheurs, enseignants et IEN. Nous expliquerons dans un premier temps comment les travaux sur la problématisation en sciences de Orange, les travaux de Meyer (2001) sur la lecture « problématologique » des textes littéraires et ceux de Fabre (1989, 1999) sur la lecture des fables ont nourri notre modélisation. Cette dernière sera détaillée dans un second temps, en particulier pour contextualiser les objectifs et la mise en œuvre de l'enseignant de maternelle. Le corpus sur lequel se fondera notre analyse est constitué de la retranscription de l'ensemble des échanges maître-élève(s) enregistrés dans le cadre d'une des premières séances consacrées à l'album de Boujon ; nous prendrons en compte dans notre dernière partie à la fois l'activité des élèves et celle de l'enseignant. Les postures de ces apprentis-lecteurs de maternelle seront analysées à partir des trois dimensions du problème ouvert : référence, signification et manifestation (cf. Deleuze 1969).

Mots-clés : enseignement et apprentissage (processus et méthodologie), méthode d'enseignement, lecture, compréhension, littérature pour la jeunesse, débat

Repères, N° 50, 2014

Justifications des élèves et médiations de l'enseignante dans une tâche de compréhension en lecture d'un conte en maternelle

Glaís Sales Cordeiro

Résumé : L'étude ici présentée a été menée dans le cadre d'un programme de recherches interdisciplinaires en didactique conduit par le Réseau Maison des Petits à Genève (Suisse) avec la collaboration d'enseignantes de l'école primaire (élèves de 4 à 9 ans). Elle s'inscrit dans le champ de la didactique du français et concerne, plus particulièrement, l'enseignement-apprentissage de la compréhension en lecture à l'école maternelle à travers une séquence d'enseignement qui propose des activités dans lesquelles les élèves sont amenés à justifier leurs raisonnements. Notre analyse se focalise sur les conditions d'accès à la compréhension d'un conte traditionnel par les élèves et les médiations mises en œuvre par l'enseignante dans le cadre d'une activité de la séquence. Les résultats de cette analyse peuvent contribuer aux réflexions didactiques concernant les rapports intrinsèques entre pratiques d'enseignement et apprentissages de la lecture en maternelle.

Mots-clés : école maternelle, enseignement et apprentissage, lecture, activités scolaires, médiation, élève

Repères, N° 50, 2014

Un répertoire d'albums québécois propices au développement des habiletés interprétatives des élèves de maternelle

Elaine Turgeon

Résumé : Afin de fournir aux enseignants de la maternelle des albums jeunesse qui seraient favorables au développement d'une posture de lecteur actif, le présent article présente les résultats partiels d'une recherche-développement en didactique de la lecture littéraire. Cette dernière visait à développer un outil d'analyse des albums pour la jeunesse, à le mettre à l'essai afin d'en évaluer la validité et la fidélité, et enfin, à élaborer un répertoire d'albums québécois propices au développement des habiletés interprétatives des élèves du préscolaire (4-5 ans) et du primaire (6-12 ans). Après avoir brièvement exposé les appuis théoriques qui ont servi à l'élaboration de l'outil d'analyse, la façon dont nous l'avons mis à l'essai et dont nous avons élaboré un répertoire d'albums, à l'aide de ce dernier, nous présentons les albums faisant partie du répertoire constitué pour les élèves de la maternelle et en faisons ressortir l'intérêt pour les lecteurs en émergence.

Mots-clés : littérature pour la jeunesse, école maternelle

Repères, N° 50, 2014

Comment des élèves de grande section s'approprient-ils l'acte de lire lorsqu'on leur demande de lire un récit illustré qu'ils connaissent ?

Maria Kreza

Résumé : La présente contribution s'intéresse à ce que font des élèves de GS de maternelle quand ils sont amenés à lire un livre qui leur a été lu précédemment par l'enseignant et qui a fait l'objet de différentes activités. À travers l'analyse, d'un point de vue didactique, du faire et du dire sur leur faire des élèves lors des tâches demandées, nous mettons en avant les caractéristiques de ce faire, ce que les élèves de maternelle ont compris et retenu du récit illustré, mais surtout la manière dont ils s'approprient l'acte de lire, la manière dont ils réinvestissent des apprentissages.

Mots-clés : lecture, livre, école maternelle, littérature pour la jeunesse

Repères, N° 50, 2014

Contradictions et nécessités de l'enseignement de la grammaire : la difficulté empirique des énoncés complexes en production, entre morphosyntaxe, lexicque et pragmatique

Caroline Masseron

Résumé : L'article, cherchant à analyser la crise de l'enseignement grammatical du français à l'école élémentaire, procède en deux temps. Le premier temps consiste en une ébauche historique, inspirée des travaux de Chervel et élaborée autour de trois paradigmes explicatifs, assignant à l'enseignement de la grammaire des finalités qui ne sont pas identiques : le

paradigme du mot, le paradigme de la phrase, le paradigme du texte. Ces paradigmes, s'ils ont toujours coexisté (grammaire, logique, rhétorique), le font dans un rapport de domination qui n'a pas toujours été le même et qui est porteur de contradictions. Le chapitre des pronoms dans les grammaires est exemplaire des problèmes soulevés, pris dans la contradiction de la série hétérogène des pronoms personnels et soumis à l'obligation terminologique de la catégorie (les pronoms personnels, interrogatifs, relatifs, possessifs, indéfinis). La représentation de la langue et du système de la langue qui est impliquée par les études grammaticales est au cœur des contradictions exposées. Les grammaires scolaires perpétuent une conception de la langue écrite qui est fort éloignée des usages langagiers contemporains et, surtout, qui continue de faire valoir un modèle de la langue en réception. Le deuxième volet de l'article s'efforce de montrer, en analysant plusieurs productions écrites, que les tours syntaxiques sont réalisés de façon satisfaisante par les élèves, sur la base d'une grammaire intuitive des usages parlés – fortement appuyée par les ressources lexicales du scripteur – et qu'ils sont « brouillés » par une gestion (en cours d'acquisition) de l'orthographe et de la ponctuation. Quant au contrôle des énoncés complexes, l'article cherche à montrer qu'il faut les concevoir comme une étape (génétique) de l'élaboration du texte et de sa « grammaire » (la grammaire seconde), ce qui oblige à réviser assez lourdement les progressions et les objets d'étude des grammaires scolaires et des programmes d'enseignement.

Mots-clés : enseignement de la grammaire, phrases complexes, production de textes écrits, analyse d'erreurs

Repères, N° 49, 2014

La notion de phrase de base dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques

Marie-Laure Elalouf

Résumé : Dans la grammaire rénovée romande ou canadienne, la notion de Phrase P ou de modèle de base a été introduite comme « instrument d'observation » (Genevay, 1994), outil (Chartrand et al., 1999) permettant de rendre compte de la construction d'une majorité de phrases réalisées en français. Nous disposons aujourd'hui de travaux didactiques rendant compte de l'utilisation par des enseignants de cet outil (Dolz et Simard, 2008) et de recherches mettant en évidence certaines limites du modèle (Béguelin, 2000 ; Combettes, 2005, 2009). Qu'en est-il en France ? Si l'enseignement s'appuie sur des exemples de phrases simples de forme sujet-verbe-complément, le recours à un modèle à des fins d'observation reste marginal, de même que les réinvestissements pour l'interprétation et la réécriture, bien que des ouvrages de référence, utilisés en formation, présentent la phrase de base comme un outil d'observation (Riegel et al., 1994-2002 ; Tomassone, 1996-2002). Sur la base d'une enquête qualitative adressée à des enseignants débutants et expérimentés ainsi qu'à des formateurs, nous étudions la diversité de leurs choix et leurs justifications. À partir de ce bilan, nous formulons des

propositions qui tiennent compte des difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratique en présentant un modèle articulant syntaxe et sémantique et permettant le traitement de l'énoncé par paliers, en réception comme en production.

Mots-clés : didactique, grammaire, français

Repères, N° 49, 2014

Pour un « complément-attribut »

Corinne Delhay

Résumé : Jusqu'à une date récente (octobre 2013), la France ne disposait pas d'une instance spécifiquement dédiée à la transposition didactique des savoirs grammaticaux. Il en est résulté un certain nombre d'incohérences dans le plan de formation des élèves mais aussi des enseignants, surtout depuis la publication hâtive et sans réelle concertation des programmes 2008. Le but de cet article est de proposer une présentation simplifiée mais cohérente des fonctions grammaticales, valable sur l'ensemble du cursus, de l'école primaire à l'université où sont formés les enseignants. Le point de départ de l'analyse est fourni par le traitement de l'attribut et du complément locatif après les verbes dits attributifs. L'hypothèse défendue est qu'une clarification didactique est possible si l'on adopte une grammaire des constructions syntaxiques plutôt qu'un étiquetage mécanique et fondé sur des propriétés sémantiques peu fiables. Prenant le contrepied de la grammaire scolaire qui déploie beaucoup d'énergie à opposer les compléments dits d'objet et les attributs, l'auteur plaide pour l'adoption du terme complément-attribut afin de subsumer sous le titre générique de complément essentiel (ou sélectionnés lexicalement) aussi bien les attributs, les compléments d'objet que certains compléments de lieu prévus par la valence verbale.

Mots-clés : enseignement et apprentissage, activités scolaires, enseignement du français, grammaire, terminologie, niveaux d'enseignement primaire, secondaire et supérieur

Repères, N° 49, 2014

Le sens grammatical. Théorie et terminologie grammaticales au service de la construction du sens linguistique

Dan Van Raemdonck et Lionel Meinertzhagen

Résumé : Il nous est apparu, lors d'une enquête menée en 2003 auprès des enseignants des six premières années d'études (le niveau primaire en Belgique), que ceux-ci avaient un besoin criant de documents de référence. Ils ressentaient et pensaient la grammaire comme arbitraire et dogmatique, peu systémique. Leur attitude révélait une certaine insécurité face à ce que nous avons observé comme une difficile maîtrise de la matière à enseigner. D'où la démarche entreprise de rédiger un référentiel grammatical à l'usage des enseignants pour y circonscrire le système qu'ils auront à décrire à leurs apprenants. Notre contribution décrit notre recherche, qui a pour objectif de construire une réelle progression curriculaire pour le cours de grammaire

française, qui tienne compte des capacités cognitives des enfants à leurs différents âges et étapes de développement et qui corresponde aux attentes sociales et décrétales en matière d'autonomisation de l'individu par la maîtrise effective de sa langue et la compréhension du sens que tout discours – dont le sien – véhicule.

Mots-clés : grammaire, processus d'apprentissage, recherche en éducation, projet de réforme, discours, terminologie

Repères, N° 49, 2014

Préfixe, suffixe, mots de la même famille... Étude d'un ensemble terminologique

Florence Charles

Résumé : La dérivation en tant qu'objet d'enseignement occupe une place de choix dans les textes des programmes, récents et actuels, qui régissent l'enseignement du vocabulaire au cycle 3 de l'école élémentaire. L'analyse de la terminologie en usage dans ces textes constitue l'axe choisi pour interroger la manière dont l'objet d'enseignement est conceptualisé. La prise en compte des logiques didactiques associées à l'objet dans les textes curriculaires considérés permet d'éclairer cette conceptualisation, de même que la prise en compte de la terminologie en usage dans les programmes et instructions antérieurs. L'examen de possibles théories de référence appelé par l'axe retenu, outre l'intérêt d'explorer les liens pouvant être établis entre description scolaire et descriptions savantes, présente un second intérêt : celui d'alimenter la réflexion didactique pour une plus grande problématisation de l'objet d'enseignement.

Mots-clés : enseignement, lexique, programme d'études, école élémentaire

Repères, N° 49, 2014

Terminologie grammaticale... et lexicale

Alain Polguère

Résumé : Cet article propose une réflexion sur la terminologie métalinguistique employée dans l'enseignement de la grammaire en France, au primaire et au secondaire. Nous partons de l'analyse des usages terminologiques en cours dans les programmes ministériels d'enseignement du français et montrons qu'il est nécessaire d'effectuer conjointement l'élaboration des deux terminologies lexicale et grammaticale. Cette vision lexicaliste permet de mieux structurer le système notionnel utilisé dans l'enseignement de la grammaire. Nous montrerons ensuite que des ressources spécifiques peuvent être construites pour mettre en œuvre l'interface notionnelle entre lexique et grammaire, en nous appuyant sur le cas particulier de l'ontologie linguistique baptisée Gros tas de notions (GTN).

Mots-clés : programme d'études, terminologie, grammaire, lexique, français

Repères, N° 49, 2014

Quand les élèves « font de la grammaire » en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire

Marie-Claude Boivin

Résumé : Cet article présente une analyse quantitative d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire québécois alors qu'ils travaillent un objet grammatical complexe en classe. Le corpus compte 385 interventions, codées selon leur forme (affirmation, question, hypothèse) et selon trois observables métalinguistiques (métalangage, manipulation syntaxique, jugement de grammaticalité). Les affirmations s'avèrent beaucoup plus fréquentes que les hypothèses et les questions. Le métalangage est utilisé dans un tiers des interventions, et les manipulations syntaxiques sont peu présentes. Des jugements de grammaticalité sont exprimés dans le quart des interventions, et sont adéquats dans la majorité des cas. L'analyse fine prend en compte la véracité des affirmations, la pertinence des manipulations et leur caractère concluant, de même le caractère explicite ou implicite des jugements de grammaticalité.

Mots-clés : apprentissage de la langue maternelle, français, grammaire, activités scolaires, savoirs

Repères, N° 49, 2014

Profils d'acquisition de la morphographie au cycle 3. Vers une caractérisation des parcours des élèves ?

Thierry Geoffre

Résumé : Cette étude porte sur l'acquisition de la morphographie du français par des élèves de fin d'école primaire (élèves de 8 à 11 ans). Après une synthèse de différents modèles généraux montrant qu'ils sont plutôt organisés selon une succession d'étapes, nous cherchons à décaler l'approche vers la mise en évidence d'une dynamique d'acquisition complexe. Nous présentons le suivi longitudinal, en situation de dictée, d'une classe de cycle 3 pendant 3 ans et les portraits orthographiques de quelques élèves de référence qui reprennent l'évolution de leurs choix orthographiques sur plusieurs mois. Nous caractérisons trois profils d'évolution et montrons que la dynamique d'acquisition concerne l'intégration de nouvelles procédures ou l'extension progressive de la portée (de l'efficacité) des procédures utilisées. Ce travail conduit à dégager des priorités d'enseignement et des perspectives de construction d'une progression en étude de la langue.

Mots-clés : didactique, orthographe, grammaire, processus d'apprentissage

Repères, N° 49, 2014

Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire

Carole Fisher et Marie Nadeau

Résumé : Les résultats d'une recherche menée dans 26 classes du primaire montrent les effets très positifs de la pratique régulière de dictées innovantes (dictée 0 faute et phrase dictée du jour) sur les compétences orthographiques des élèves. Après avoir évoqué le contexte de l'enseignement grammatical au Québec et présenté les principaux résultats de l'étude, les auteures s'intéressent à la manière dont les ressources de la grammaire nouvelle sont utilisées au cours des discussions grammaticales qui ont lieu lors des séances de dictées innovantes. Deux indicateurs sont examinés : l'emploi du métalangage et le recours aux manipulations syntaxiques. La comparaison des enregistrements vidéos provenant de 11 classes de l'échantillon, contrastées sous le rapport des progrès observés chez les élèves entre le début et la fin de l'année, fait apparaître des différences qui peuvent rendre compte de l'inégalité de ces progrès. Ces résultats confirment ainsi le rôle essentiel que ces deux facteurs jouent dans l'apprentissage du raisonnement grammatical, et leur contribution à l'effet-maitre du point de vue de la didactique de la grammaire.

Mots-clés : français, didactique, innovation pédagogique, efficience de l'enseignement, grammaire, orthographe

Repères, N° 49, 2014

Réfléchir à la langue de l'école en observant les langues du monde. Un pluriel vraiment pluriel : l'observation du pluriel dans une approche plurilingue

Claudine Balsiger, Dominique Béatrix Köhler et Martine Panchout-Dubois

Résumé : La recherche présentée dans l'article s'intéresse aux apports des approches plurilingues dans l'enseignement du français. Il s'agit en particulier de mesurer les effets de ces approches sur les capacités des élèves à marquer le pluriel dans le groupe nominal. Sur le plan méthodologique, cette recherche met en œuvre une démarche quasi expérimentale conduite dans cinq classes du primaire du canton de Vaud (élèves de 7-8 ans) : la moitié des élèves ont travaillé dans une perspective plurilingue, les autres dans une perspective monolingue. Les résultats concernant le marquage linguistique du nombre dans le GN ne révèlent pas de différences entre les deux populations. Ils n'en demeurent pas moins intéressants d'un point de vue sociolinguistique.

Mots-clés : enseignement primaire, didactique, plurilingue, innovation pédagogique

Repères, N° 49, 2014

Les effets d'un module de formation à la comparaison des langues sur l'enseignement de la grammaire par des enseignants débutants

Marie-Pilar Ric, Éliane Sanz-Lecina et Claudine Garcia-Debanç

Résumé : La contribution se propose de décrire et d'analyser les effets d'un module de formation mettant en jeu la comparaison des langues sur la conception et la mise en œuvre par des enseignants débutants d'une séance de grammaire en fin d'école primaire. L'analyse des enregistrements vidéos des préparations, en groupes de trois, d'une séance sur les accords à l'intérieur du Groupe Nominal ainsi que celle des mises en œuvre dans deux des classes font apparaître des modifications importantes quant à la prise en compte des régularités du système orthographique du français, au statut accordé aux exceptions, à la comparaison oral/écrit ou aux compétences travaillées. Des difficultés subsistent toutefois quant au statut accordé à l'observation des faits de langue ou aux questions et interventions formulées par les enseignants pour guider l'observation des élèves. De plus, les deux enseignantes débutantes observées contextualisent l'approche plurilingue chacune à sa manière, en accordant une place différente à la sensibilisation culturelle au plurilinguisme et à la démarche inductive pour l'enseignement de la grammaire.

Mots-clés : didactique, français, formation initiale des enseignants, orthographe, grammaire, innovation pédagogique

Repères, N° 48, 2013

La collection « Mon Histoire » : quand « l'effet collection » favorise l'individu au détriment de l'Histoire

Anne Vignard

Résumé : La collection « Mon Histoire » des éditions Gallimard propose à l'heure actuelle une trentaine de titres sous forme de journaux intimes de jeunes filles ayant vécu à des époques et des lieux variés. En croisant l'Histoire et l'intime, chacun de ces ouvrages offre un regard personnel sur un épisode historique. Or la multiplicité des titres proposés et le canevas commun dans lequel s'inscrivent tous les livres de la collection supposent que les jeunes lecteurs ne cherchent pas à approfondir des connaissances sur une période historique mais adhèrent à une proposition éditoriale qui leur parle d'eux. Ces titres qui revendiquent une intentionnalité historique forte se révèlent être des ouvrages où l'Histoire sert de support analogique pour évoquer l'adolescence. Ils renvoient ainsi l'image d'une adolescence malmenée et tumultueuse mais universelle donc rassurante pour des lecteurs qui eux-mêmes traversent cette période de bouleversements.

Mots-clés : journal intime, écriture, histoire, édition, collège, littérature de jeunesse

Repères, N° 48, 2013

L'album historique ou le paradoxe d'une mémoire de l'esclavage. Perspectives littéraires et didactiques

Christiane Connan-Pintado et Gersende Plissonneau

Résumé : Pour aborder la question des fictions historiques, nous nous attachons à un corpus d'albums traitant de l'histoire de l'esclavage. En effet, si elle adopte plus souvent la forme romanesque, la question de l'écriture de l'esclavage concerne également l'album et sa double hybridité texte/image, histoire/fiction. Notre réflexion se centre sur les usages littéraires de l'esclavage en littérature de jeunesse et sur leur didactisation : comment donner à lire dans l'œuvre et en classe une mémoire volée, celle de l'histoire restée longtemps muette des esclaves ?

Mots-clés : histoire, esclavage, littérature de jeunesse, album, texte/image, didactique de la littérature, lecture littéraire

Repères, N° 48, 2013

Enjeux mémoriaux et littéraires des fictions pour la jeunesse autour de la Shoah

Agnès Cambier

Résumé : Prolongeant une réflexion engagée dans le département de Littérature générale et comparée de l'université Sorbonne Nouvelle – Paris 3 sous la direction de Carole Ksiazenicer-Matheron, nous traiterons un corpus de fictions relatives à la Shoah destinées aux 9-15 ans. Nous interrogerons le double objectif paradoxal de ces romans cherchant à transmettre la mémoire des persécutions, de la déportation et de l'extermination des Juifs tout en protégeant la sensibilité des jeunes lecteurs ; la tension qui s'y joue entre fiction et Histoire nous permettra de mettre en valeur des spécificités de ce corpus visant davantage le devoir de mémoire que la transmission d'un savoir historique. Après avoir souligné les apports du traitement fictionnel de ces événements, nous questionnerons la place faite à l'Histoire, pour aborder enfin quelques procédés par lesquels ces textes inscrivent la Shoah dans l'écriture.

Mots-clés : Shoah, littérature pour la jeunesse, fiction, devoir de mémoire, détour

Repères, N° 48, 2013

La Shoah racontée aux enfants : un cas particulier de fiction historique

Béatrice Finet

Résumé : L'enseignement de la Shoah est inscrit dans les programmes de l'école primaire en cycle 3 depuis 2002 et les enseignants sont encouragés à avoir recours à la littérature pour la jeunesse pour le mener à bien. L'observation du travail de quatre enseignants dans des classes de CM2 montre que les pratiques sont unifiées par l'inscription disciplinaire de cet enseignement, le choix des ouvrages lus et les modalités de lecture de ces ouvrages. Il semblerait alors qu'une contradiction se fasse jour : le recours à la littérature pour la jeunesse

serait au service d'une uniformisation du discours et des pratiques, et ne permettrait pas la lecture de la singularité de ces ouvrages ni l'émergence d'un lecteur singulier. Ce qui se jouerait alors c'est l'absence de prise en compte de la littérarité des textes et de conscience disciplinaire.
Mots-clés : Shoah, littérature pour la jeunesse, enseignement, formation du lecteur

Repères, N° 48, 2013

« Histoire d'Histoire », une collection d'albums historiques composites : quelles caractéristiques et quels apprentissages en français ?

Patricia Richard-Principalli et Marie-Françoise Fradet

Résumé

Le support de l'album a permis ces dernières années de renouveler les récits historiques pour les jeunes lecteurs. Nous nous intéressons ici aux albums de la collection « Histoire d'Histoire » (Rue du monde), qui relèvent autant de la narration de fiction que du documentaire, et sont, de ce fait, particulièrement représentatifs d'une tendance croissante au « composite » au sein des supports s'adressant à la jeunesse. Notre hypothèse, illustrée par l'exemple de Zappe la guerre et d'une sélection de propositions didactiques destinées au cycle 3 de l'école primaire, est que ce composite, d'une grande complexité, est susceptible de mettre certains élèves en difficulté.
Mots-clés : composite, littéracie scolaire, hétérogénéité discursive, hétérogénéité sémiotique

Repères, N° 48, 2013

La fiction historique dans les manuels de français à l'école et au collège (du cours moyen à la 5e)

Lydie Laroque

Résumé : La didactique du français étudie les questions posées par l'enseignement de la langue et de la littérature françaises, de la maternelle à l'université. À ce titre, la discipline s'intéresse à la narration sous toutes ses formes, y compris celles qui peuvent interférer avec d'autres domaines, telle la fiction historique définie par Bertrand Solet ou Michel Peltier. Cet article étudie la place de celle-ci dans les manuels de français du cours moyen à la classe de 5e et cherche à déterminer si le collège et l'école l'envisagent de la même manière. Après avoir analysé la nature exacte des ouvrages sélectionnés en répertoriant les titres, les périodes ou les genres privilégiés, il s'attache à montrer que le cycle 3 et le collège les exploitent différemment : si, dans les deux cas, la fiction historique apparaît bien comme un support littéraire reconnu pour travailler des compétences en français, seuls les manuels du cours moyen lui accordent une place de choix et l'utilisent pour construire des savoirs en histoire ou développer la formation éthique et l'esprit critique des élèves en lien avec l'époque contemporaine.

Mots-clés : fiction historique, manuels de français, école, collège, didactique du français

Repères, N° 48, 2013

Lecture des histoires, lecture de l'Histoire. Encyclopédisme et interprétation

Pierre Sève

Résumé

Dans cette contribution, il est rendu compte du cheminement intellectuel d'élèves de 10 ou 11 ans qui identifient les relations entre une fiction très elliptique et des documents présentés abruptement. Leur travail montre que le statut de document doit être élaboré pour qu'une extraction d'information soit possible et que l'établissement de ce statut suppose un savoir historique déjà constitué. Il montre surtout que l'interprétation d'une fiction qui requiert un savoir pour être maîtrisée ne se trouve pas validée par une simple convergence avec des documents mais que sa validation passe par un savoir institutionnalisé dans un discours explicite.

Mots-clés : interprétation, document, institutionnalisation, validation de l'interprétation, récit historique

Repères, N° 48, 2013

Quelles articulations entre lecture littéraire et Histoire à l'école primaire ? Perspective diachronique et étude de cas

Pascal Dupont

Résumé : Cet article cherche à éclairer les articulations entre littérature et Histoire lors de la lecture cursive de fictions historiques à l'école primaire, articulations qui placent l'enseignant polyvalent devant une double difficulté didactique : ne pas transformer la lecture d'un récit en simple « leçon d'histoire déguisée », sans pour autant négliger les obstacles à la compréhension liés à l'importance des savoirs historiques. Après avoir décrit diachroniquement la scolarisation de la littérature et de l'Histoire et évoqué les questions soulevées par la nature des récits historiques, notre observation s'est portée sur une étude de cas, la lecture de l'album *Otto*, autobiographie d'un ours en peluche, dans trois classes de CM2. À travers les choix opérés par les enseignants relativement à l'entrée dans l'album et la construction d'une séquence de littérature, il s'est agi de dégager leurs incidences quant à la pertinence des objectifs-obstacles sélectionnés (temporalité, personnage/narrateur, relations texte/image, etc.) et aux différents degrés d'articulation qu'ils permettent entre lecture littéraire et histoire.

Mots-clés : discipline scolaire, lecture littéraire, histoire, fiction historique, compréhension, savoir

Repères, N° 48, 2013

Lire-Voir-Écrire l'Histoire et/ou une histoire en classe de troisième

Jean-Luc Pilorgé et Anne-Catherine Reguerre

Résumé : Cet article s'inscrit dans le cadre du travail d'un groupe de recherche de l'ESPE de Bretagne (GERPREF18) sur le récit historique interrogeant l'interaction des deux disciplines français et histoire lors de la mise en écriture des élèves. La narration en classe de français convoque le plus souvent la fiction, et le vraisemblable si elle tend vers le réalisme. L'histoire, elle, ne s'intéresse qu'aux faits avérés, et l'individuel n'a de valeur historique que s'il est inscrit dans l'histoire générale et collective. Les programmes sont, en ce qui concerne le récit, elliptiques en français comme en histoire. La question à laquelle s'intéresse le groupe de recherche est double : elle suppose d'interroger la construction de savoirs historiques par les élèves dans leurs productions de récits historiques et son inscription dans une perspective fictionnelle et littéraire. L'analyse d'une situation de mise en écriture en classe de troisième, des interactions professeur-élèves et des productions montre des représentations du récit ainsi que des compétences de réinvestissement des connaissances historiques très variées. Puisque nous analysons des productions réalisées en classe de français, nous les interrogeons également sur ce qu'elles révèlent de l'activité du lecteur-scripteur placé face à la consigne d'écriture littéraire de récit historique.

Mots-clés : production écrite, lecture-écriture, spectature, récit historique, récit fictionnel, littérarité, référence historique, vraisemblance, transfert, désajustement

Repères, N° 48, 2013

La fiction historique de jeunesse et les « grands hommes » de l'Histoire : quels intérêts didactiques dans l'appropriation des savoirs en français ? Le cas Molière

Magali Brunel

Résumé : L'article interroge les intérêts didactiques de l'exploitation d'un type de récit historique de jeunesse particulier, les œuvres centrées autour d'un grand homme, à partir d'exemples précis. Le genre est d'abord défini sur le plan littéraire, notamment dans sa spécificité de littérature pour la jeunesse, qui entraîne l'adaptation de l'intrigue et des personnages (Peltier, 2002 ; Solet, 2004). On observe ensuite le contexte éditorial, institutionnel et pédagogique dans lequel s'inscrit l'exploitation de tels ouvrages, pour en saisir les complexités. Ces récits sont alors étudiés sur le plan didactique, en particulier pour l'intérêt qu'ils présentent dans l'apprentissage des postures de l'élève scripteur ou producteur de jeu scénique. Cependant, la mise en relation de ces éléments avec les pratiques de classe montre que, si les enseignants de français font étudier ces œuvres, ils les abordent moins pour enseigner des savoirs en français que pour développer des connaissances historiques.

Mots-clés : récit historique jeunesse, grands hommes de l'Histoire, Molière, pratiques, didactique, écriture, jeu scénique

Repères, N° 47, 2013

Écrire en maternelle : comment approcher le système écrit ?

Sandrine Fraquet et Jacques David

Résumé : Des recherches récentes montrent que les pratiques autographiques avec rétroaction sur la norme menées en maternelle influent très positivement l'apprentissage de la langue écrite. Mais quelles sont les composantes de cette appropriation ? Comment ces enfants de maternelle qui essaient d'écrire apprivoisent-ils cet objet complexe qu'est la langue écrite ? C'est ce que nous tentons d'analyser au travers d'un corpus recueilli dans une classe de grande section. Nous allons voir comment les apprentis scripteurs explorent les fonctions de ce nouveau mode langagier et découvrent d'autres perspectives que celles de l'oral. Nous interrogerons parallèlement les stratégies qu'ils déploient pour réduire progressivement l'écart entre leurs essais et la norme.

Repères, N° 47, 2013

Interactions en classe de grande section de maternelle dans une activité d'orthographe approchées

Loïc Pulido, Florence Lacroix et Aurélie Lainé

Résumé : L'objectif de la recherche qualitative présentée dans cet article est de mieux comprendre les savoirs et savoir-faire en jeu lorsque l'on utilise des démarches d'orthographe approchées (Montésinos-Gelet et Morin, 2006), en grande section de maternelle. Des situations d'orthographe approchées impliquant une enseignante et quatre groupes d'élèves ont été filmées, transcrites et analysées dans le cadre du modèle d'analyse des interactions éducatives proposé par Lacroix, Pulido et Weil-Barais (2007). D'une part, les analyses réalisées mettent en avant que la majorité des échanges observés portent sur des savoirs liés à l'orthographe, à condition que les tentatives d'écriture initiales des élèves présentent une certaine variété. D'autre part, elles montrent comment les savoirs et savoir-faire abordés peuvent renvoyer au code alphabétique, à la combinatoire, à la phonologie ou à des dimensions stratégiques.

Repères, N° 47, 2013

Remédiations des difficultés d'apprentissage à partir d'orthographe approchées

Dominique Hannouz

Résumé : L'objectif de cette contribution est de tenter d'expliquer les stratégies des jeunes enfants qui, confrontés à des tâches d'orthographe approchées, construisent les principes et sous-principes du système alphabétique (Montésinos-Gelet, 1999). Les participants de cette étude longitudinale sont des enfants de CP en difficulté d'apprentissage et qui bénéficient d'une remédiation avec une enseignante spécialisée des aides à dominante pédagogique. Au cours de la remédiation, des tâches d'orthographe approchées sont proposées aux élèves. L'analyse

s'attache plus particulièrement à mettre au jour les compétences et les connaissances qui peuvent être un obstacle pour ces élèves en difficulté. Les résultats montrent que la tâche d'orthographe approchée facilite la progression dans la compréhension des sous-principes alphabétiques pour des enfants avec des difficultés d'apprentissage.

Repères, N° 47, 2013

Étude des procédures verbalisées en lecture et en écriture chez des forts et faibles orthographieurs au début du primaire

Marie-France Morin et Pascale Nootens

Résumé : Cette étude s'inscrit dans le domaine de recherche qui s'intéresse à mieux comprendre l'apprentissage de l'orthographe et dans la suite des travaux qui ont attiré l'attention sur la diversité des procédures orthographiques chez le jeune élève. L'objectif retenu ici est de comparer le profil de faibles et de forts orthographieurs, au regard des procédures mises en œuvre pour identifier et orthographier des mots nouveaux. Après analyse des verbalisations émises par ces jeunes élèves, les résultats rendent compte du fait que, peu importe leur niveau de compétence, ils semblent recourir à une variété de procédures orthographiques pour identifier et écrire des mots nouveaux. Par ailleurs, le choix judicieux des procédures exploitées en contexte d'identification ou de production de mot semble être ce qui distinguerait le plus les élèves forts des élèves plus faibles.

Repères, N° 47, 2013

Comment des élèves de début de primaire approchent-ils la morphographie du français ?

Jacques David et Laure Dappe

Résumé : L'étude propose une analyse des procédures d'écriture, spécifiquement morphologiques, mises en œuvre par des élèves de cours préparatoire (6-7 ans). Nous montrons que ces élèves sont capables de produire des écrits dont les graphies résultent de raisonnements que nous qualifions de « morphographiques ». Nous nous appuyons sur un double corpus constitué : i) par les écrits produits par ces jeunes scripteurs dans différents dispositifs d'écriture ; ii) par les explications métagraphiques qu'ils verbalisent individuellement ou collectivement en situation de révision. Les séquences interactives recueillies permettent ainsi de suivre les parcours cognitifs des élèves, les variables didactiques et les procédures linguistiques impliquées : grammatisation du nombre, hétérographie des formes verbales, accords en personne et en temps. L'étude de ces écrits et des échanges associés est essentielle pour construire des dispositifs didactiques liés à la dynamique de la production écrite.

Repères, N° 47, 2013

Les tâches de production écrite enseignées en 2e année d'école enfantine. Tensions entre les notions de référence et les objets enseignés

Patricia Groothuis

Résumé : Cet article visibilise les tâches enseignées en production écrite en deuxième année d'école enfantine neuchâteloise⁷. Dans une approche située pourvue d'un ancrage didactique fort, nous référant à Goigoux (2002a) nous proposons une analyse des pratiques pour rendre compte et expliquer les conceptions des enseignants et leurs pratiques d'enseignement de la production écrite dans le but de mieux se greffer sur leurs capacités déjà-là. Repérer ce qui existe et mesurer l'écart avec les objets à enseigner alors que le Plan d'études romand (PER, 2010) se met en place laisse apparaître une zone de formation. Nous observons une tension entre les conceptions issues des enseignants et les notions décrites par les recherches en psycholinguistique et en didactique. Nous présentons les différences observées et tentons d'expliquer la cause de cette tension.

Repères, N° 47, 2013

Analyse d'épreuves pour évaluer les compétences de scripteur des élèves à l'entrée de l'école élémentaire

Florence Mauroux et Claudine Garcia-Debanc

Résumé : Depuis une vingtaine d'années, les protocoles proposant d'évaluer les compétences des élèves se sont multipliés. Dans le domaine de la langue écrite, et face à la multitude des épreuves, nous nous sommes plus particulièrement attachées aux épreuves évaluant les compétences de scripteur à l'entrée au CP. La contribution propose l'analyse d'un corpus de 78 épreuves d'évaluation diagnostique à disposition des enseignants conçues par des équipes de circonscription départementales ou locales, consultables sur Internet. En nous appuyant sur les recherches en psycholinguistique montrant que les tentatives d'encodage de l'élève révèlent les connaissances déjà construites du système écrit, nous interrogerons la nature des épreuves proposées et les consignes de traitement des réponses. Celles-ci témoignent des représentations des concepteurs sur les tâches d'écriture et nous semblent de nature à induire, chez les enseignants, des conceptions de l'écriture et de son apprentissage.

Repères, N° 47, 2013

Analyser les débuts dans l'écriture quand on débute dans l'enseignement

Sylvie Plane

Résumé : L'entrée des jeunes enfants dans l'écriture requiert d'eux l'articulation entre des acquisitions diverses, allant de la perception des enjeux de la communication écrite à la compréhension du système graphique et la maîtrise des gestes graphiques. Pour un enseignant débutant, cette complexité pose des problèmes didactiques dont la solution passe par la

simplification ou la hiérarchisation des constituants de l'écriture. La manière dont cela s'opère a été observée dans deux groupes d'étudiants professeurs des écoles qui devaient constituer des corpus et proposer des analyses. Dans ces groupes, différant par le niveau de formation et la spécialisation, on constate des focalisations comparables mais des différences dans la prise en compte de la complexité de l'écriture. La comparaison des deux groupes fait apparaître que le facteur le plus important n'est pas la durée de la formation mais la spécialisation.

Repères, N° 46, 2012

La didactique de la grammaire dans 20 ans de la revue *Repères*

Marie-Laure Elalouf

Résumé : La discipline français comporte aux différents niveaux du curriculum, en France, une composante grammaire, diversement nommée et définie dans la période 1990-2010. Au sein de la didactique du français, un certain nombre de travaux portent sur ces moments spécifiques où l'enseignant et ses élèves prennent le langage et la langue pour objet. C'est l'acception large du terme grammaire que nous avons retenue pour étudier la production scientifique de cette période, afin de tenir compte à la fois de la variété de ce qui est observé dans les classes – non réductible à la morphosyntaxe – et des relations complexes entre pratiques langagières et acquisition de savoirs sur la langue et les discours. Comment les objets didactiques ont-ils évolué dans cette période, dans leur définition et leur mode de traitement ? Quel rôle a pu jouer le contexte institutionnel ? Y-a-t-il des continuités, des ruptures dans les références théoriques, les choix méthodologiques ? Notre étude s'est centrée sur la revue *Repères*, sans s'interdire des comparaisons avec des travaux publiés aux mêmes dates dans d'autres revues, actes de colloque ou ouvrages. Nous proposerons d'abord un parcours chronologique, en le contextualisant par rapport aux programmes d'enseignement français. Puis nous étudierons le devenir des références à trois disciplines contributives durant la période – la psycholinguistique, la sociologie et les sciences du langage – en nous interrogeant sur leur rôle dans la redéfinition des contenus et leurs relations aux autres composantes de la discipline. Enfin, nous essaierons de caractériser une évolution qui tend vers une réévaluation de la description par rapport à la préconisation et une plus grande prise en compte du travail enseignant.

Repères, N° 46, 2012

La didactique du français et l'enseignement du vocabulaire, dans vingt ans de revues de didactique du français langue première

Élisabeth Nonnon

Résumé : Les numéros et articles consacrés à l'enseignement du vocabulaire n'ont pas été nombreux dans les revues de didactique du français langue première ces vingt dernières années, même si à plusieurs moments, des publications ont rappelé son importance et l'urgence de refonder une didactique du lexique. Parler du lexique confronte la didactique à un objet

complexe, difficilement didactisable, chargé de valeurs, à l'interface du travail cognitif et social de construction des représentations sémantiques, et de la prise en compte des contraintes du fonctionnement linguistique. De ce fait, les ressources théoriques à mobiliser appartiennent à plusieurs champs, ne sont pas consensuelles et il subsiste de nombreuses inconnues, ce qui rend difficile une transposition didactique directe. Cependant si nombre de débats demeurent ouverts, une convergence se dessine pour souligner la nécessité d'articuler dimensions syntagmatique et paradigmatique des fonctionnements lexicaux, de centrer le travail sur les usages et le choix des mots dans le processus même de production langagière, en écriture notamment, ce qui mobilise toujours indissociablement les dimensions lexicale, syntaxique et énonciative. Cela devrait obliger à mieux connaître les difficultés dans le maniement du vocabulaire réellement constatées dans les productions d'élèves (en particulier liées aux collocations de mots connus) pour définir des formes de systématisation ajustées.

Repères, N° 46, 2012

L'enseignement de la lecture en Suisse romande (1990-2010). Discours alternés de la recherche et de la prescription

Sandrine Aeby Daghé

Résumé : Cette contribution analyse les discours de la recherche et de la prescription concernant l'enseignement continué de la lecture en Suisse romande entre 1990 et 2010. Pour ce faire, elle s'appuie sur un corpus constitué : a) des discours des chercheurs romands ou rattachés à l'espace romand, en s'intéressant à trois revues (*L'Éducateur*, *Langage et pratiques*, *Formation et pratiques d'enseignement en questions* ?) ainsi qu'aux mémoires de fin d'études d'étudiants inscrits à la faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Genève ; b) des discours prescriptifs romands et genevois au cours de cette période. Les résultats sont organisés en deux périodes, de 1990 à 2000 puis de 2000 à 2010. La première est caractérisée par la poursuite du suivi de la rénovation qui conduit les chercheurs à militer en faveur d'un enseignement continué de la lecture. Ces appels restent toutefois sans suite dans les plans d'études. Une deuxième période (2000-2010) s'ouvre avec la diffusion des résultats de l'enquête internationale PISA qui conduit à une multiplication des recherches et propositions didactiques. Si l'on constate par ailleurs un écho, dans l'espace romand, des principaux travaux légitimés dans le champ de la didactique francophone, le présent article soulève la question de la validité de propositions didactiques ponctuelles et de leur articulation aux discours prescrits, notamment en termes de progression curriculaire.

Repères, N° 46, 2012

La norme et l'usage. Linguistique et didactique de l'écriture à l'école primaire

Claire Doquet

Résumé : Les années quatre-vingt-dix sont celles du fondement de la didactique comme discipline scientifique. En linguistique française, elles ont vu le développement de la pragmatique et des études sur l'oral et la communication. C'est aussi à ce moment-là que se dessine, en didactique de l'écriture, l'importance des processus, avec en particulier le réinvestissement des travaux de psycholinguistique. En parallèle, une partie de la réflexion sur l'écriture et son apprentissage s'appuie sur les travaux de génétique textuelle avec le développement d'études des brouillons d'élèves plutôt ancrées dans une approche textuelle et énonciative des écrits. L'article parcourt les numéros de *Repères* nouvelle série pour tenter de repérer les liens entre la recherche en didactique de l'écriture et les travaux de linguistique.

Repères, N° 46, 2012

La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ?

Rouba Hassan

Résumé : À partir d'un corpus d'articles publiés dans des revues de didactique du français entre 1990 et 2010, cet article interroge l'évolution des objets de recherche relatifs à l'oral en se restreignant aux recherches portant sur le français langue maternelle. L'étude identifie les types de recherches développées et les objets privilégiés en se centrant sur les aspects méthodologiques et épistémologiques. En adoptant une perspective didactique l'article interroge la spécificité et la pertinence de ces recherches quant aux connaissances et aux avancées produites pour une meilleure compréhension des faits didactiques. Si des avancées sont pointées sur le plan de la définition de contenus enseignables, des limites qui constituent aussi des voies de recherches sont soulignées concernant l'articulation entre l'activité langagière de l'élève, celle de l'enseignant et le savoir en jeu dans l'analyse des interactions didactiques.

Repères, N° 46, 2012

École maternelle et recherches en didactique du français : bilan rétrospectif (1990-2010) et ouverture programmatique

Véronique Boiron et Bernadette Kervyn

Résumé : Quels constats, quels apports pour la didactique du français et quelles questions posées à la didactique se dégagent de l'analyse de l'ensemble des articles publiés sur la maternelle dans la revue *Repères* de 1990 à 2010 ? C'est à cette triple question que nous tenterons de répondre dans le présent article qui prendra la forme d'un bilan rétrospectif et quelque peu programmatique. Pour affiner et élargir ce bilan des publications faites dans la

revue *Repères*, nous ferons appel à d'autres travaux concernant la maternelle et/ou la didactique du français, publiés pour la plupart durant la période ici considérée.

Repères, N° 46, 2012

La formation des enseignants d'un point de vue didactique : bilan de deux décennies d'articles de *Repères*

Roxane Gagnon et Kristine Balslev

Résumé : À partir d'un examen minutieux des numéros 1 à 41 de la revue *Repères*, l'article répertorie les recherches portant sur la formation des enseignants. Ce classement vise à mieux circonscrire ce vaste champ de recherches et à interroger le traitement de la formation des enseignants dans les travaux en didactique du français. Les objets d'études, les enjeux et les acteurs sont d'abord identifiés. Puis, il s'agit de mettre en exergue les principaux référents théoriques ainsi que le cœur référentiel, c'est-à-dire les auteurs et les contributions les plus cités des articles recensés. L'investigation réalisée montre que les recherches sur la formation des enseignants dans *Repères* prennent la forme de plaidoyers, de recensions ou exposent les résultats de recherches portant sur les prescriptions institutionnelles, les dispositifs et les acteurs. Au regard des enjeux théoriques et référentiels, on assiste à l'autonomisation progressive de la didactique du français. En parallèle à ce mouvement d'autonomie, on note des références croissantes aux travaux portant sur la formation des adultes ainsi qu'une intégration des travaux issus des sciences de l'éducation et des sciences du langage.

Repères, N° 46, 2012

Variation et pluralité dans l'enseignement du français : quelle prise en compte ?

Marie-Madeleine Bertucci et Véronique Castellotti

Résumé : Une analyse récente des programmes de français a montré que, malgré une évolution notable des élèves accueillis, la diversité linguistique, sous toutes ses formes, était peu mobilisée dans les instructions et les discours officiels s'appliquant à l'enseignement primaire et secondaire en France (Bertucci et Corblin, 2004). On étendra ici l'analyse à la recherche en didactique du français, à travers quelques revues marquantes du domaine que sont *Repères*, *Le français aujourd'hui*, et *Pratiques* : au cours des vingt dernières années, à quels moments, comment et avec quels objectifs ces revues thématisent-elles (ou non) la question de la variation et de la diversité / pluralité / hétérogénéité dans l'enseignement du français langue « première » ? Dans quelles directions orientent-elles, favorisent-elles ou inhibent-elles les éventuelles recherches pouvant se développer sur cette question ? À partir des bribes d'histoire ainsi produites, sont développés quelques aspects aussi bien rétrospectifs que prospectifs pour une réflexion plus approfondie sur la place et le rôle de la variation et de la pluralité en didactique du français.

Repères, N° 46, 2012

L'épreuve de synthèse au CRPE, un indicateur de la diffusion des recherches en didactique du français ?

François Quet

Résumé : Les sujets de concours reflètent les attentes de l'institution, programment la formation des candidats et contribuent à construire une première représentation des recherches en didactique. L'enquête porte sur 145 sujets de synthèse donnés au concours de recrutement des professeurs d'école entre 1994 et 2009, soit une sélection de plus de 500 extraits de textes relatifs à l'enseignement du français. Le choix des auteurs et des ouvrages le plus fréquemment sélectionnés est-il en accord avec les travaux de la recherche en didactique du français pour le premier degré ? Le concours tient-il compte de l'actualité de la recherche, en préserve-t-il la mémoire ? L'article insiste sur l'hétérogénéité des textes proposés aux candidats. Celle-ci nous renseigne sur la place des textes de recherche en relation avec les autres discours sur l'enseignement : mise en perspective à la fois diachronique et synchronique de la didactique du français, entre prescriptions, expérimentations, descriptions et théorisations.

Repères, N° 45, 2012

L'orientation épistémique de la lecture Selon comme nous poserons le problème nous n'enseignerons pas la même chose

Marie-Cécile Guernier

Résumé : Une des représentations dominantes construites dans les discours des jeunes lecteurs interrogés sur leurs pratiques personnelles et scolaires de lecture appartient au paradigme de la connaissance. Pour eux la principale motivation à la lecture est l'acquisition d'un savoir et la lecture relève d'une épistémé. Le projet de cet article consiste à décrire l'activité de lecture, ses caractéristiques et ses modalités, quand les individus lui assignent ainsi une orientation épistémique. Dans cette perspective, nous considérons d'une part, en empruntant à la théorie de l'activité de Leontiev, que la lecture est une activité, d'autre part, en nous fondant sur les études sémiotiques (Peirce, Eco) que son produit, c'est-à-dire la compréhension de l'écrit, est le résultat de cette activité. Nous décrivons l'orientation épistémique de la lecture, à partir de produits de l'activité de lecteurs réels, soit des représentations recueillies par le moyen d'entretiens semi-directifs, soit des productions interprétatives ou des reformulations interprétatives verbalisées (Visoz, Dabène et Frier, 1992). Enfin, dans une perspective plus prospective, nous montrons l'intérêt didactique qu'il y aurait à aborder les textes non pas en fonction de leurs caractéristiques intrinsèques mais en fonction de leurs modalités de réception.

Repères, N° 45, 2012

Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ?

Élisabeth Bautier, Jacques Crinon, Catherine Delarue-Breton et Brigitte Marin

Résumé : Afin d'étudier les exigences de la littérature scolaire susceptibles de mettre certains élèves en difficulté, nous analysons des supports caractérisés par la multiplicité des moyens sémiotiques mis en œuvre et la discontinuité de l'information verbale, manuels et albums de jeunesse. Notre hypothèse, illustrée de manière heuristique par un exemple pris au cycle 2 de l'école primaire, est que ces supports appellent de la part des élèves une activité de mise en relation et de transformation de données hétérogènes sémiotiquement et discursivement en un texte oral ou écrit homogène du point de vue du genre discursif et de celui des savoirs construits et obligent ainsi à la construction d'un texte qui n'est pas donné initialement. Il apparaît que tous les élèves ne sont pas à même d'effectuer ce travail de traduction sans guidage et que l'utilisation de ces supports pourrait accentuer les inégalités d'apprentissage si les enseignants ne prennent pas en charge les difficultés de compréhension qu'ils provoquent.

Repères, N° 45, 2012

Le document multimodal : le comprendre et le produire en classe de français

Monique Lebrun et Nathalie Lacelle

Résumé : La multimodalité se caractérise par la présence de différents modes iconiques, linguistiques et auditifs à l'intérieur d'un même document. Elle est toujours au moins à deux niveaux : premièrement, on a une juxtaposition ou combinaison de différents modes et, deuxièmement, ces mêmes modes ont une nature multimodale (une séquence vidéo, par exemple, comprend images animées et sons, les deux étant livrés conjointement). On utilise depuis des décennies, et sans qu'ils en portent le nom, des documents multimodaux en classe. Ainsi en est-il du parallèle entre un film et un roman, ou encore, de la bande dessinée, qui constituent des formes classiques de multimodalité. Toutefois, les documents multimodaux issus des nouvelles technologies numériques peinent à trouver leur place en classe. L'article explore les fondements théoriques de la littérature médiatique multimodale à l'école, entre autres en abordant les relations textes-images et en expliquant les processus de compréhension/production propres aux documents multimodaux. Il en illustre ensuite l'application à l'aide d'une recherche exploratoire basée sur la production d'un document multimodal à partir de la lecture d'une œuvre littéraire qui permet aux élèves de développer diverses compétences multimodales.

Repères, N° 45, 2012

Appropriation de pratiques pédagogiques sur l'apprentissage par la lecture en classe de français du secondaire en milieu défavorisé au Québec

Sylvie C. Cartier, Hélène Contant et Michel J. Janosz

Résumé : À l'école, l'une des intentions de lecture que l'on suscite chez les élèves est celle d'apprendre en lisant. Il est important de connaître les pratiques pédagogiques employées à l'école secondaire en milieu défavorisé, car des recherches ont montré que les élèves ont souvent des lacunes dans leurs manières d'apprendre en lisant. En lien avec le cadre théorique développé dans ce domaine (Cartier, 2007 ; Cartier et coll., 2011), le but de cette étude consiste à décrire les pratiques pédagogiques que deux enseignants se sont appropriées sur les aspects cognitifs de l'apprentissage par la lecture. La discussion met en relation ces pratiques et les principaux constats tirés sur les perceptions de leurs élèves quant à l'apprentissage par la lecture. Les résultats montrent un degré de concordance élevé entre les deux, ce qui montre que la qualité des pratiques pédagogiques qui ciblent explicitement l'apprentissage par la lecture est d'une grande importance.

Repères, N° 45, 2012

Lire des textes pour apprendre en sciences et pour apprendre à comprendre

D'une lecture en contexte à une lecture instrumentalisée

Patrick Avel et Jacques Crinon

Résumé : La littératie ne se définit pas comme une simple maîtrise technique des compétences de lecture et d'écriture. Il s'agit de faire de l'écrit un instrument d'élaboration pour penser le monde et pour y prendre une place. Nous présentons ici les résultats d'une recherche concernant la lecture de textes informatifs dans un contexte didactique où celle-ci est étroitement liée à des objectifs de construction de connaissances et de compétences scientifiques. Dans la situation créée et analysée, des élèves de CM1 et CM2 étaient engagés dans une démarche de résolution de problème devant les amener à s'approprier le concept de pollution thermique des rivières. Il leur fallait articuler la lecture de textes avec la recherche d'une explication d'un phénomène constaté : la disparition subite de certaines espèces de poissons dans une rivière. La structure de la séquence, le choix des textes, les consignes relatives à leur utilisation par les élèves ont été conçus dans une visée d'apprentissage en sciences : ce que nous appelons une lecture instrumentalisée. L'analyse des échanges verbaux et des productions écrites montre que ce type de lecture est accessible aux élèves et contribue à générer un rapport à la lecture propice à développer des compétences en lecture-compréhension et en « lecture-utilisation ».

Repères, N° 45, 2012

Lire et exploiter des documents en classe de français. Apprentissage et difficultés autour de *L'épopée de Gilgamesh* : une contrée à explorer

Claire-Marie Greiner-Mourez

Résumé : Les contextes et les supports de lecture en classe de français se sont diversifiés¹, notamment avec l'introduction des TICE et de la recherche documentaire appuyée sur Internet. Le corpus des textes auquel les élèves sont dorénavant confrontés est vaste – s'étendant au-delà des textes proposés par l'enseignant –, varié – les supports sont multiples –, hétérogène par les formes, les fonctions, les genres, requérant une activité de lecteur qui ne se limite pas à la lecture interprétative de textes littéraires. En effet, la subjectivité du lecteur joue son rôle dans la réception des textes quelles que soient leur fonction, appartenance générique ou caractéristiques typologiques (Jorro, 1999). La lecture du texte littéraire côtoie celle du texte documentaire : leurs interactions, leur appropriation par les élèves et leur incidence sur les connaissances doivent être examinées. Nous mettons ici en évidence quelques démarches de lecture multimédia dans un contexte écologique, qui croise lecture de textes littéraires et de textes documentaires sur support papier et numérique, censés « informer » la lecture littéraire.

Repères, N° 45, 2012

Littérature de jeunesse et enseignement de l'histoire au cycle 3

Didier Cariou

Résumé : Cet article propose une lecture historienne des ouvrages de littérature de jeunesse à dimension historique centrée sur leur dimension littéraire. Il semble en effet paradoxal d'utiliser des ouvrages de littérature pour un simple prélèvement d'informations susceptible de construire une connaissance positive des événements du passé. Par leur dimension littéraire, nous supposons qu'ils peuvent davantage contribuer, chez les élèves du cycle 3, à la construction d'un imaginaire du passé et à une réflexion sur la nature du temps historique. Ces opérations sont premières dans toute démarche d'apprentissage de l'histoire et donnent du sens au savoir historique. En s'appuyant sur deux albums, *Zappe la guerre* et *Champion*, cet article analyse les procédés narratifs de prise en compte de l'écart entre le passé et le présent et de traitement de l'évènement historique ainsi mis à la portée des élèves.

Repères, N° 45, 2012

Fiction littéraire et géographie au cycle 3

Sylvie Considère et Christel Leduc

Résumé : Certains albums destinés à la jeunesse offrent des lieux parfois simplement suggérés, plus rarement offerts aux lecteurs par des descriptions détaillées. Entrer dans l'histoire, la comprendre, accompagner les personnages exige pourtant qu'on se représente le cadre de l'intrigue. Notre hypothèse est qu'interroger ce contexte spatial permet de poser des questions

d'ordre géographique, mais aussi que des connaissances géographiques permettent de mieux appréhender l'histoire, voire le message de l'auteur. L'article questionne une mise en relation entre univers fictionnel et monde réel : en quoi la fiction offre-t-elle un espace géographique où les élèves puissent expérimenter des possibles qui les aident à comprendre le monde, en quoi des connaissances structurées du monde enrichissent-elle la lecture de l'histoire ? La démarche repose sur une expérimentation réalisée dans plusieurs classes de cours moyen à partir de l'album d'Édy-Legrand, Macao et Cosmage ou l'expérience du bonheur ; une série d'activités a été construite puis menée dans les classes. Les observations, ainsi que les traces collectées ont fait l'objet d'analyses dans les deux domaines, géographie et français.

Repères, N° 45, 2012

Des albums de fiction réaliste pour problématiser le monde vivant

Catherine Bruguière et Éric Triquet

Résumé : Le travail présenté s'intéresse à un type d'albums de littérature de jeunesse – les albums de fiction réaliste – pour lesquels l'intrigue est contrainte par des lois de la nature. Il s'appuie sur deux albums : *Un poisson est un poisson* de L. Lionni et *La promesse* de J. Willis et T. Ross qui convoquent de façon implicite les notions de développement biologique, d'espèce, de respiration ou encore de régime alimentaire. Après un essai de caractérisation du genre, l'article développe une analyse du couplage fiction/réel à l'œuvre dans ces albums. Elle permet de pointer en quoi l'intrigue de l'histoire peut constituer un levier pour un travail scientifique de problématisation du réel. Dans le prolongement des exemples de situations testées dans des classes de CE1 sont présentés ; ils proposent différentes pistes pour un travail d'interprétation d'énoncés « problématiques » constitutifs de ces fictions.

Repères, N° 45, 2012

De la modélisation fictionnelle à la modélisation scientifique à travers la lecture problématisée de l'album *Plouf !*

Mohamed Soudani et Jean-Loup Héraud

Résumé : Cette contribution s'inscrit dans une recherche interdisciplinaire sur l'utilisation d'albums de jeunesse pour mettre en œuvre des séquences d'enseignement des sciences à l'école primaire. Nous qualifions ces albums de « fiction réaliste » en raison de l'omniprésence du monde réel et des connaissances scientifiques sur ce monde, mais de manière implicite. Prenant l'album *Plouf !* comme support didactique, et la théorie des mondes possibles de Lewis (1978) comme cadre théorique, nous montrerons que la modélisation du réel dans la fiction et la modélisation du réel par la fiction sont solidaires : modéliser le monde physique de la fiction conduit à modéliser le monde physique de la réalité. La problématisation de la lecture de cet album provoque un questionnement épistémologique chez les élèves de GS de maternelle (5-6 ans) et de CE1 (7-8 ans). Les élèves ont opéré des substitutions sémiotiques pour appréhender

la notion de masse et élaborer une modélisation qui fasse le pont entre la fiction et le réel. Les échanges dans la classe montrent la capacité des élèves à discuter les conditions de validité que les situations en question, fictionnelles et réelles, devraient remplir d'un point de vue physique.

Repères, N° 44, 2011

Dilemmes et leçons de la construction d'un cursus de master : le poids de l'évaluation dans la définition des savoirs en formation

Élisabeth Nonnon

Résumé : Lorsqu'on quitte le terrain des principes et du souhaitable pour inscrire des objets de savoir dans un cursus de formation, la définition des contenus à privilégier ne peut être pensée en dehors de contextes (institutionnels, idéologiques) et de conditions (matérielles, ergonomiques...) dont les enjeux, les tensions et les contraintes pèsent fortement sur cette définition. Une contrainte centrale est celle du temps, qui à travers les obligations liées à la durée et au rythme des unités d'enseignement détermine les choix, les modes de transposition et les formes de travail, et pose à la cohérence et la logique d'un parcours de formation des problèmes d'ordre et de progression. On s'attache ici à une contrainte liée à la temporalité et peu explicitée par la didactique quand il s'agit d'elle-même, celle de l'évaluation (contenus, modalités, fonctions, critères), qu'il s'agisse d'épreuves internes à visée de certification universitaire, ou externes à visée de recrutement (concours en France). La didactique comme discipline d'enseignement est confrontée aux tensions d'une fabrication de l'enseignabilité, où le poids des modes et contenus d'évaluation est déterminant. L'article s'appuie sur l'analyse des questions soulevées lors du travail d'élaboration d'un cursus de master d'enseignants du premier degré et de sa première mise en œuvre. Les questions et les dilemmes soulevés par ce travail d'équipe sont mis en relation avec le bilan effectué sur un travail curriculaire mené et publié lors de la création des instituts universitaires de formation.

Repères, N° 44, 2011

Regards sur les savoirs disciplinaires dans la formation des enseignants du primaire au Québec
Rakia Laroui

Résumé : Dans un contexte où la formation à l'enseignement est une problématique centrale au Québec, il importe de s'interroger sur la place que doivent occuper les savoirs disciplinaires en français dans la formation des enseignants du primaire. Ce texte présente le programme actuel pour la formation par compétences professionnelles à l'enseignement primaire au Québec. Ensuite, le texte expose les résultats d'un sondage par questionnaire, auprès de soixante-dix finissantes et finissants, visant à recueillir la perception des formés à l'égard de la formation en savoirs disciplinaires qu'ils ont reçue. Les pistes d'interprétation des données du sondage ont été corroborées à l'aide d'entrevues semi-dirigées auprès de quatre enseignantes du primaire et de deux professeurs universitaires. L'analyse des données dévoile un manque de savoirs

disciplinaires en français, utiles et nécessaires à la formation à l'enseignement primaire au Québec. Enfin quelques pistes de réflexion sont évoquées en conclusion.

Repères, N° 44, 2011

Quels savoirs pour l'enseignement du français dans les plans de formation suisses romands ?

Roxane Gagnon, Marc Surian et FAPSE

Résumé : Partie d'un projet plus large sur les pratiques de formation à l'enseignement de la production écrite, cette contribution vise à comprendre les facteurs et contraintes contextuelles influençant les institutions de formation primaire en Suisse romande. Plus particulièrement, il s'agit de situer la didactique du français dans le fonctionnement global de ces institutions. Par l'étude des plans d'étude des institutions, nous examinons les cursus de formation pour l'enseignement du français. Puis, nous procédons à une analyse plus fine des contenus de descriptifs d'unités de formation en français, proposant une catégorisation des contenus de formation en didactique du français et, plus particulièrement, en lien à l'enseignement de la production écrite.

Repères, N° 44, 2011

Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants

Ana Dias-Chiaruttini

Résumé : L'analyse des styles enseignants, dans le cadre d'une recherche descriptive portant sur les pratiques ordinaires du débat interprétatif, a mis en évidence leur impact sur les performances métatextuelles des élèves et a contribué à identifier des modalités de lecture observables lors de ces situations didactiques. L'intérêt porté aux styles enseignants dans cette recherche venait du fait qu'adosés à la notion de gestes, ils contribuaient à caractériser l'objet de recherche, le débat interprétatif, comme un genre disciplinaire conçu à l'intersection de trois approches de la notion (Bakhtine, 1984 ; Clot et Faïta, 2000 ; Reuter, 2004). Il s'est avéré être un excellent descripteur de l'élaboration du discours métatextuel en classe. Cet article revient sur l'élaboration de ces résultats et interroge leurs apports et leur exploitation dans le cadre de la formation des enseignants du premier degré au débat interprétatif. Au prix de quelles transformations méthodologiques et théoriques, des résultats construits dans le cadre d'une recherche descriptive et compréhensive peuvent devenir des objets, des outils pour penser une formation professionnalisante ? Dans cette perspective, quelle place et quels enjeux peut-on conférer aux styles enseignants ?

Repères, N° 44, 2011

Les savoirs disciplinaires en formation initiale des maîtres au préscolaire et au primaire au Québec : contributions du mémoire professionnel

Annabelle Caron et Godelieve Debeurme

Résumé : Le degré de maîtrise des compétences langagières par les futurs enseignants est couramment déploré. Ces derniers sont souvent décrits comme de piètres scripteurs (Clerc, 1999 ; Préfontaine, 1998) ou ayant un rapport singulier avec l'écrit (Reuter, 1996). Afin d'améliorer leurs compétences langagières, différentes universités ont mis en place des mesures d'aide et d'accompagnement des candidats en difficulté. Dans leur parcours à visée professionnalisante, ils vivent diverses expériences scripturales qui ne servent pas d'abord à « améliorer » l'écrit, mais qui offrent des occasions de développer les compétences scripturales qu'ils peuvent réinvestir. Ces écrits empruntent différentes formes : récit de vie, portfolio, journal de formation, mémoire professionnel (Crinon et Guigue, 2006). Parmi ces outils, le mémoire professionnel est relativement peu répandu dans le contexte nord-américain, voire au Québec, alors qu'il pourrait être l'occasion de s'approprier individuellement des « objets de savoirs » (Altet, 2006). C'est pourquoi nous avons d'abord voulu vérifier, dans le cadre d'une étude exploratoire, si le futur enseignant découvre les spécificités de l'objet « écriture » à travers cette activité. Ensuite, nous avons interrogé les particularités de sa démarche cognitive afin d'en savoir plus sur son degré de sécurité linguistique avant d'intégrer le marché du travail.

Repères, N° 44, 2011

Comment et pourquoi interroger la dynamique du rapport à l'écrit des futurs instituteurs primaires ?

Catherine Deschepper et Marielle Wyns

Résumé : Cet article envisage le parcours de scripteur des enseignants du primaire en formation en communauté française de Belgique, plus précisément la façon dont s'est forgé, selon eux, leur rapport à l'écrit et l'implication que ce positionnement peut avoir sur leur pratique future, afin de faire émerger des lieux de tensions et des questionnements qui mériteraient d'être explorés plus avant. Il s'agit premièrement de mettre en évidence les leviers scolaires ou extrascolaires identifiés par les étudiants comme étant favorables ou défavorables à la construction de leur rapport à l'écriture tout au long de leur scolarité. Ce premier axe de l'analyse vise à effectuer un retour sur leur scolarité « avant » leur entrée dans l'enseignement supérieur. Il s'agit ensuite de poser la question de l'intervention didactique lors de la formation initiale des enseignants et de ses implications sur leurs pratiques futures.

Repères, N° 44, 2011

Grammaire : de la nécessité de savoirs linguistiques explicites pour développer une réflexion didactique

Martine Panchout-Dubois

Résumé : L'article s'intéresse aux savoirs grammaticaux des étudiants en formation pour enseigner au premier et deuxième cycles – qui correspondent à l'école maternelle et primaire – au sein de la Haute école pédagogique du canton de Vaud. Dans le contexte mouvementé de la mise en œuvre d'un nouveau plan d'études et de l'adoption de nouveaux manuels d'enseignement du français, il s'agit, en prenant appui sur une brève enquête conduite à la mi-temps de la formation des enseignants, de mieux cerner les savoirs linguistiques déjà maîtrisés ainsi que les zones d'incertitude les plus patentées. La mise en relation des résultats de l'enquête avec les objectifs prescrits par ce nouveau plan d'études romand permet de mesurer les écarts entre les connaissances effectives dont disposent les étudiants et les savoirs nécessaires POUR enseigner. Se profilent ainsi les contours d'un possible programme de réduction de ces écarts qui pourrait, en formation initiale, prendre la forme de cours explicitement centrés sur le fonctionnement de la langue. En formation continue, l'accompagnement de la mise en œuvre des nouveaux manuels de français offrirait le contexte d'une clarification des savoirs sur la langue nécessaires à une appropriation critique de ces nouveaux moyens d'enseignement.

Repères, N° 43, 2011

Pour le discours incitatif. Qu'apprendre aux maîtres à dire à leurs élèves pour inciter ces derniers à lire les œuvres littéraires en leur prêtant la qualité d'attention requise par l'intention artistique ?

Jean-Louis Dumortier, Micheline Dispy et Julien Van Beveren

Résumé : L'apprentissage de l'expression d'un « jugement de goût motivé » et celui de l'expression d'un « jugement de valeur argumenté » sont, pour nous, à compter au nombre des activités de classe et de formation des maîtres relatives à la lecture littéraire. L'énoncé de ces jugements peut se couler dans le moule du discours incitatif, engageant un public déterminé à lire ou à ne pas lire une œuvre littéraire donnée, voire un fragment de l'œuvre en question. Après avoir dit pourquoi il nous paraît souhaitable d'aguerrir les futurs maîtres à cette activité, nous faisons état d'une investigation portant sur des discours incitatifs produits par des enseignants, par de futurs formateurs d'enseignants et par de futurs enseignants, ces trois catégories œuvrant ou étant sur le point d'œuvrer à des niveaux d'études couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire.

Repères, N° 43, 2011

La prise en compte du rapport à la culture dans le discours des enseignants sur les œuvres littéraires

Erick Falardeau et Denis Simard

Résumé : Dans cet article, après avoir défini la notion de rapport à la culture et son rôle dans une approche culturelle de l'enseignement, nous présentons notre méthode d'analyse des séances de cours basée sur l'utilisation de synopsis, et nous montrons comment ceux-ci permettent d'étudier la façon dont se déploie le rapport à la culture dans le discours des enseignants autour des œuvres littéraires. Nous concentrons notre analyse autour de deux cas en les présentant sous la forme d'une tension qui illustre de façon assez évocatrice les enjeux de l'approche culturelle dans l'enseignement de la littérature. Les deux cas analysés mettent en tension, d'une part, la centration sur le texte et l'intention de l'auteur et, d'autre part, sur les réactions et les valeurs des élèves, et leur mise en écho avec des thèmes exploités dans les textes lus. Notre analyse montre les difficultés qu'éprouvent les enseignants à trouver un équilibre entre ces deux pôles dans l'enseignement de la littérature.

Repères, N° 43, 2011

Premiers pas dans la parole sur l'œuvre : observer, interpréter et guider les conduites langagières comme compétence professionnelle

Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, Éric Villagordo et Pascale Dequin

Résumé : Que disent les élèves quand ils se trouvent devant une œuvre d'art ? Quel rôle joue le langage dans les transactions qui s'installent entre les élèves, l'œuvre et l'enseignant ? Quel rôle peut jouer l'enseignant, à une échelle fine, dans l'émergence de ces verbalisations auprès de tout jeunes élèves ? L'article analyse des échanges d'élèves de 4-6 ans qui visionnent un film et mobilisent à cette occasion les connaissances accumulées au cours d'un projet annuel portant sur le bestiaire médiéval. Il illustre une approche résolument interdidactique, en postulant que se jouent dans cette situation des apprentissages qui ne sont lisibles que dans le regard croisé de deux disciplines, non seulement sur un plan superficiel (objectifs langagiers et culturels se contentent de coexister), mais sur un plan plus substantiel : apprendre quelque chose sur les arts impliquerait nécessairement apprendre à parler de l'art.

Repères, N° 43, 2011

Former des enseignants à exprimer leur expérience singulière d'une œuvre littéraire ou plastique

Christine Deronne

Résumé : Parler des œuvres qu'on a lues ou qu'on a vues et dont la rencontre a provoqué une expérience particulière, positive ou négative, est un acte de communication qui a toute sa place dans les pratiques de classe. Le partage et l'enrichissement des expériences singulières par la

médiation des discours au sein de la communauté interprétative (Fish, 1980) que constitue la classe est, en effet, un élément constituant de la compréhension de l'œuvre. Mais si un consensus s'établit sur l'importance à accorder à cette phase de réception et de partage, qu'en est-il de la place accordée dans le cursus d'études et de formation d'un étudiant qui se destine au métier de l'enseignement ? Cette aptitude à communiquer la rencontre personnelle de l'œuvre fait-elle partie de son cursus ? S'agit-il d'un geste professionnel à acquérir et à transposer dans des situations de classe ?

Repères, N° 43, 2011

Analyser les œuvres d'art au musée : quels moyens langagiers ?

Marie-Émilie Ricker

Résumé : Présentation et discussion d'un module d'analyse d'œuvres d'art réalisé au Musée d'art moderne de Bruxelles. Cette méthode, transposable dans la formation des instituteurs, s'inscrit dans la théorie de l'apprentissage et de l'enseignement contextualisés (AECA) pour favoriser la construction de connaissances et leur transfert (Frenay et Bedard, 2004). La méthode d'analyse favorise l'observation personnelle inductive (de Chamiec et al. 1982 ; Girard, 1995) et minimise les procédés déductifs afin de donner confiance aux apprenants dans leur capacité de rédiger un commentaire personnel de l'œuvre d'art. En se fondant sur un corpus de travaux écrits rédigés par des étudiants, mise en évidence d'attitudes culturelles et de difficultés éprouvées pour rédiger les travaux d'analyse d'œuvres d'art. L'axe privilégié observe et discute les moyens langagiers requis et mis en œuvre dans ces travaux pour exprimer les impressions ressenties et rédiger le contexte culturel.

Repères, N° 43, 2011

Une maïeutique de l'écoute musicale en classe. Des mots en échos, pour construire l'œuvre musicale

Isabelle Mili

Résumé : Comment un collectif d'élèves peut-il, à travers des activités d'écoutes, donner corps à une œuvre musicale ? Comment l'enseignant s'y prend-il pour délimiter la frontière entre une interprétation, singulière et située, de l'œuvre musicale, et l'œuvre elle-même ? À travers l'analyse didactique de deux séquences d'enseignement musical, consacrées à l'écoute de Prokofiev et Amaral, se dégagent des activités langagières et textuelles propices à l'émergence des notions d'œuvre et d'interprétation. Au fil des séquences et des échanges, ce sont aussi les rôles respectifs des acteurs de la culture musicale (compositeurs compris) qui font irruption dans l'espace scolaire...

Repères, N° 43, 2011

Quelles interactions participent à la construction de savoirs liés à la transmission d'une œuvre chorégraphique à l'école ? Analyse des verbalisations de l'artiste et de leurs effets

Guylène Motais-Louvel

Résumé : Cette contribution a pour objet l'étude en classe ordinaire de la transmission d'un extrait d'une œuvre chorégraphique. Son principal objectif est de voir comment les interactions verbales interagissent lors de la construction de savoirs chorégraphiques liés à l'œuvre étudiée, et sous quelles formes d'interactions verbales les pratiques chorégraphiques contribuent à la maîtrise de la langue.

Repères, N° 42, 2010

Les savoirs enseignants sur la notion grammaticale de verbe

Patrice Gourdet

Résumé : Notre contribution s'est intéressée aux savoirs des enseignants sur une notion grammaticale essentielle à l'école, le verbe des adultes. Nous avons questionné des étudiants qui veulent devenir professeurs des écoles, des enseignants en formation et des titulaires afin de cerner leurs connaissances linguistiques sur ce concept, les caractéristiques communes, les différences et l'influence de l'environnement professionnel. Pour décrire le verbe par écrit, les adultes interrogés doivent sélectionner des termes puis les combiner afin de proposer une réponse qui décrit le verbe avec précision. À partir des réponses, nous proposons un cadre d'analyse qui reprend des propriétés déclinées en différentes entrées linguistiques et nous menons une analyse de ces descriptions linguistiques. Par ce biais, nous tentons de cerner les connaissances des enseignants et des étudiants en sciences du langage qui restent un élément clé dans l'approche didactique de l'enseignement de la grammaire à l'école. La construction des activités pédagogiques, la verbalisation des notions restent sous le contrôle direct des professeurs des écoles. Enfin, nous tenterons de cerner l'influence de la pratique de classe sur les propres connaissances des adultes à propos du verbe.

Repères, N° 42, 2010

Les sources du savoir des futurs professeurs de français du secondaire supérieur en Belgique francophone

Jean-Louis Dumortier et Julien Van Beveren

Résumé : Notre contribution rend compte d'une enquête menée auprès d'une trentaine d'étudiants de seconde année de maîtrise à finalité didactique. À quelles sources puisent-ils les savoirs qu'ils utilisent pour construire les leçons données dans le cadre de leurs stages ? Sur la base des réponses à un questionnaire, quatre critères de sélection de ces sources ont pu être identifiés : le sujet des leçons, leur public destinataire, l'expérience de l'utilité immédiate et de l'adaptation à ce public des savoirs issus de telle ou telle source, enfin la familiarité des

étudiants avec l'une ou l'autre d'entre elles. Étant donné ces critères, nous avons pu cerner une méthode de sélection des sources privilégiée par les étudiants.

Repères, N° 42, 2010

Comment les enseignants construisent-ils un objet de savoir ? Exemple de la cohérence textuelle

Fabienne Rondelli

Résumé : Notre article traite d'un problème relevant de la mission quotidienne des enseignants et qui, au cours du temps, trouve sa place de façon plus ou moins développée dans les recherches en didactique du français : l'évaluation (voir l'analyse de ses résurgences et éclipses dans Daunay et Reuter, 2005). Plus précisément, il s'agit d'observer ce que les enseignants font quand ils évaluent un texte d'élève mais aussi sur quelle théorie du texte ils déclarent s'appuyer pour lire un texte d'élèves. Évaluer un texte, c'est notamment porter un jugement de cohérence sur ce texte, ce que rappellent à tout enseignant les programmes du cycle des approfondissements de l'école primaire, spécifiquement dans les tableaux de progressions¹. Or, mettre en œuvre une compétence professionnelle permettant de juger la cohérence d'un texte veut dire posséder, implicitement ou explicitement, une définition de la textualité. Nous avons donc souhaité examiner la manière dont des enseignants se sont appropriés la notion de cohérence en nous appuyant sur leurs savoirs implicites et leurs savoirs déclarés. Les enseignants sollicités ont bénéficié d'une formation initiale et/ou continue récente en didactique du français dans un même institut de formation des maîtres. Ils sont enseignants débutants ou non mais dans tous les cas, ils ont été mis en situation de réfléchir à l'enseignement/apprentissage du français. Dans ce cadre, l'un des buts de notre étude est de mieux comprendre comment ils se saisissent de certains savoirs produits ou transposés pour eux et mis à leur disposition. Ainsi, notre article pose la question de la nature des savoirs des enseignants, celle de leur provenance et de leur appropriation. Chemin faisant, nous essayons de mieux comprendre les obstacles qu'ils rencontrent lorsque les instances de formation proposent des savoirs nouveaux. Concernant la question de la textualité, il s'est agi en l'occurrence d'une transmission de notions en rupture avec la tradition grammaticale scolaire.

Repères, N° 42, 2010

Journal dialogué de lecture au primaire et au secondaire : quels savoirs enseignants pour soutenir et évaluer le développement du jeune sujet lecteur ?

Manon Hébert

Résumé : L'évaluation de la compétence littéraire dans la perspective du développement d'un « sujet lecteur » fait certes appel à des savoirs pluriels. Déjà, selon Jorro (2008, p. 41), le fait de partir de l'activité du jeune lecteur pour tendre vers les contenus de savoirs implique « le passage d'une épistémologie de la connaissance vers une épistémologie de l'action » (Schön,

1996). Sur un plan curriculaire, lire et apprécier les œuvres littéraires sont considérés au Québec comme deux compétences distinctes au primaire, mais qui sont à intégrer au secondaire. Cela est à l'image des tensions que soulève cet objet d'enseignement, exigeant des enseignants une triple articulation des savoirs savants et culturels liés aux théories de la lecture, de la littérature et de la lecture littéraire. Nous avons conduit une recherche empirique dans trois classes défavorisées montréalaises dont l'une des enseignantes était une généraliste du primaire (6e, 10-12 ans) et les deux autres spécialistes du secondaire (2e et 4e, 13-16ans). Nous voudrions ici comparer leurs gestes d'évaluation dans le cadre d'une mise à l'essai de dispositifs dialogiques (journaux et cercles de lecture) visant à soutenir le travail d'interprétation autour d'un même roman jeunesse. Nous nous intéresserons à la question de la contre-transposition didactique qui se trouve posée dans ces situations d'écrits réflexifs où l'élève est invité à initier le questionnement pour développer son autorité interprétative.

Repères, N° 42, 2010

Lire des albums de littérature de jeunesse à l'école maternelle : quelques caractéristiques d'une expertise en actes

Véronique Boiron

Résumé : Nous nous proposons, dans le cadre de cet article, de mieux comprendre les pratiques enseignantes de lecture d'œuvres de littérature de jeunesse à l'école maternelle. Pour ce faire, nous avons observé, durant plusieurs années, des pratiques professionnelles de lecture d'albums que nous analysons du point de vue des savoirs et des savoir-faire convoqués par des maîtres exerçant en petite, moyenne ou grande sections (élèves âgés de 3 à 6 ans environ). Ces savoirs et savoir-faire magistraux visent principalement la compréhension des albums par les tout jeunes élèves de maternelle. Pour atteindre cet objectif, les maîtres convoquent des activités langagières qui amènent ces élèves à aller-au-delà de la matérialité du texte et des images, ce qui leur permet d'élaborer des significations partagées tout en construisant des rapports spécifiquement scolaires aux œuvres littéraires.

Repères, N° 42, 2010

Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires

Sandrine Aeby Daghé

Résumé : Cette contribution explore l'idée que les savoirs des enseignants se manifestent dans des « gestes didactiques », accomplis dans le cadre de genres d'activités d'enseignement finalisées par des objectifs d'apprentissage. Elle propose une définition des savoirs qui ne se limiteraient pas nécessairement à des savoirs explicitement formulables ou d'ordre cognitif mais qui pourraient également renvoyer à des savoirs qui génèrent certains comportements en classe, à des valeurs voire à des sentiments¹. De ce point de vue, l'analyse de la manière dont

les enseignants déclinent les différents gestes selon les activités menées en classe, dont ils en font usage à l'occasion des événements interactionnels survenant dans le cours des échanges paraît en mesure de porter un éclairage original sur les savoirs liés à l'activité même des enseignants.

Repères, N° 42, 2010

Le savoir enseignant dans le traitement lexical des textes au fil des cycles

Christophe Ronveaux

Résumé : Quels sont les savoirs objectivés de l'enseignant de français dans ce geste spécifique du traitement lexical des textes ? Quelles variations de ces savoirs au fil des cycles de l'école obligatoire ? Les « savoirs objectivés » de l'enseignant, au sens de Rita Hofstetter et Bernard Schneuwly (2008), comprennent ses interventions verbales, les interactions verbales avec les élèves, mais aussi l'ensemble des procédures, exercices, suites d'activités, textes et supports dont il hérite de la profession. Nous examinons sur 12 classes, réparties sur les trois cycles de l'école enfantine au cycle moyen puis au cycle secondaire (1^{ère}, 2^e, 4^e, 6^e de l'école primaire ; 8^e A et B de l'école secondaire), les usages que les enseignants font des lexèmes « mot(s) », « phrase(s) » et « texte(s) », quand ils commentent les activités menées dans les classes ; nous croisons l'analyse de ces usages avec une analyse des suites d'activités.

Repères, N° 42, 2010

Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1

François Simon et Annette Schmehl-Postai

Résumé : Cet article consacré à l'analyse d'une séance d'écriture en CP-CE1 se penche sur les savoirs mobilisés par l'enseignante et leurs fonctions dans la situation d'enseignement-apprentissage. L'examen préalable des savoirs curriculaires en jeu mènera à une étude particulière du rapport entre écriture et littérature pour essayer de définir la fonction des textes littéraires qui accompagnent toute la séquence menant à l'écriture. Pour mieux comprendre l'activité de l'enseignant nous proposons de décrire la fonction des différents savoirs dans l'action en analysant les objectifs d'enseignement-apprentissage en regard de leur mise en œuvre en situation, une marque particulière de l'échange socio-affectif (le chuchotement comme instrument pédagogique) et les décalages et ajustements entre la préparation et la réalisation de la séance. Notre partie finale ouvre sur une discussion autour de la fonction des savoirs pour enseigner et des savoirs à enseigner (risque d'une sur-modélisation).

Repères, N° 42, 2010

Cerner les savoirs d'enseignants du primaire et du secondaire dans la mise en œuvre de l'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques

Claude Beucher et Claudine Garcia-Debanç

Résumé : L'accompagnement de l'écriture de nouvelles fantastiques en classe de cycle 3, de 4e en collège (en France) ou de fin de secondaire (en 5e technologique de Belgique francophone) implique la présence de discours enseignants ayant fonction d'étayage. Ces interactions didactiques de tutelle révèlent des savoirs très différents d'un professeur à l'autre et des définitions du fantastique diverses. Nous nous attachons à mettre en évidence les savoirs disciplinaires à propos de ce genre littéraire, sur le plan de sa définition, des références culturelles convoquées, des motifs et des personnages et de la structure de la diégèse, notamment des caractéristiques du dénouement.

Repères, N° 41, 2010

Pour un enseignement progressif de l'orthographe dite grammaticale du français. Comment résoudre les contradictions entre les besoins discursifs des scripteurs et les contraintes imposées par le fonctionnement de la langue ?

Marceline Laparra

Résumé : L'apprentissage des marques graphiques du français semble s'organiser au long de la scolarité selon certains critères implicites (degré de simplicité, de régularité, etc.). La nécessaire contestation d'une telle progression se heurte à la difficulté de résoudre de nombreuses contradictions (entre par exemple le degré de fréquence et celui de régularité). Il paraît néanmoins possible de proposer une progression qui distingue des savoirs fondamentaux (comme les marques du pluriel du genre nominal, ou celles de l'accord de la 3^e personne du verbe) dont l'absence d'automatisation compromet l'acquisition d'autres connaissances graphiques.

Repères, N° 41, 2010

Pour un usage raisonné et progressif de la commutation en classe

Morgane Beaumanoir-Secq, Danièle Cogis et Marie-Laure Elalouf

Résumé : Partant du constat que les procédures servant à dégager les propriétés de la langue ne sont pas inscrites dans une progression, cet article s'attache à montrer qu'elles gagnent à être pratiquées et explicitées à l'appui d'une conceptualisation progressive des notions grammaticales. L'étude se limite à la commutation, introduite très tôt dans les activités métalinguistiques et généralement considérée comme une procédure permettant à l'élève d'accéder à l'autonomie dans la résolution des problèmes relevant de différents niveaux d'analyse : syntaxe, morphologie, orthographe, notamment. L'étude des programmes de l'école primaire et du collège depuis 1971 fait apparaître la rareté des mentions explicites, des

hésitations terminologiques et méthodologiques et une approche fragmentaire des finalités de la commutation et des niveaux d'analyses concernés. Les auteurs s'intéressent ensuite à la façon dont des élèves du cycle 3 de l'école primaire au début du collège pratiquent la commutation dans le raisonnement grammatical et le raisonnement orthographique et proposent une typologie des obstacles rencontrés, comme autant de fausses routes mentales que l'interaction entre pairs ou le retour réflexif ne permettent pas toujours de rectifier. L'analyse de ces difficultés invite à proposer une progression partant de la pratique langagière et faisant de la commutation un outil d'investigation graduel du système de la langue. Une attention particulière est portée à la nécessité de poser explicitement les opérations et leur enchaînement, compte tenu de la complexité souvent sous-estimée de la procédure.

Repères, N° 41, 2010

Pour une modélisation de l'enseignement de la grammaire au CE1 : l'exemple du verbe
Marie-Noëlle Roubaud et Marie-José Moussu

Résumé : Les difficultés rapportées par les enseignants concernant l'enchaînement des notions grammaticales à enseigner et leur apprentissage et celles des élèves concernant la maîtrise et le réinvestissement de ces notions nous ont amenées à nous interroger sur la notion de progression dans l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire. Dans cette perspective, nous avons tenté d'élaborer un modèle qui articule deux types de progression : spiralaire et linéaire. La progression spiralaire envisage l'apprentissage des notions grammaticales dans le temps à partir d'activités ritualisées en trois phases (manipulation, structuration et observation/délibération) ; elle laisse la place aux formulations provisoires, aux approximations prenant en compte les paliers cognitifs des élèves. La progression linéaire porte sur un agencement logique et cohérent des contenus qui dépasse la simple liste des programmes et des manuels scolaires ; elle facilite l'acquisition des savoirs. Nous avons mis à l'épreuve ce modèle dans une classe de CE1 pour construire le concept de verbe. Nous avons constaté que celui-ci concourt d'une part à aider les enseignants à envisager une autre pratique de l'enseignement-apprentissage de la grammaire et d'autre part, à aider les élèves à donner du sens aux apprentissages linguistiques, à construire des savoirs grammaticaux. Ce modèle pourrait être introduit dans une formation en grammaire (et en linguistique) pour combler le déficit conceptuel des manuels et engager une réflexion sur les objets théoriques à enseigner ainsi que sur leur apprentissage.

Repères, N° 41, 2010

Vers une progression dans les aides méthodologiques en orthographe
Jean-Michel Sandon

Résumé : La progression proposée et justifiée dans le cours de cet article a une spécificité : elle s'appuie sur l'activité perceptive et les opérations cognitives que développe l'élève dans les

années où se met en place l'écrit et se construisent ses principaux usages. Des traces mémorielles, méthodiquement organisées avec les élèves mais selon des principes issus de recherches récentes, en constituent le squelette. On les appelle « supports ». Ils sont autant de traits d'union entre toutes les activités de classe qui proposent de l'écrit et la production écrite de l'élève, lieu privilégié des usages du système orthographique. Articulant ces supports et ces activités qui les nourrissent, se développent de même progressivement les commentaires des élèves et de l'enseignant (les aides verbales). Celles-ci, et leur complément indispensable, les aides par des protocoles d'action qui structurent l'attention à l'écrit reçu et produit puis son contrôle lient, quant à elles, les leçons et exercices – justes évoqués ici – et la pratique de l'écrit en toute situation. L'ensemble prend l'élève à partir de ses premiers contacts avec l'écrit et l'accompagne dans l'évolution de ses points de vue sur l'orthographe. En fin de scolarité élémentaire, on constate qu'une capacité d'autocontrôle émerge, gage fondamental des progrès futurs à partir des premières bases solides ainsi mises en place.

Repères, N° 41, 2010

Comment concilier une progression non strictement linéaire et un principe de progressivité des apprentissages en vocabulaire ?

Anne Leclaire-Halté et Fabienne Rondelli

Résumé : Notre article s'intéresse à la question de la progression dans l'enseignement apprentissage du lexique au cycle des approfondissements. Il consiste en une étude de cas et revient sur la pratique singulière d'un enseignant pour analyser les choix professionnels de ce dernier : comment, en partant des prescriptions officielles, qui préconisent une progression linéaire et par accumulation, propose-t-il aux élèves un enseignement – apprentissage caractérisé par une progression plus spiralaire, à la fois soutenu dans la durée et fondé sur un approfondissement progressif des connaissances tant lexicales (liées à des domaines disciplinaires différents) que métalexicales ? À quels choix procède-t-il pour établir une progression visant à croiser la demande institutionnelle et sa propre conception de l'enseignement – apprentissage du vocabulaire (lisible dans la séquence mise en œuvre) ? Nous montrons comment l'enseignant intègre l'étude du lexique à des séquences didactiques complexes, tout en étant capable de cibler des objectifs précis, en rapport avec divers champs disciplinaires de l'école élémentaire. Plus précisément, à partir de l'examen d'échanges verbaux, nous mettons l'accent sur une activité du dispositif mis en place, intitulée Pyramide, au sein de laquelle se lisent les critères de progression qui déterminent les choix de l'enseignant, tant linguistiques que métalinguistiques.

Repères, N° 41, 2010

Apprendre à « échanger et débattre » à l'école primaire dans le domaine de la littérature : la question de la progression

Michel Grandaty et Pascal Dupont

Résumé : La notion de progression disciplinaire induit une gestion progressive dans la difficulté des contenus selon un ordre défini par une logique interne. Dans le domaine de l'oral intitulé dans les programmes de 2008 « Échanger, débattre », comment l'enseignant peut-il traduire tout cela en programme de travail et aménager une progression aussi efficace que possible ? Nous aborderons l'analyse de deux corpus contrastés quant à leur échelle temporelle portant sur l'enseignement de l'oral dans le domaine de la littérature. Le premier, à l'échelle d'une séquence, permettra de préciser d'abord la nature des difficultés rencontrées par l'enseignant, en particulier comment il prend réellement en compte les interactions avec les élèves dans un enseignement de l'oral. Nous analyserons ensuite la progression annuelle proposée par une enseignante chevronnée. Dans cette deuxième partie, il s'agira de montrer que les modèles linéaires de planification s'opposent à la prédominance de la relation avec les élèves et d'affirmer que la mise en œuvre des contenus d'enseignement implique des choix en termes d'ordre, de temps et de rythme.

Repères, N° 41, 2010

Progression intra-séquentielle et enseignement de la production écrite : analyse de pratiques en sixième et en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France

Marie-Pascale Hamez

Résumé : L'objectif de l'article est d'analyser la progression de deux séquences visant la production écrite d'un texte narratif au collège, en classe de sixième et en classe d'accueil pour Élèves nouvellement arrivés (ÉNA) tant dans leur planification que dans leur mise en œuvre et leur adaptation aux contraintes contextuelles. Après avoir présenté les préconisations institutionnelles relatives à l'enseignement de l'écrit dans le secondaire, ma contribution, issue d'une recherche descriptive, étudie la progression de ces itinéraires proposés dans les deux contextes. Trois axes organisent l'étude : les références professionnelles des enseignantes, les outils conçus et les tâches prescrites, les opérations de régulation et de transformation des parcours séquentiels prévus. À travers l'entrée fournie par la notion de progression, l'examen de ces deux séquences tente de mieux comprendre des pratiques d'enseignement du même objet ainsi que les difficultés rencontrées.

Repères, N° 41, 2010

Penser la progressivité de l'enseignement grammatical au cycle 3 de l'école primaire : discours, programmations et préparations de formateurs et de professeurs des écoles stagiaires

Claudine Garcia-Debanc, Véronique Paolacci, Nicole Benaïoun-Ramirez, Pierre Bessagnet, Michel Gangneux, Claude Beucher et Claire Dutrait

Résumé : La contribution se propose de confronter les conceptions de l'enseignement de la grammaire et de sa progressivité, telles que les formulent différents acteurs de la formation des enseignants : des formateurs-didacticiens formateurs de français en IUFM, des maitres-formateurs et des stagiaires PE2 en formation professionnelle. La connaissance de leurs représentations permet de cerner les prescriptions secondaires qui, à côté des prescriptions primaires constituées par les programmes et leurs éventuels documents d'accompagnement, orientent les pratiques d'enseignement. Les données collectées, dans le cadre d'une recherche en partenariat entre l'INRP et l'IUFM Midi-Pyrénées, sont constituées de questionnaires et d'entretiens, de programmations et de préparations de séances de grammaire mises en œuvre par des professeurs stagiaires dans leur classe en responsabilité. L'analyse s'attache plus particulièrement à une classe grammaticale : l'adjectif. Après avoir mis en évidence les différentes facettes possibles pour traiter cette notion et présenté les résultats des principales recherches psycholinguistiques, l'article analyse les programmations de trois maitres-formateurs de cycle 3, complétées par leurs commentaires en entretiens semi-directifs et interroge les préparations de stagiaires, pour essayer de cerner les finalités que les divers acteurs assignent à l'enseignement grammatical, leurs conceptions de la programmation et de la progressivité des apprentissages, les notions-noyaux qu'ils choisissent et les dimensions d'étude de l'adjectif qu'ils privilégient et passent sous silence. L'article se termine par des propositions pour la formation initiale des enseignants, en termes de compétences professionnelles à développer et de modalités de formation.

Repères, N° 40, 2009

Pour une approche épistémologique de l'écriture littéraire à l'école. Problèmes et enjeux du paradigme de l'intention créatrice

Dominique Perrin

Résumé : Si elle fait depuis peu l'objet d'une didactique spécifique, l'écriture littéraire est en attente d'une définition spécifiante qui rende raison de ses enjeux anthropologiques. Après un bref aperçu de l'histoire, des raisons et des conséquences de cette situation, on s'appuie sur des pensées convergentes issues de la littérature (J. Gracq, ainsi que C. Simon et Y. Bonnefoy), de la psychanalyse (D. Anzieu, ainsi que J. Bellemin-Noël) et d'une recherche théorique enracinée dans la pratique de la traduction (H. Meschonnic) pour montrer la possibilité d'une telle approche. Le rapport à l'altérité, et la mise en crise de la représentation d'un sujet unitaire, rationnel et autarcique, sont constitutifs de l'écriture littéraire ; il n'y a donc pas nécessairement

spéculation impressionniste dans l'appréhension des multiples modes et enjeux de la littérature comme rapport à « l'autre », mais l'occasion d'une épistémologie conséquente, partageable dans l'espace de la classe.

Repères, N° 40, 2009

L'Autre présent dans les diverses versions d'un texte littéraire écrit par un écolier

Valdir Heitor Barzotto

Résumé : Cet article est le résultat d'un DEA réalisé à l'université de São Paulo, ayant comme objet de recherche des poèmes écrits par des élèves d'un CM2 d'une école française bilingue de la ville de São Paulo (Brésil). Dans cette recherche, on étudie le processus de révision textuelle effectué lors d'un exercice de production d'écrits réalisé « à la manière de... ». À partir de l'analyse des différentes versions d'un même texte et de l'approche théorique fournie par la Critique génétique, on remarque que loin d'une simple répétition, le texte se constitue dans un mouvement singulier qui s'installe entre le sujet qui écrit et la structure du texte. Ainsi, on constate que l'Autre se manifeste soit par les différentes positions discursives du sujet-écrivain soit par les ratures qu'il laisse au long de ce processus

Repères, N° 40, 2009

Des îlots de littérature. Formes et représentations de la langue littéraire dans des textes de cycle 3 et de CLIS

Thierry Berthou, Daniel Calvarin, Claire Doquet-Lacoste et Élisabeth Le Bouffo

Résumé : L'article s'attache à analyser les représentations de la langue littéraire chez les élèves à partir de l'étude comparée de textes écrits en contexte de littérature vs en contexte non littéraire dans deux classes de cycle 3 et une CLIS. Inscrite dans la sphère des études sur les représentations mobilisées spontanément lors d'activités langagières, l'étude repose sur l'hypothèse qu'en tant qu'énonciateurs de textes écrits, les élèves se trouvent confrontés à des questions de choix lexicaux et syntaxiques dans lesquels intervient leur propre conception du type de texte qu'ils ont le projet de produire et du domaine disciplinaire dans lequel il s'inscrit. Les textes sont analysés linguistiquement, à travers le repérage de formules qui paraissent relever a priori de la langue littéraire, ou au moins d'un effort spécifique d'écriture. Les observations permettent d'affirmer l'importance du contexte disciplinaire dans les caractéristiques linguistiques mobilisées, qui varient de manière importante selon que l'écriture est clairement inscrite, ou pas, dans la sphère littéraire. Elle permet également de relativiser – sans la nier bien entendu – la différence entre les productions selon le niveau et l'aisance des élèves : déficients intellectuels / élèves en difficulté en écriture, suivis par le réseau d'aide / élèves sans difficulté particulière. Les élèves de toutes provenances mobilisent des structures linguistiques qui peuvent être considérées comme inscrites dans le littéraire, même si les formes de ces structures diffèrent selon les caractéristiques du scripteur.

Repères, N° 40, 2009

Pratiques ordinaires du brouillon et de ses entours : quelles références aux pratiques des écrivains ?

Catherine Tauveron

Résumé : L'article présente les résultats d'une recherche descriptive qualitative portant sur les pratiques déclarées et effectives d'enseignants de cycle 3 en matière d'écrits « littéraires ». Des variables didactiques sont dégagées concernant les représentations du processus rédactionnel et les moyens de le faciliter, les types de consignes posées et leurs logiques, les critères de réussite convoqués et les modalités de réécriture mises en œuvre. Le savoir écrire personnel des enseignants est mis en relation avec leur savoir sur le savoir écrire des élèves et leur savoir faire écrire et, dans l'exercice de cet ensemble de savoirs et savoir-faire, on étudie pour finir le mode de référence aux pratiques des écrivains.

Repères, N° 40, 2009

Des veillées d'écriture. Valeurs du texte et décentrement du lecteur : la part de l'écriture

Daniel Claustre et Martine Jacques

Résumé : Notre travail porte sur les procédures de décentrement inhérentes à une lecture littéraire maîtrisée. En nous appuyant sur les analyses deleuziennes du fonctionnement en rhizome¹, et en convoquant les théories de la réception des textes et de la rhétorique des valeurs, nous analysons les expériences de lecture et d'écriture menées au sein de classes de CM à partir des Veillées du Château de Mme de Genlis. Ces textes anciens peuvent-ils être source de décentrement et de créativité littéraire ? Nous analysons les effets du passage par l'écrit sur la saisie d'un texte a priori difficile et les formes de création littéraire que permettent les dispositifs choisis. L'article se focalise sur l'analyse de ces derniers et des productions écrites des élèves. Le fait de placer les lecteurs dans une posture inédite intra et extra diégétique les amène à prendre en compte les effets des textes, et à passer de la réception à l'interprétation ainsi qu'au jeu de l'écriture littéraire.

Repères, N° 40, 2009

Diversifier les dispositifs d'écriture pour mieux accompagner et évaluer la lecture de la littérature à l'école : le cas de la poésie

Danielle Dubois-Marcoin

Résumé : Écrire avec, sur et de la littérature dans le cadre spécifique de l'école ? Il ne s'agit bien évidemment pas de singer le critique littéraire ni l'auteur accompli. Et pourtant l'emprunt, raisonné, construit et conjugué, à ces deux postures, à ces deux statuts (qui ne cessent effectivement de se conjuguer chez les critiques ou écrivains professionnels) peut ouvrir des voies particulièrement fécondes à l'appropriation des textes par les élèves, à l'accompagnement

et l'évaluation de la lecture par les enseignants. De nouveaux types d'écrits et de dispositifs scolaires sont donc à imaginer (ou à réactualiser) à l'école élémentaire mais aussi au collège et au lycée, afin que les élèves se sentent concernés par ce qu'on leur propose en classe de littérature.

Repères, N° 40, 2009

Dépliage du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire

Bernadette Kervyn

Résumé : Dans cet article, il s'agit d'exposer des observations concernant le rôle et la mise en œuvre du processus de distanciation pour écrire de la littérature en fin d'école primaire, dans une perspective d'écriture tout à la fois créative et dialogique. Revenant d'abord sur l'importance d'un tel processus, aujourd'hui mis en avant dans différentes disciplines, l'auteure prend ensuite appui sur la description et sur l'analyse de pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la poésie au cycle 3 pour pointer diverses opérations de distanciation, parfois enchevêtrées, qui sont inscrites dans le processus scriptural lui-même et/ou dans les discours sur l'écriture. Ainsi dégagées, ces opérations qui participent à la distanciation esquissent autant de voies possibles pour enseigner ce processus et favoriser, chez les élèves, l'entrée dans une écriture littéraire secondarisée.

Repères, N° 40, 2009

Nourrissage, amorçage et gestes professionnels dans la production poétique au cycle 2 de l'école primaire

Michel Favriaud, Fabienne Plégat-Soutjis, Maryline Vinsonneau, Claire Escuillié, Alain Miossec, Michel Poletto, Elyane Kayser, Nathalie Panissal et Claire Dutrait

Résumé : Partant d'une définition dialogique de la poésie où domine la syntaxe plurielle et prosodique, on se demandera s'il est possible d'envisager l'écriture de poèmes pour les 5-8 ans autrement que par des exercices canoniques. Nous centrerons cet article sur deux activités et deux gestes professionnels : nourrissage et amorçage de l'écriture, en amont de l'écriture d'invention assumée complètement ; gestes de « saisie de l'occasion », bonne ou mauvaise, et de bonification, en vue d'accéder à un palier supérieur de connaissance et de maîtrise. Ces quatre formes d'étayage constituent quatre gestes anthropologiques qui permettent aux enfants de construire une image positive de soi dans la langue, d'activer leur imaginaire et de le mettre au service de la réflexivité, et donc d'entrer par la poésie en littérature. Il semblerait que ces gestes experts fondateurs d'une éco-poésie s'actualisent de façon très diversifiée selon l'ouverture culturelle des maîtres et leur conscience éthique.

Repères, N° 40, 2009

La construction de la posture d'auteur dans les projets littéraires : écrire de la littérature pour apprendre la littérature

Ana María Margallo González

Résumé : Le présent article vise à montrer comment l'écriture en projet a le pouvoir d'articuler enseignement de l'écriture narrative et apprentissage de concepts littéraires relatifs au genre. L'application d'une méthodologie de recherche-action dans l'expérimentation d'un projet dans le secondaire a donné des réponses contextualisées sur la manière dont se rejoignent l'apprentissage littéraire et les travaux de lecture et d'écriture sur lesquels est fondé ce genre de séquence. Les interventions ayant contribué à forger une posture d'auteur chez les élèves se sont avérées très utiles aussi bien pour améliorer la qualité des textes produits que pour construire un discours métalittéraire consistant. Cet article développera le processus de recherche-action, les dispositifs didactiques ayant renforcé le rôle de l'auteur, leurs effets sur la prise de conscience des effets littéraires dans les textes lus et sur la qualité des textes produits.

Repères, N° 40, 2009

Entrer dans l'écriture littéraire en Seconde : pour un développement de la compétence programmatique

Olivier Lumbroso

Résumé : Cet article se pose la question suivante : comment aider l'élève à entrer dans la communication littéraire ? À partir d'une expérimentation réalisée en classe de Seconde dans le domaine de l'écriture narrative, l'article propose quelques pistes didactiques afin de développer chez l'élève, de façon régulière et variée, des capacités à programmer l'écrit à l'état natif, et ce en amont du classique premier jet que représente en général le « brouillon ». En effet, que le support soit un croquis, un scénario, un plan détaillé télégraphique, une liste, des autocomentaires ou des autoconsignes, il semble essentiel d'offrir à l'élève un espace du projet d'écriture dans lequel il puisse prévoir ce qu'il veut faire, peut faire et sait faire. Donner à l'élève l'opportunité de forger son propre métatexte génétique semble une voie possible pour développer l'autonomie et la motivation à entrer dans un projet propre et une poïétique à soi. Il apparaît que la compétence programmatique peut déplacer la perspective sur l'écriture en verbalisant explicitement des intentions esthétiques, un souci du lecteur, l'anticipation des structures du texte. La didactique du rédactionnel au cœur des recherches des trente dernières années se voit ainsi complétée par une didactique du pré-rédactionnel qui nourrit efficacement la préparation du texte.

Repères, N° 39, 2009

Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire ?

Claude Vargas

Résumé : À partir des années 1960, l'échec scolaire au niveau de l'école primaire, particulièrement en français, devient un problème national. Les différents programmes qui se succèdent dès lors à un rythme soutenu tentent, sans succès manifeste, d'y porter remède. L'enseignement grammatical se réforme en faisant appel à la linguistique structurale dans les années 1970, puis à la linguistique textuelle dans les années 1990, ce que l'on peut considérer comme une avancée positive. Les programmes de 2008, qui affirment viser la réussite pour le plus grand nombre, réinstallent formellement, et non sans ambiguïté, la grammaire scolaire dans le cadre minimaliste de la phrase simple. En fait, pour que la grammaire puisse constituer un outil efficace pour la maîtrise de la langue, quatre opérations au moins, selon nous, devraient être réalisées : adapter la démarche (sémasiologique vs onomasiologique) à la compétence visée (lire vs écrire) ; travailler à partir d'énoncés concrets, y compris ceux produits par les élèves par écrit ou oralement (grammaire pluri normaliste) ; reconfigurer les contenus pour les rendre cohérents ; réformer la terminologie.

Repères, N° 39, 2009

Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement ?

Bernard Combettes

Résumé : Après un examen critique de la description de la langue qui sous-tend l'enseignement actuel de la grammaire, de l'approche distributionnaliste qui ne prend pas en compte la réalité de l'acte de langage, on présente quelques aspects des grammaires fonctionnelles, dont l'apport serait d'un grand intérêt pour la didactique des langues. Sont examinées successivement les questions qui concernent les types de prédicats, les rôles sémantiques, la liaison entre le domaine référentiel (traitement de la connaissance partagée) et le domaine syntaxique. On évoque également les difficultés liées, dans une telle perspective, à l'utilisation exclusive de la phrase comme unité pertinente d'observation et d'analyse.

Repères, N° 39, 2009

La notion de « groupe » dans la phrase : une mise à l'épreuve en formation

Danièle Cogis, Marie-Laure Elalouf et Virginie Brinker

Résumé : Cet article part du constat que les représentations de la langue le plus largement partagées par les professeurs d'école stagiaires entrent en conflit avec les attentes de la formation. L'analyse d'un atelier de pratique professionnelle sur les groupes syntaxiques en fournit l'illustration : difficulté à cerner la notion, à concevoir des manipulations qui n'aient pas pour seule finalité la gestion des accords, à étayer l'élaboration conceptuelle des élèves et à faire des choix terminologiques appropriés. Ce bilan interroge à la fois les contenus de

l'enseignement grammatical et les pratiques de formation. Il apparaît en effet que les ambiguïtés sur la notion de groupe sont inscrites dans les programmes et renvoient à l'absence de choix théoriques. Pour nécessaires qu'elles soient, les clarifications attendues ne suffisent pas. C'est pourquoi, on s'est attaché à dégager des éléments d'expertise professionnelle et à décrire des activités mettant les futurs enseignants en situation de réflexion active sur le fonctionnement de la langue.

Repères, N° 39, 2009

L'enseignement de la grammaire à l'école élémentaire par les enseignants débutants. Que nous apprend l'analyse des pratiques effectives des professeurs des écoles à l'entrée dans le métier ?
Véronique Paolacci et Claudine Garcia-Debanç

Résumé : Les professeurs des écoles stagiaires, polyvalents, sont particulièrement démunis pour l'enseignement de la langue, comme peuvent en témoigner de nombreux formateurs. Peut-on faire le même constat pour les maîtres dans leurs premières années d'enseignement quand ils mettent en œuvre les premières compétences professionnelles ? Que nous apprennent les pratiques observées des enseignants entrant dans le métier ? Notre article, à partir d'analyses de deux études de cas, se propose de répondre à ces questions en insistant principalement sur les obstacles rencontrés par les maîtres observés. Nous retiendrons de cette étude quelques principes utiles pour la formation à l'enseignement de la langue, initiale et continue.

Repères, N° 39, 2009

Images, ciseaux, tirettes... Un exemple de bricolage didactique au CE1 autour des relations nom / verbe

Pierre Sève et Corinne Ambroise

Résumé : Cette contribution est le fruit d'une collaboration étroite. Elle relate grâce à quels dispositifs des élèves de CE1 ont progressivement approché et nommé les relations entre le groupe nominal sujet et le verbe. Cette pratique est aussi la mise à l'épreuve de principes élaborés à la jonction du souci disciplinaire et de la préoccupation pédagogique : amarrer l'étude à l'expérience langagière, l'isoler ensuite des enjeux discursifs avant d'aider à la théoriser. Cette démarche semble pouvoir répondre à certaines des inquiétudes des enseignants, dans l'attente qu'une didactique plus complète soit en mesure de proposer des fondements moins empiriques.

Repères, N° 39, 2009

La grammaire : un problème pour les élèves, un problème pour le maître aussi

Solveig Lepoivre-Duc et Jean-Pierre Sautot

Résumé : Analyser les difficultés des enseignants de l'école primaire à entrer dans des pratiques raisonnées de la langue en classe constitue l'objectif de la recherche-formation RAhORL. Afin

de mieux connaître les représentations des enseignants du primaire sur l'activité grammaticale, d'en déterminer les besoins en formation et de délimiter le champ du possible des activités d'analyse linguistique en classe, un accompagnement d'enseignants par la formation continue et par un suivi en classe a été mené. Ce suivi a permis le recueil d'un corpus de séances d'observation réfléchie de la langue et d'entretiens avec deux enseignants mettant en œuvre, chacun dans leur classe, une séance construite conjointement. La comparaison des pratiques observées et des discours de ces enseignants sur leurs pratiques permet de mettre en évidence les difficultés qu'ils rencontrent pour mener en classe des activités de résolution de problèmes grammaticaux. Ces difficultés ne proviennent pas nécessairement de la qualité de la maîtrise des concepts linguistiques à enseigner.

Repères, N° 39, 2009

Les objets grammaticaux enseignés. Analyse critique de quelques pratiques en classe. L'exemple de la subordonnée relative dans l'école secondaire inférieure en Suisse romande
Sandra Canelas-Trevisi et Bernard Schneuwly

Résumé : Dans la présente contribution, nous nous intéressons à la mise en œuvre de séquences d'enseignement sur un même objet, la subordonnée relative, par des enseignants du secondaire inférieur en Suisse romande, dans treize classes (élèves de 8e et 9e années de scolarité obligatoire). Les données ont été recueillies dans le cadre d'une recherche sur les objets effectivement enseignés en classe, au cours de situations d'enseignement ordinaires. Conjuguant les principes théoriques de l'interactionnisme socio-discursif avec des concepts didactiques, notre analyse critique vise à cerner le sens des objets grammaticaux et des procédures reliées à leur construction en situation. Nous considérons en effet que cette connaissance, encore très partielle, est nécessaire à la didactique pour développer ses modèles théoriques d'une part, pour rationaliser ses interventions sur le terrain d'autre part.

Repères, N° 39, 2009

Démarche didactique et corpus en classe de grammaire : le cas du discours rapporté
Gérard Parisi et Francis Grossmann

Résumé : Les programmes de 1996 et 1997 du collège, en particulier dans le cycle dit central, prônaient, dans le cadre de la « pratique raisonnée de la langue », une démarche « inductive » et l'observation des faits de langue. Cette approche a depuis été remise en cause, dans les nouveaux programmes, parus en août 2008, qui semblent opérer un retour en arrière. L'article, dans sa première partie, examine ce qui a pu faire obstacle à la conception antérieure, en imputant les raisons à l'ambiguïté de la notion de « démarche inductive » mais aussi aux difficultés à conférer à une telle démarche un caractère véritablement opératoire. L'étude du discours rapporté a paru exemplaire, parce qu'elle doit articuler l'analyse syntaxique au dispositif énonciatif, et se prête donc particulièrement bien à une observation sur les textes.

Nous montrons, en nous appuyant sur une étude de cas (deux classes de 5e de la région grenobloise) l'intérêt que peut présenter un corpus didactiquement construit, pour développer le raisonnement grammatical et l'observation des faits de langue.

Repères, N° 39, 2009

Évolution de la conception du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes chez les élèves du primaire

Pascale Lefrançois

Résumé : Cet article veut décrire la conception qu'ont des élèves francophones de 3e, de 4e et de 5e années du primaire du pluriel des noms, des adjectifs et des verbes. Pour ce faire, les commentaires métagraphiques produits par 114 élèves à propos de mots ciblés dans une production écrite libre et une tâche de complèment d'accords contrôlé ont été analysés et codés selon le type d'arguments qu'ils présentaient pour justifier la présence ou l'absence de marque du pluriel. Les résultats révèlent que la notion de pluriel est généralement vue comme une relation entre différents mots de la phrase. Le pluriel de chaque classe de mots est justifié à l'aide d'arguments qui lui sont propres et qui sont cohérents avec la théorie grammaticale. Toutefois, la variété des arguments utilisés pour justifier des cas de figure différents à l'intérieur d'une même classe de mots montre que, même en 5e année, la construction de la notion de pluriel n'est pas finalisée.

Repères, N° 39, 2009

Le critère sémantique dans l'identification d'une catégorie lexicale : problématique autour du nom commun

Fabienne Calame-Gippet

Résumé : Dans l'histoire de la grammaire scolaire, la validité du critère sémantique pour l'identification d'une catégorie lexicale (nom, adjectif, adverbe, verbe) est plus ou moins reconnue selon les époques. Elle a été fortement contestée depuis les années soixante-dix, avec l'influence de la linguistique structurale. Cependant, une grammaire scolaire prenant en compte l'ensemble de l'activité langagière ne peut faire l'économie du sémantique. Par ailleurs, les travaux s'intéressant aux capacités métalinguistiques des élèves montrent qu'ils s'appuient sur tous les types de critères. Après avoir situé le cadre de la réflexion, il s'agira de problématiser la question de la place du sémantique dans l'étude de la langue à l'école à partir de l'observation du cheminement conceptuel d'élèves de CM1, dans une tâche d'identification du nom commun.

Repères, N° 38, 2008

Vers une « bibliothèque idéale » européenne ?

Dominique Ulma

Résumé : Le présent article part d'un constat : dans toutes les écoles d'Europe, les enfants lisent de la littérature, incités par leurs enseignants, les manuels et dans certains pays les programmes. Pourquoi lit-on de la littérature à l'école ? Quelle est cette littérature véhiculée par l'école ? Ce patrimoine culturel institutionnalisé rencontre-t-il les œuvres, les objets, les goûts qui fondent la culture d'enfance d'aujourd'hui ? Peut-on identifier des convergences entre différents pays d'Europe dans la formation culturelle scolaire des enfants d'aujourd'hui ? Après avoir rapidement rappelé le récent contexte français, l'analyse de textes officiels et des données d'enquêtes permettra de dresser un état des lieux des prescriptions scolaires dans un domaine où la question du socioculturel est particulièrement aigüe.

Repères, N° 38, 2008

La dimension socioculturelle dans les discours institutionnels de l'enseignement du français à l'école primaire, 1959-1972

Marie-France Bishop

Résumé : La référence au socioculturel apparaît dans les discours de l'école, vers 1960, lorsque l'échec scolaire cesse d'être envisagé comme un fait relevant de l'histoire de l'individu, intellectuelle, familiale ou affective. Les travaux des statisticiens de l'INED en 1963 et la publication des Héritiers de Bourdieu et Passeron vont transformer ce point de vue. Il apparaît que l'orientation des élèves est largement déterminée par des raisons sociales, et que pour certains, la distance entre la culture de leur milieu et celle de l'école est telle que la réussite est impossible alors qu'une réelle démocratisation de l'école serait de permettre à chacun, quelque soit son milieu d'origine, de réussir scolairement. Pour cela il faut repenser les enseignements, tant dans les contenus que les méthodes et l'enseignement du français est particulièrement concerné puisque la langue est la principale cause d'inégalité à l'école. Cette période qui s'étend de 1959 à 1972 est essentielle car s'y pose la question d'un apprentissage de la langue réellement démocratique, tenant compte de la dimension socioculturelle.

Repères, N° 38, 2008

La question du socioculturel dans l'éducation langagière à l'école

Rouba Hassan

Résumé : De quelle manière est-il fait référence à l'origine sociale des élèves s'agissant de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française à l'école ? C'est la question à laquelle nous tentons de répondre, à travers l'examen de textes programmatiques et de travaux qui s'intéressent à la question de l'enseignement du français et/ou aux liens entre apprentissages langagiers et milieu social. Aux termes de nos investigations, il apparaît que la référence à

l'origine sociale et/ou culturelle des élèves est omniprésente et concomitante de l'école de la fin du xix^e. Depuis 1972, la référence à cette origine va non seulement justifier la mission de l'école française « d'éduquer le peuple » mais également, certaines options pédagogiques discutables et discutées. Ce qui n'est pas sans poser des questions à la didactique du français dans le domaine de l'oral en particulier.

Repères, N° 38, 2008

Français et langues régionales et/ou minoritaires : une mise en convergence difficile
Claude Cortier et Laurent Puren

Résumé : Cet article montre comment une vision cloisonnée des langues et de leur enseignement s'est progressivement construite à la fin du xix^e siècle, refusant le comparatisme et le contrastif dans un mouvement de construction des identités nationales en élaborant une méthodologie appropriée, la « méthode directe », refusant tout recours à la langue maternelle des élèves. Dans les années soixante-dix, à la suite du plan de rénovation de l'enseignement du français l'ouverture à la dimension socioculturelle et sociolinguistique du milieu scolaire grâce aux travaux du groupe Varia de l'INRP puis aux approches d'Éveil aux langues tente de redonner droit de cité dans les classes aux langues parlées par les élèves, mais cette intégration exige une formation appropriée des enseignants en sciences du langage, sociolinguistique et didactique des langues.

Repères, N° 38, 2008

Socioculturel et/ou diversité ? Des finalités et des discours en écho
Emmanuelle Huver et Sandra Belondo

Résumé : De nombreuses représentations sont construites et/ou véhiculées autour de la notion et du terme socioculturel et de ses possibles dimensions dans le champ de la discipline Français, que ce soit dans les textes de cadrage ou les discours des enseignants. Cet article s'attachera, à travers une analyse des textes de cadrage relatifs à la scolarisation des enfants nouvellement arrivés et un ensemble d'entretiens conversationnels menés avec une enseignante de français langue seconde, à questionner cette notion et la manière dont elle est mise en lien avec celle de diversité linguistique et culturelle.

Repères, N° 38, 2008

Former des enfants réflexifs
Caroline Scheepers

Résumé : Des élèves du primaire écrivent régulièrement à propos de leurs apprentissages dans un journal dialogué. Le dispositif s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste et repose notamment sur l'hypothèse selon laquelle le journal peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire car l'enfant objectivise ses savoirs et ses modes d'apprentissages tout en bénéficiant d'un

dispositif de tutelle... A été étudiée une centaine de journaux, recueillis dans des contextes socioculturels contrastés. Deux questions de recherche alimenteront la discussion. D'abord, peut-on identifier des pratiques réflexives distinctes dans les cahiers ? En effet, cinq types distincts de journaux ont pu être dégagés. Dès lors, est-il possible d'établir une corrélation stricte entre le type de réflexivité et des dimensions socioculturelles ? Autrement dit, le journal contribue-t-il véritablement à réduire les inégalités ? Nos résultats empiriques révèlent à poser un diagnostic mesuré. Certes, l'outil ne semble pas pertinent, pour tous, tout le temps. Mais il semble bien qu'en particulier, des élèves en grande difficulté scolaire se sont emparés du journal et en ont tiré des bénéfices incontestables.

Repères, N° 38, 2008

L'entrée dans l'analyse grammaticale : les critères d'identification des constituants de la langue sont-ils socioculturellement différenciés ?

Fabienne Calame-Gippet

Résumé : Cet article rend compte d'une recherche exploratoire qui a pour objet d'observer la façon dont les élèves de deux classes du cycle 3 primaire (CM1), de milieu socioculturel contrasté, identifient des constituants de la langue, en situation quasi-expérimentale. Cette recherche se démarque des travaux qui se réfèrent à un type de grammaire. Il s'agit de soulever une question d'acquisition qui a son importance au plan didactique dans le cadre d'une réflexion sur la progression des apprentissages. Si l'école doit reconnaître et prendre en compte la question du rapport à la langue des élèves, elle doit aussi se montrer attentive à leurs ressources, sans a priori. Le corpus comprend en particulier des écrits métaprocéduraux et des explicitations en cours d'action. Une analyse comparative tend à montrer que l'appartenance socioculturelle ne serait pas déterminante au niveau des critères d'identification utilisés par les apprenants.

Repères, N° 38, 2008

Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire

Jacques Crinon

Résumé : L'écriture, à l'école élémentaire, d'un « journal des apprentissages » s'inscrit dans une tendance actuelle à mettre l'accent, tôt dans la scolarité, sur la réflexivité. Cette pratique profite-t-elle aux élèves en grande difficulté scolaire ? L'analyse du travail et des productions dans trois classes de ZEP indique certes des difficultés semblables à celles rencontrées dans d'autres activités nécessitant une écriture d'élaboration, mais aussi une lente évolution des écrits, de la récapitulation de tâches sur un mode impersonnel à l'identification d'apprentissages effectués. Le dispositif lui-même (l'alternance entre moments d'écriture et d'échanges oraux et l'absence d'enjeu de performance immédiatement évaluée) ne suffit pas à expliquer les progrès des élèves vers un recul métacognitif ; les manières de conduire l'activité, la progressivité des exigences et ce qui est verbalisé par l'enseignant, semblent aussi jouer un rôle déterminant.

Repères, N° 38, 2008

La question du prosélytisme lectoral

Marlène Lebrun

Résumé : À partir des recherches psychosociologiques sur la lecture en milieu populaire, je postule que la prise de conscience de la fonction du prosélytisme lectoral confère du sens à l'enseignement apprentissage de la lecture et favorise la réussite de l'acculturation littéraire. Quand l'apprentissage de la lecture ne va pas sans résistances et sans échecs, il est souvent associé à un apprentissage mécanique du code et à d'autres représentations négatives. On ne peut pas développer d'appétence textuelle et de culture littéraire dans le seul texte-à-tête, sans envie de partage. Je rendrai compte des enjeux et des dispositifs d'une expérimentation didactique menée au Québec avec des élèves défavorisés, âgés de 8 ans en 2006. L'objectif étant de constituer l'écriture de quatrième de couverture en objet d'enseignement. Les données sont constituées de différentes productions écrites dans le cadre d'un journal de lecture dialogué, de verbatim collectés dans des débats collectifs et d'entretiens individuels avec cinq élèves représentatifs de la diversité socioculturelle de la classe.

Repères, N° 38, 2008

Écriture scolaire et stéréotypie. Processus d'homogénéisation et mises en œuvre hétérogènes

Bernadette Kervyn

Résumé : Les phénomènes de stéréotypie, en tant que construction socioculturelle, présentent à la fois un intérêt didactique lié à leur rôle dans la constitution d'une culture commune recherchée par l'école et une valeur négative due à leur aspect schématisant, pouvant entraver les apprentissages, masquer la complexité du réel ou gêner l'entrée dans la culture scolaire. La séquence d'écriture poétique analysée dans cet article, en s'ouvrant sur un constat d'homogénéisation, par stéréotypisation, de l'écriture et des représentations sur la poésie, illustre d'emblée la portée réductrice du phénomène. Plutôt que de le déprécier, l'auteur montre comment un travail de monstration de l'homogénéisation combiné à une prise en compte et à une valorisation des hétérogénéités, partiellement masquées par cette homogénéisation, favorise la construction, pour tous les élèves, d'une écriture personnelle, interrogée et plus explicitement dialogique.

Repères, N° 38, 2008

Des représentations des langues familiales à leur prise en compte dans le système scolaire

Stéphanie Clerc

Résumé : Les discours des élèves sur leurs pratiques langagières et leurs représentations des langues apportent des arguments en faveur d'une sociodidactique soucieuse de prendre en compte le plurilinguisme des élèves. Nous verrons au travers de notre enquête que les enseignants se déclarent plutôt démunis face à une diversité à laquelle ils sont peu préparés. Les

ateliers inter linguistiques s'appuyant, entre autres, sur les langues familiales des élèves et sur la langue de scolarisation constituent des outils concrets dont les enseignants pourraient aisément s'emparer pour favoriser le développement de compétences plurilingues et ouvrir la voie à une reconnaissance de toutes les langues au sein de l'institution scolaire.

Repères, N° 37, 2008

Que disent les enseignants du cycle 3 de leurs pratiques et des textes qui instituent la littérature à l'école primaire ? Pour une analyse des déclarations de pratiques

Ana Dias-Chiaruttini

Résumé : En France, les textes officiels parus entre 2002 et 2004 bousculent et interrogent la configuration et l'identité même de la discipline du français à l'école élémentaire en instituant la littérature comme un champ disciplinaire. Un enseignement et un corpus de textes présents à l'école depuis bien des décennies auxquels de nouveaux objectifs d'apprentissage sont conférés. Prescription d'une lecture littéraire qui vise la compréhension et l'interprétation dès l'école primaire. Cet article porte sur l'analyse des déclarations des enseignants interrogés à l'aide d'un questionnaire sur leur lecture, leur usage et leur mise en application des textes prescriptifs. Que perçoivent les enseignants polyvalents du cycle 3 de cette rupture épistémologique ? Quel sens lui confèrent-ils ? Quels dispositifs intègrent-ils au quotidien de la classe ? Quelle place réservent-ils aux activités orales sur le texte littéraire ? Comment les conçoivent-ils ?

Repères, N° 37, 2008

Enquête sur le rapport des enseignants aux programmes de 2002 et les pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3

Brigitte Louichon

Résumé : Les programmes de 2002 introduisent la littérature comme discipline majeure du cycle 3 et mettent au centre du dispositif la notion transversale de maîtrise de la langue. Autrement dit, ils font disparaître le français en tant que discipline dans le dernier cycle de l'école primaire. Dès lors, on ne peut que s'interroger sur la capacité et la volonté des enseignants à mettre en œuvre des programmes aussi radicalement novateurs et aussi fortement axés sur une discipline nouvelle pour ceux qui doivent l'enseigner.

Repères, N° 37, 2008

La littérature lue en 6e et 5e : continuités et progressions

Jean-François Massol et Gersende Plissonneau

Résumé : Les élèves arrivant en 6e ont désormais officiellement « lu de la littérature », à savoir de la littérature de jeunesse. La réflexion proposée s'appuie sur les réponses de 387 professeurs de collèges à cinq questions d'une enquête par questionnaire menée au niveau national. Comme

on pouvait s'y attendre puisque la littérature de jeunesse est entrée dans les programmes, elle est plus fortement donnée à lire aujourd'hui qu'il y a treize ans (enquête I. Grellet et D. Manesse). Cette littérature de jeunesse lue actuellement en 6e et en 5e surtout est faite d'auteurs et de titres classiques (Molière...) et d'auteurs et de titres contemporains (Pennac...). À travers leurs réponses, les professeurs apparaissent comme très légalistes mais aussi, dans leur ensemble, assez peu originaux dans leurs choix : les textes narratifs sont très largement prédominants ; leur choix des titres reste un peu limité au regard de l'ouverture des listes officielles. L'ensemble de ces choix montre que la littérature lue au collège s'organise à travers un ensemble d'auteurs présents dans toutes les classes, avec quelques œuvres phares qui peuvent être lues de la 6e à la 3e, et des œuvres spécifiques à chacune de ces classes. On observe aussi une continuité certaine des choix de titres et d'auteurs entre les classes du cycle 3 et celles de 6e et 5e. Cette continuité s'explique sans doute avant tout par une adaptation aux difficultés de lecture des élèves.

Repères, N° 37, 2008

Heurs et malheurs dans la réception des nouveaux programmes sur l'enseignement de la littérature à l'école. Analyse de pratiques : la lecture des contes détournés

Christiane Connan-Pintado

Résumé : L'introduction de la littérature comme objet d'enseignement-apprentissage lors de la parution des programmes de l'école primaire, en 2002, suscite un véritable engouement auprès des enseignants. Quel bilan peut-on dresser, cinq ans plus tard, sur ce changement de cap de l'école ? Se fondant sur l'observation de séances effectuées dans des classes de cycle 2 et 3, l'article s'attache à la manière dont les maîtres s'appuient sur le texte officiel et sur la vulgarisation de la recherche pour mettre en place la lecture littéraire des réécritures de contes. On s'interroge sur la pertinence de certains choix didactiques et pédagogiques – dispositifs problématisant la présentation des ouvrages, place accordée à l'image, rôle des écrits de travail, stratégies d'étayage – qui peuvent s'avérer fructueux, ou provoquer d'étonnantes dérives.

Repères, N° 37, 2008

Travailler « sur la lecture des enfants » ou « sur les textes » : les termes d'une alternative didactique

Pierre Sève

Résumé : Il s'agit dans cette contribution de présenter un document qui illustre une tension active dans maintes situations de classe, document collecté lors d'une recherche INRP sur l'enseignement de la littérature. Deux enseignantes, l'une qui travaille dans un collège, l'autre dans une classe de cours moyen en école primaire, exposent les principes de leur pratique. Cette confrontation dessine deux positions contrastées, emblématiques, et suffisamment théorisées pour être utiles en formation : l'une montre un travail de lecture sous la dépendance des

exigences du texte, en vue d'accéder à sa signification, l'autre un travail qui prend pour point de départ la réception subjective des lecteurs empiriques et qui vise un enseignement d'abord cognitif.

Ces déclarations de principes sont ensuite mises en perspective avec les pratiques effectives des deux enseignantes. Celles-ci présentent de grandes similitudes et suggèrent une communauté de savoir-faire malgré des positionnements différents.

Repères, N° 37, 2008

Lire silencieusement la littérature. Réception et impulsion

Christa Delahaye

Résumé : Cet article cherche à éclairer un moment de la classe de littérature souvent négligé tant par les formateurs que par les maîtres eux-mêmes : l'entrée silencieuse et solitaire dans les textes, entrée qui conditionne pourtant la réception singulière et la mise au jour des diverses interprétations des élèves. Partant des pratiques effectives observées pour la recherche INRP durant trois ans dans des classes de cycle 3, l'analyse se veut descriptive en dressant une sorte d'état des lieux de ces pratiques ; mais elle cherche surtout, après avoir redéfini les caractéristiques de la lecture silencieuse à la lumière des instructions officielles de 2002, à éclairer les pratiques des maîtres qui mettent en œuvre, sans en avoir toujours conscience, les conditions de l'efficacité de cette modalité de lecture et de sa progression vers la lecture autonome attendue au collège.

Repères, N° 37, 2008

Poésie et formation littéraire dans l'enseignement primaire et secondaire inférieur en Communauté française de Belgique

Micheline Dispy et Jean-Louis Dumortier

Résumé : Comme le titre l'indique, les auteurs cantonnent leurs investigations en Communauté française de Belgique. Leur article se compose de quatre parties. Dans la première, ils font état d'une tendance générale des enseignants à se donner en point de mire le développement d'une hypothétique compétence (au singulier) de lecture, plutôt que le développement de compétences (au pluriel) de compréhension relatives à des genres d'écrits différents, des genres spécifiés entre autres par le fait qu'ils procèdent ou non d'une intention artistique. Parangon d'objet d'art littéraire, la poésie est ainsi fourrée dans le grand sac des « textes » qui servent à l'apprentissage du « savoir lire ». Dans la deuxième partie, il apparaît que cette manière de traiter la poésie est provoquée ou renforcée par les « référentiels de compétences », documents officiels qui président au choix, par les enseignants, de leurs objectifs et des tâches permettant de les atteindre. La troisième partie est fondée sur un examen de manuels couramment utilisés par les maîtres, examen dont les résultats sont corroborés par une expérience du terrain longue et diversifiée. Les auteurs exemplifient quelques manières très répandues d'utiliser les poèmes.

De les utiliser pour développer de pseudo-compétences de lecture au lieu de faire acquérir progressivement, grâce à eux, des compétences de lecture littéraire. Dans la dernière partie, figurent cinq propositions en vue de modifier les pratiques de classe dominantes relatives à la poésie. Présentées comme discutables et à expérimenter, entre autres innovations possibles, ces propositions visent, d'une part, à constituer une mémoire collective d'écrits poétiques, d'autre part, à rendre tous les élèves capables de faire part de leur appréciation de ces écrits ainsi que de ce qui fonde leur jugement de gout.

Repères, N° 37, 2008

De quelques points de résistances dans la mise en place d'un enseignement de la littérature à l'école primaire

Max Butlen, Pierrette Slama, Marie-France Bishop et Françoise Claquin

Résumé : Après cinq années d'application, comment apprécier les effets des prescriptions faites par les programmes de 2002 dans le domaine de la littérature sur les nouveaux professeurs des écoles et comment enrichir les formations qui les ont accompagnées ? Un groupe de formateurs s'est donné cet objet de recherche au sein de l'équipe INRP « Littérature et enseignement ». Dans cet article, sont présentés les principaux obstacles et résistances à surmonter lors de la conception et de la mise en œuvre de l'enseignement de la littérature à l'école primaire. Une double difficulté est analysée : elle concerne la lecture personnelle des œuvres littéraires, nécessairement préalable à toute « didactisation », et les articulations ou passages entre lecture personnelle, lecture experte, lecture professionnelle. Une attention particulière est accordée à certains gestes professionnels comme ceux que suppose le débat interprétatif. La recherche a permis d'envisager et de tester de premières propositions susceptibles d'aider à surmonter les obstacles. Les effets positifs de ces dispositifs comme leurs limites sont appréciés dans la perspective d'une professionnalisation plus efficace des enseignants débutants.

Repères, N° 37, 2008

Les gestes professionnels spécifiques de l'enseignant dans le débat interprétatif : problèmes pour l'analyse et la formation

Jean-Charles Chabanne, Monique Desault, Catherine Dupuy et Christine Aigoïn

Résumé : Les travaux présentés s'attachent à identifier quelques gestes professionnels caractéristiques des situations d'enseignement-apprentissage de la lecture littéraire à l'école primaire, identifiés comme des difficultés par les enseignants non-spécialistes en formation. Les gestes professionnels (Jorro) sont définis dans un modèle de l'agir enseignant et de son ajustement, comme un répertoire de routines, de gestes de métier, resitués dans leur cadre épistémologique, qui seront peu efficaces si ils ne sont pas ajustés : l'ajustement est une composante paradoxale de la compétence professionnelle, relevant d'une improvisation maîtrisée, qui doit pourtant être objet de formation. L'article présente quelques éléments du

modèle : le pilotage, le tissage, et l'étayage de l'activité interprétative. Le but est d'identifier quelques gestes décisifs à partir desquels la compétence professionnelle pourrait se construire.

Repères, N° 37, 2008

Une pratique de formation continue en littérature dans le second degré

Annie Portelette

Résumé : Cet article relate une pratique de formation continue en littérature destinée à des professeurs de lettres en collège. L'objectif visé est une prise de conscience par les enseignants du caractère dialogique de la lecture et de la manière dont des élèves de 5e s'y prennent pour construire le sens d'une nouvelle « résistante ». La stratégie s'appuie sur une analyse d'écrits de travail de quatre élèves de cette classe de cinquième qui rendent compte de leur lecture, avant et après un débat d'interprétation. Sont examinés les questionnements des professeurs en formation, comment se mêlent réticences et séduction face à une nouvelle modalité de travail sur un texte et enfin l'intérêt et les limites d'une telle formation.

Repères, N° 36, 2007

Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP

Patricia Renard

Résumé : Des observations conduites dans quatre classes de CP de ZEP pendant une année scolaire ont permis de déterminer les différents aspects de la gestion du temps (différences entre temps prescrit, emploi du temps affiché et temps réellement consacré à la lecture). S'agissant des pratiques, les écarts entre enseignants s'observent aussi bien dans la répartition des activités durant les séquences de lecture que dans l'évolution des interactions maitres-élèves en cours d'année. La méthodologie d'observation a croisé une entrée ergonomique (centrée sur la conduite du travail) avec une entrée didactique (fondée sur l'analyse des méthodes). Cette entrée permet de caractériser la gestion du temps comme une compétence critique de l'expertise enseignante des maitres de CP, indépendante des choix didactiques concernant les manuels de lecture.

Repères, N° 36, 2007

La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe

Philippe Veyrunes, Nathalie Gal-Petitfaux et Marc Durand

Résumé : Cet article décrit et analyse une situation de lecture orale collective d'un texte dans une classe à cours double de cycle 2. L'étude de l'action individuelle de l'enseignante et des élèves et celle de leur articulation en classe est conduite dans le cadre de l'anthropologie cognitive située (Theureau, 2004). L'articulation des actions individuelles est analysée en référence à la notion de configuration sociale (Elias, 1970-1991). Cette étude interroge les

conditions sociales dans lesquelles se déroulent les apprentissages des élèves et tente d'identifier ce qui les rend possibles ou les empêche lors de la lecture orale collective. La description montre que cette lecture se déroule dans une configuration de type « passage à tour de rôle » qui permet la réalisation et l'articulation des préoccupations fréquemment divergentes des acteurs. Enfin cette contribution interroge les possibilités qu'offre cette configuration de l'activité collective pour les apprentissages des élèves.

Repères, N° 36, 2007

Gérer l'hétérogénéité des savoirs des élèves dans une activité de lecture collective de texte au cours préparatoire

François Simon

Résumé : Dans cet article, nous nous intéressons plus particulièrement aux savoir-faire ordinaires de l'enseignant dans la classe. La lecture collective d'un texte au cours préparatoire est une activité intéressante à analyser car susceptible de générer d'un enseignant à l'autre des variations importantes dans les mises en œuvre. Elle constitue également une activité essentielle pour le développement chez les élèves de stratégies efficaces de compréhension d'un texte lu. Les écarts importants en matière de savoirs déjà acquis obligent l'enseignant à gérer une multitude de contraintes inhérentes à de multiples tensions dans la mise en œuvre des activités. Cet article a pour objet de décrire, d'analyser et de tenter de comprendre les pratiques enseignantes dans l'adaptation aux élèves lors de trois séquences observées dans des classes différentes.

Repères, N° 36, 2007

Un impensé didactique : la mise en espace de l'exercice de lecture au CP

Anne Leclaire-Halté

Résumé : L'article invite à inclure dans l'enseignement/apprentissage de l'écrit une dimension souvent didactiquement impensée de celui-ci : sa mise en espace. Il s'appuie sur l'analyse de deux séances filmées dans une classe de CP. La première séance, moment du quotidien d'une classe ordinaire, consiste en un exercice de repérage et de copie de mots classés en colonnes au tableau selon les graphies de /o/ pour remplir une feuille où des mots correspondant à des dessins doivent être trouvés. L'activité requise, sans doute « transparente » pour l'enseignante, nécessite en fait une somme de micro-opérations rendant la tâche longue et difficile. En effet, cet exercice, consacré aux correspondances graphophonologiques, présente bien d'autres difficultés, dues notamment à la gestion de sa mise en espace. Le même exercice est repris une année après par la même enseignante, dans une autre classe de CP, avec des modifications prenant en compte cette dimension de mise en espace : aménagements touchant au matériel mis à la disposition des élèves mais aussi à la verbalisation

par les élèves. Ceux-ci, qui ne parlaient que très rarement dans la première séance, sont invités à commenter tant la mise en espace de l'exercice que leurs stratégies de réalisation.

Repères, N° 36, 2007

Lecture d'un même texte au même moment dans trois cours préparatoires différents. Analyse comparative

Catherine Tauveron

Résumé : Parmi les données recueillies dans le cadre de la recherche PIREF conduite à l'IUFM de Bretagne, on a retenu trois doubles séquences de découverte du même texte (*Fier de l'aile*) menées par trois enseignants de CP au même moment sur une base consensuelle. On analyse et compare les éléments de la compétence de lecture que les enseignants travaillent avec leurs élèves ainsi que leur démarche. Il apparaît que si les trois enseignants partagent les mêmes pratiques (entrée directe dans le texte par la lecture à haute voix ou utilisation de la lecture à haute voix comme preuve de l'effectuation de la lecture, déchiffrage sans prise en compte du contexte syntaxique et sémantique...), ils ne partagent ni la même représentation du processus de lecture ni la même représentation des capacités des élèves : la différence se manifeste essentiellement dans les activités sollicitées, ou non sollicitées, autour de la compréhension et dans l'usage qu'ils font des écrits de travail, autant d'éléments qui répondent à trois logiques que nous tentons de reconstituer.

Repères, N° 36, 2007

La collaboration concertée entre divers intervenants : garant d'une lecture différente des compétences lectorales de l'élève en difficulté

Godelieve Debeurme, Sonia Jubinville et Émilie Fontaine

Résumé : Ce texte fait état d'une expérience collaborative en milieu scolaire québécois durant laquelle des pratiques pédagogiques en lecture ont été mises en place afin de favoriser l'intégration d'élèves à risque. Nous avons tenté de démontrer comment, dans un contexte de développement des compétences lectorales auprès de ces élèves, peut s'articuler la collaboration entre enseignant ordinaire et enseignant spécialisé, tout en respectant le rôle et les compétences professionnelles de chacun. Nous rapportons un nombre de changements observés chez les élèves sur les plans académique et affectif ainsi que les transformations observées dans les pratiques enseignantes et orthopédagogiques. L'article termine sur quelques conditions gagnantes quant à la réussite et au maintien d'une telle démarche collaborative au profit de l'élève en difficulté.

Repères, N° 36, 2007

La prévention des difficultés en lecture au CP : un enjeu pour la formation des maitres

Marie-France Bishop et Christine Sraïki

Résumé : Cet article propose de revenir sur le dispositif des CP renforcés tel qu'il a été mis en place dans le département du Val-d'Oise, au nord de Paris. L'action concertée de l'Inspection académique et de l'IUFM a permis de proposer des stages de formation continue aux enseignants impliqués dans cette opération. L'hypothèse a été qu'en conjuguant les effets de la formation et du dispositif, il serait possible d'améliorer les résultats en lecture des élèves de CP. Pour y répondre, l'article prend en compte trois sources d'information. La première est l'ensemble des réponses des maitres interrogés sur les stages. La seconde est une comparaison entre les pratiques observées des maitres impliqués dans le dispositif et de maitres hors dispositif. La troisième est l'analyse des résultats des élèves de CP, aux évaluations départementales. Il apparaît ainsi que l'action mise en place a conforté en partie les hypothèses de départ et que les changements de pratiques des maitres ont une influence sur les résultats de leurs élèves

Repères, N° 36, 2007

Construire une zone de compréhension commune pour lire et écrire au cycle2

Catherine Martinet, Kristine Balslev et Madelon Saada-Robert

Résumé : La recherche exposée dans cette contribution se situe dans le cadre des sciences de l'éducation, plus précisément dans le champ d'étude des processus d'enseignement-apprentissage tels qu'ils se déroulent en situation scolaire. Le cadre théorique est composé de trois sources mises en interface : 1/la didactique de l'entrée dans l'écrit ainsi que l'apport de la linguistique et de la psycholinguistique ; 2/l'étude des processus d'acquisition des connaissances sur un temps bref (étude des microgenèses) et enfin 3/celle des interactions entre l'enseignant et les apprenants, telles qu'étudiées par les microgenèses didactiques. Le problème cerné dans cette contribution concerne le fonctionnement des composantes de la lecture/écriture dans une situation de Dictée à l'adulte, notamment à travers une zone de compréhension coconstruite par l'enseignant et les apprenants. Ce fonctionnement est analysé auprès de deux élèves avec leur enseignante en première année du cycle2 et il est mis en rapport avec leurs apprentissages stabilisés.

Repères, N° 36, 2007

Éléments organisateurs de séances de lecture en cours préparatoire

Joël Clanet

Résumé : La quête de « La » méthode d'enseignement-apprentissage de la lecture a longtemps mobilisé certains chercheurs en sciences de l'éducation. Loin de nous cet objectif lorsque nous observons les situations de lecture en classe, que ce soit auprès des 200 cours préparatoires

engagés dans le protocole des CP à effectifs réduits ou lors des travaux menés dans le cadre du PIRÉF1. Nous étudions la manière dont s'organisent les actions-interactions maître-élève(s) et élève-maitre lors d'une séance de lecture. Nos références théoriques sont piagétienne et vygotkienne. La description de ces interactions est mise en perspective à la fois avec le degré de difficulté que représente la tâche à effectuer pour chacun des élèves ainsi qu'avec le niveau de maîtrise de la lecture. La description de ces différents aspects mène au constat d'une relation entre difficulté de la tâche et activité interactive. L'étude des liens pratique d'enseignement / degré de maîtrise de la lecture, nous amène à constater que la relation activité interactive / difficulté de la tâche est particulièrement lourde de conséquence pour les élèves « moyens ».

Repères, N° 36, 2007

Lecture au cours préparatoire : une analyse empirique de l'influence des choix pédagogiques et didactiques

Céline Piquée et Gérard Sensevy

Résumé : Cet article a pour objet d'offrir une nouvelle contribution empirique à la compréhension des effets-maitre. L'explication des différences de progressions des élèves selon l'enseignant avec lequel ils sont scolarisés a surtout porté, jusqu'à maintenant, sur des dimensions plutôt pédagogiques. Ici, c'est dans sa composante didactique (en particulier les supports utilisés et les contenus travaillés) que l'effet-maitre est exploré. Une comparaison avec l'importance de l'influence des choix pédagogiques est aussi proposée. L'analyse repose sur un échantillon de 1 300 élèves de cours préparatoire (première année primaire) répartis dans 100 classes ordinaires. Les pratiques enseignantes ont été caractérisées à partir de questionnaires. Les progrès des élèves ont été estimés à partir d'épreuves standardisées en lecture administrées en début et fin d'année scolaire 2004-2005. Le résultat majeur concerne l'importance modeste certes, mais non négligeable, de l'influence des choix didactiques, aux environs de 6 % des effets-classes, ampleur nettement supérieure à celle de l'influence des choix d'organisation pédagogiques examinés.

Annexe 4 : Intitulé des modules d’EEC dans les programmes pédagogiques nationaux de DUT (PPN) des 24 spécialités

Spécialité	Intitulé des EEC
DUT Carrières sociales	Expression et communication : éléments fondamentaux Expression et communication : information et argumentation Expression et communication : communication des organisations Expression et communication : communication professionnelle
DUT Gestion administrative et commerciale des organisations	Expression et communication : techniques de l'expression orale Expression et communication : techniques de l'expression écrite Expression et communication professionnelle
DUT Hygiène Sécurité Environnement	Techniques de communication et culture générale : enjeux de la communication Techniques de communication et culture générale : esprit critique et culture générale Techniques de communication et culture générale : communiquer en milieu professionnel Techniques de communication et culture générale : culture professionnelle et rédaction
DUT Information-Communication	Expression écrite et orale Expression écrite et orale Expression écrite et orale Expression/Préparation au mémoire de stage
DUT Métiers du multimédia et de l'internet	Expression, communication écrite et orale S1 Expression, communication écrite et orale S2 Expression, communication écrite et orale S3

DUT Carrières juridiques	<p>Expression et communication : fondements de l'expression professionnelle</p> <p>Méthodologie et techniques d'expression juridiques : initiation au raisonnement juridique</p> <p>Expression et communication : approfondissement de l'expression professionnelle</p> <p>Méthodologie et techniques d'expression juridiques : approfondissement au raisonnement juridique</p> <p>Expression et communication : techniques spécialisées de rédaction professionnelle 1</p> <p>Expression et communication : techniques spécialisées de rédaction professionnelle 2</p>
DUT Chimie	<p>Expression-communication : éléments fondamentaux de la communication</p> <p>Expression-communication : communication, information et argumentation</p> <p>Expression-communication : communication professionnelle</p> <p>Expression-communication : communication dans les organisations</p>
DUT Génie biologique	<p>Expression communication</p> <p>Expression communication</p> <p>Expression communication</p> <p>Expression communication</p>
DUT Génie Civil - Construction durable	<p>Expression -Communication S1</p> <p>Expression -Communication S2</p> <p>Expression - Communication S3</p> <p>Communication de projet</p>
DUT Génie Chimique - Génie des procédés	<p>Expression - communication : éléments fondamentaux de la communication</p> <p>Expression - communication : communication, information et argumentation</p> <p>Expression - communication : Communication professionnelle</p> <p>Expression - communication : Communication dans les organisations</p>
DUT Gestion des entreprises et des administrations	<p>Expression - Communication, éléments fondamentaux</p> <p>Expression-Communication, information et argumentation</p> <p>Expression-Communication des organisations de la GCF/GMO/GRH</p> <p>Expression-Communication professionnelle</p>
DUT Génie électrique et informatique industrielle	<p>Expression et communication</p> <p>Expression et communication</p> <p>Expression et communication</p> <p>Expression et communication</p>

DUT Génie industriel et maintenance	<p>Eléments fondamentaux de la communication</p> <p>Communication, information et argumentation</p> <p>Communication professionnelle</p> <p>Communication dans les organisations</p>
DUT Gestion logistique et transport	<p>Eléments fondamentaux de la communication</p> <p>Communication, information et argumentation</p> <p>Communication professionnelle</p> <p>Communication dans les organisations</p>
DUT Génie mécanique et productive	<p>EC : éléments fondamentaux de la communication</p> <p>EC : communication, information et argumentation</p> <p>EC : communication professionnelle et universitaire</p> <p>EC : communication dans les organisations</p>
DUT Génie thermique et énergie	<p>Expression communication : éléments fondamentaux de la communication</p> <p>Expression communication : communication, information et argumentation</p> <p>Expression communication : communication personnelle</p> <p>Expression communication : communication dans les organisations</p>
DUT Informatique	<p>Expression-communication : éléments fondamentaux de la communication</p> <p>Expression-communication : communication, information et argumentation</p> <p>Expression-communication : communication professionnelle</p> <p>Expression-communication : communiquer dans les organisations</p>
DUT Mesures physiques	<p>Expression - communication : éléments fondamentaux de la communication</p> <p>Expression - communication : outils pour l'insertion et la communication professionnelles</p> <p>Expression - communication : communication professionnelle</p> <p>Expression - communication : communication dans les organisations et droit du travail</p>
DUT Packaging Emballage et Conditionnement	<p>Expression communication : Eléments fondamentaux de la communication</p> <p>Expression Communication : Communication, information et argumentation</p> <p>Expression Communication : Communication professionnelle</p> <p>Expression Communication : Communication dans les organisations</p>

DUT Qualité, Logistique industrielle et Organisation	<ul style="list-style-type: none"> Eléments fondamentaux de la communication Communication, information et argumentation Communication professionnelle Communication dans les organisations
DUT Sciences et Génie des matériaux	<ul style="list-style-type: none"> Expression et communication 1 Expression et communication 2 Expression et communication 3 Expression et communication 4
DUT Statistique et Informatique Décisionnelle	<ul style="list-style-type: none"> Bases de la communication Communication, information et argumentation Communication professionnelle Communication dans les organisations
DUT Techniques de Commercialisation	<ul style="list-style-type: none"> Expression Communication Culture 1 Expression Communication Culture 2 Expression Communication Culture 3 Expression Communication Culture 4
DUT Réseaux Télécommunications	<ul style="list-style-type: none"> EC : Éléments fondamentaux de la communication EC : Se documenter, informer et argumenter EC : S'insérer dans le milieu professionnel EC : Communiquer pour mettre en valeur ses compétences

Annexe 5 : Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en DUT à l'université du Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Lille 1, Lille 2, Lille 3, Reims Champagne –Ardenne, Picardie Jules Verne

Lien vers le questionnaire en ligne : <http://tictac.univ-littoral.fr/limesurvey/index.php?sid=15355&lang=fr>

Bonjour,

je mène actuellement une recherche sur les enseignements d'expression-communication en DUT et les usages d'outils numériques (traitement de texte, internet, etc.) que font les étudiants dans ces enseignements.

J'ai besoin de recueillir le point de vue des étudiants pour comprendre et analyser ces usages. Pouvez-vous prendre un peu de votre temps et répondre le plus précisément possible aux questions suivantes ? Je précise que ce questionnaire ainsi que le traitement des réponses sont anonymes et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Je vous remercie de votre collaboration.

François Annocque

1. Vous êtes...

- un homme
- une femme

2. Votre âge...

3. Votre spécialité de DUT...

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Carrières Juridiques (CJ) | <input type="checkbox"/> Hygiène-Sécurité-Environnement (HSE) |
| <input type="checkbox"/> Carrières Sociales (CS) | <input type="checkbox"/> Information – communication (Infocom) |
| <input type="checkbox"/> Chimie (Ch) | <input type="checkbox"/> Informatique (Info) |
| <input type="checkbox"/> Génie Biologique (GB) | <input type="checkbox"/> Mesures Physiques (MP) |
| <input type="checkbox"/> Génie Chimique – Génie des Procédés (GC-GP) | <input type="checkbox"/> Qualité-Logistique Industrielle et Organisation (QLIO) |
| <input type="checkbox"/> Génie Civil (GC) | <input type="checkbox"/> Réseaux et Télécommunications (RT) |
| <input type="checkbox"/> Génie du Conditionnement et de l'Emballage (GCE) | <input type="checkbox"/> Science et Génie des Matériaux (SGM) |

- Génie Electrique et Informatique Industrielle (GEII)
- Génie Industriel et Maintenance (GIM)
- Génie Mécanique et Productique (GMP)
- Génie Thermique et Energie (GTE)
- Gestion Administrative et Commerciale (GACO)
- Gestion des Entreprises et des Administrations (GEA)
- Gestion Logistique et Transport (GLT)
- Services et Réseaux de Communication (SRC)
- Statistique et Informatique Décisionnelle (STID)
- Techniques de Commercialisation (TC)

4. Votre université

- Université du Littoral Côte d'Opale
- Université d'Artois
- Université de Valenciennes
- Université de Lille 1
- Université de Lille 2
- Université de Lille 3
- Université de Reims Champagne-Ardennes
- Université de Picardie Jules Verne

5. Votre situation dans le cursus...

- 1^{ère} année de DUT
- 2^{ème} année de DUT

6. Parmi les propositions suivantes, quels sont les cours que vous suivez ou avez suivis cette année ou l'année précédente (si vous êtes en 2^{ème} année) ? Plusieurs choix sont possibles.

- Techniques d'expression écrite
- Techniques d'expression écrite et orale
- Expression-communication
- Techniques d'expression et communication
- Communication
- Principes de la communication écrite et orale
- Outils d'information et de communication
- Module complémentaire : complément communication
- Développement personnel et communication orale
- Technologie de l'information et de la communication
- Techniques d'expression orale et audiovisuelle
- Gestion de l'information et technologie de l'information et de la communication
- Expression, communication et projet professionnel
- Culture communication : s'exprimer, s'informer, se documenter
- Culture communication : s'insérer, communiquer en milieu professionnel

- Communication, ouverture culturelle
- Langues, expression, communication
- Autres noms possibles (proches de ceux proposés) :**

7. Qu'est-ce qui caractérise ces cours selon vous ? Plusieurs choix sont possibles.

- Le lieu où se déroulent les cours
- Le temps (la durée de la séance, la place des cours dans l'emploi du temps)
- L'enseignant en charge des cours
- Les activités proposées et réalisées
- Les contenus du cours
- Le(s) type(s) d'évaluation(s)
- Les outils que vous utilisez
- Les supports proposés par l'enseignant
- Les façons de travailler
- Autre(s) critère(s)....**

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

8. Qu'apprenez-vous dans ce(s) cours ? Plusieurs choix sont possibles.

- Des connaissances
- Des méthodes/des techniques
- Des façons de penser
- Des comportements, des attitudes
- Autre(s)**

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

9. Qu'attendez-vous de ce(s) cours ? Plusieurs choix sont possibles.

- Des techniques transférables directement en entreprise
- Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise
- Des méthodes de travail pour d'autres cours
- Améliorer votre expression écrite et orale
- De la culture générale
- Des connaissances professionnelles
- Autre(s)**

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

10. Quelles activités réalisez-vous dans ce(s) cours ? Plusieurs choix sont possibles.

- Des recherches documentaires, des exposés
- De l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire
- Des techniques de recherche d'emploi (CV, lettres de motivation, réseaux sociaux professionnels, ...)
- La méthode et/ou la rédaction du rapport de stage
- Des écrits argumentatifs (essai, dissertation, ...)
- Des écrits de synthèse, des résumés, des comptes rendus de lecture
- Des écrits professionnels (CV, lettre de motivation, compte-rendu de réunion, courriers, mails, ...)

- Des documents de présentation (diaporamas, affiches, posters, plaquettes, ...)
- Des techniques de mise en page de documents, de création de bibliographies, de sitographies
- Des simulations d'oraux professionnels (entretien, conduite de réunion, ...)
- Des débats
- Des soutenances d'exposé, de rapport de stage
- Des lectures scientifiques, techniques
- Des sorties (visites d'entreprise, musées, cinémas, ...)
- Autres activités que celles proposées**

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

11. Quels sont les « outils » que vous utilisez pour réaliser ces activités ? Plusieurs choix sont possibles.

- Mail
- Forum
- Chat
- Moteur de recherche (Firefox, Internet Explorer, Chrome, etc.)
- Outil de visioconférence (Skype, Hangouts, ...)
- Applications de partage (Drive, Dropbox, ...)
- Outils de bureautique
 - traitement de texte (Word, Writer, ...)
 - tableur (Excel, Calc, ...)
 - logiciel de présentation (Powerpoint, Impress, ...)
 - Autre(s)**
- Outils de création graphique (Gimp, Photoshop, Illustrator, ...)
- Réseaux sociaux
 - Facebook
 - Twitter
 - YouTube
 - Tumblr
 - Slideshare
 - Viadéo
 - LinkedIn
 - Autre(s)**
- Plateforme de l'université
 - forum
 - chat
 - cours en ligne
 - espace de dépôt de documents
 - mail
 - wiki
 - Autre(s)**
- Autres outils que ceux proposés ci-dessus

12. Parmi la liste proposée ci-dessous, y a-t-il des « équipements » particuliers que vous utilisez dans ces cours ? Plusieurs choix sont possibles.

- Ordinateur portable
- Ordinateur fixe
- Téléphone/Smartphone
- Phablette
- Tablette
- Outils de stockage (disque dur, clé USB)
- Lecteurs MP3
- Accessoires intelligents (Apple Watch, Samsung Gear, Sony SmartWatch, LG Lifeband, etc.)
- Autre(s)...

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

13. Pouvez-vous m'expliquer comment vous utilisez ces « équipements » et « outils » dans les activités que vous réalisez ?

14. Les « équipements » et les « outils » que vous avez mentionnés sont-ils importants dans ces cours ? Notez votre réponse de 1 à 4 (1 étant pas importants, 4 étant extrêmement importants)

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

15. Comprenez-vous ce que vous faites dans ces cours ? Notez votre réponse de 1 à 4 (1 étant « je ne comprends pas ce que je fais dans ces cours », 4 étant « je comprends tout à fait ce que je fais dans ces cours »).

Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?

16. A quel moment de la journée avez-vous répondu à ce questionnaire ?

17. Par quels moyens ?

- Ordinateur de l'IUT ou de l'université
- Ordinateur personnel
- Tablette
- Téléphone/smartphone
- Autre(s) ...

18. Combien de temps à peu près avez-vous consacré à répondre à ce questionnaire ?

- moins de 2 minutes
- entre 2 à 5 minutes
- entre 5 à 10 minutes
- plus de 10 minutes

19. Y a-t-il des choses que vous aimeriez ajouter ?

20. Pour mieux comprendre les réponses que vous me proposez, accepteriez-vous de participer à un petit entretien ?

- oui
- non

Si oui, une adresse mail où vous joindre

Pour faciliter ma recherche et mieux comprendre l'utilisation des outils numériques que vous pouvez utiliser dans ces cours, j'aurais besoin d'exemples de ces usages. Si vous le souhaitez, pourriez-vous m'en adresser quelques-uns à l'adresse suivante ? (copies de mails, diaporamas, contributions dans des forums, échanges par chat, réseaux sociaux, etc.) : francois.annocque@gmail.fr. Ce que vous m'enverrez est strictement confidentiel et sera traité de façon anonyme.

Annexe 6 : Mail envoyé aux secrétariats pédagogiques des DUT des universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules Verne

À iutgaco, iuttc, geniebio, geii, iutgim, iutgte, catherine.dett., gea

Objet : Enquête sur les usages d'outils numériques en DUT

Bonjour,

J'effectue actuellement une recherche portant sur les usages d'outils numériques dans des enseignements relevant de l'expression/communication (techniques d'expression, techniques de communication, expression-communication, etc.) et j'ai besoin pour cela de recueillir le point de vue des étudiants.

Suite à notre conversation téléphonique, je me permets de vous envoyer un mail et un lien vers un questionnaire électronique (**cf ci-dessous**) à envoyer aux étudiants inscrits en première et en deuxième année de DUT (pas de licence pro). Ce questionnaire est sécurisé et le traitement des réponses sera anonyme.

Pourriez-vous aussi m'indiquer le nombre d'étudiants inscrits dans votre filière et conjointement me transmettre les noms et coordonnées des enseignants en charge de ces cours afin de les convier à participer à un petit entretien ?

Je vous remercie très sincèrement pour votre aide sans laquelle cette recherche ne pourrait aboutir. N'hésitez pas à me joindre si vous le jugez nécessaire.

Bien cordialement
François Annocque

--

Mail :

Bonjour,

je mène actuellement une recherche sur l'utilisation par les étudiants de DUT d'outils numériques dans certains enseignements.

J'ai besoin de recueillir le point de vue des étudiants pour comprendre et analyser ces usages. Pouvez-vous prendre un peu de votre temps et répondre le plus précisément possible à quelques questions ? Vous trouverez ci-dessous un lien vers un questionnaire en ligne, **très court** et qui vous prendra peu de temps pour y répondre. Le traitement des réponses est anonyme et il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

Je vous remercie sincèrement de votre collaboration sans laquelle cette recherche ne pourra aboutir.

François Annocque

Lien vers le questionnaire :

<http://tictac.univ-littoral.fr/limesurvey/index.php?sid=15355&lang=fr>

Annexe 7 : La façon dont les étudiants identifient les EEC

id	Complété	Vous êtes ...	Votre âge...	Votre spécialité de DUT...	Votre université	Votre situation dans le cursus...	Le lieu où se déroulent les cours	Le temps (la durée de la séance, la place des cours dans l'emploi du temps)	L'enseignant en charge des cours	Les activités proposées et réalisées]	Les contenus du cours	Le(s) type(s) d'évaluation(s)	Les outils que vous utilisez	Les supports proposés par l'enseignant	Les façons de travailler	Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?
1	2016-01-22 12:52:07	femme	19	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Ce qui caractérise ces cours sont la technique utilisée par l'enseignant mais aussi l'enseignant en charge des cours
8	2016-01-22 17:13:14	homme	20	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Expliqué au-dessus
9		un homme	18	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	
10		un homme	22	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Si l'enseignant à une mauvaise méthode de travail, les étudiants ne l'écouteront pas.
17		une femme	20	(TC)	Val	2ème année de DUT	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	
19	2016-01-23 10:31:31	un homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Trop long, pas assez poussée (on est contraint d'analyser des images)
25	2016-01-23 19:28:58	un homme	19	(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Présentation orale ou débat
26	2016-01-23 22:22:25	un homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Trop peu d'exercices intéressants d'un point de vue "communication", le travail à faire est constamment le même : Faire des recherches et les représenter sous forme d'organigramme.
28	2016-01-24 10:52:36	un homme	19	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	l'enseignant doit faire vivre son cour car sinon je ne m'y intéresse pas trop, le contenu du cours ne doit pas non plus être trop chargé ni trop compliqué à comprendre car sinon je ne retiens pas forcément et enfin la façon de travailler est importante car les cours sont coupés en 3 catégories : TD (travail qui peut se faire par groupe), Tp (travail seul) et cours en amphi (que de l'écrit de cours). Ces 3 façons sont différentes et pour la façon de travailler, je préfère les TD.
31		un homme		(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	
32	2016-01-24 16:50:10	une femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	L'enseignant(e) nous explique très bien donc on comprend mieux. Il y a des exposés à l'oral seul ou en groupe, je trouve intéressant de nous évaluer sur notre parole, le débit etc...
39	2016-01-24 22:59:09	un homme	18	(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	mhmh
55	2016-01-25 14:32:31	un homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	J'ai eu une super prof qui nous a appris beaucoup de choses sur le monde qui nous entoure et sur le relationnel
57	2016-01-25 16:13:43	un homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	La durée du cours est de 2h par semaine ce qui est très bien choisi pour un cours de communication. De plus, les activités proposées par l'enseignant étaient très intéressantes dans la mesure où l'on s'exerçait tout en se divertissant; le cours était axé sur la culture générale et nous permettait d'être à jour.

59		un homme	20				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
61		un homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Il se résume grâce aux organigrammes !
64		un homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
65		un homme	19	(GEII)	Lille 1	2ème	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Tout ceci définit un environnement propice ou non à l'étude de l'expression-communication.
74	2016-01-25 17:31:38	un homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Notre enseignant est assez atypique. De plus, nos cours sont constitués de nombreuses activités qui nous permettent de participer, aussi bien à l'écrit qu'à l'oral, beaucoup plus que dans les autres cours.
76	2016-01-25 17:48:14	un homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	La façon de travailler (en groupe de 4) permet de conduire des projets avec pour but à la fin une présentation orale. Le contenu des cours permet de travailler sur des exemples concrets (Portes ouvertes de l'IUT)
89		une femme	21	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Selon moi c'est les types d'évaluations
91	2016-01-25 20:03:15	un homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Les activités sont variées ce qui rend le cours intéressant. Les méthodes de travail sont dynamiques et incitent à s'y donner à fond.
93		un homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Les cours sont différents selon les différents professeurs
94	2016-01-25 20:14:07	un homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	NON désolé
101	2016-01-25 21:33:21	un homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Les différents supports de cours comme les médias, les tests écrits et les diaporamas constituent la dynamique requise lors d'un cours de communication.
106	2016-01-25 22:42:12	une femme	18	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Façon de travailler assez variant selon le sujet de cours
107		une femme	19	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
109		un homme	20	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Les professeurs expliquent bien. Ils utilisent aussi des supports en adéquation avec le cours et en plus nous avons à notre disposition tout ce dont on a besoin pour ces cours
111		un homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	
112		une femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	
114		un homme	22	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	'
116	2016-01-26 11:23:36	un homme	19	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Les cours d'expression et communication se doivent d'être interactifs et vivants en proposant des activités orales ou écrites de mise en situation.
121	2016-01-26 12:06:37	un homme	18	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Le contenu en lui même n'est pas spécialement intéressant (modernisé), donc on parle seulement de com'
124	2016-01-26 12:56:02	un homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Evaluation à chaque séance sur le nouveau cours de cette même séance ! 30min pour rédiger le travail à rendre
131		une femme	19				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
135		un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	ces cours influent notre emploi du temps personnel mais ils sont importants pour la suite.
136	2016-01-26 14:29:58	une femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Les éléments qui caractérisent ce cours sont selon moi les activités et supports proposés par l'enseignant, nous avons le temps de faire chaque exercice puis de corriger ensemble.
137	2016-01-26 14:25:54	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	...
138	2016-01-26 14:26:24	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Le contenu des cours : les buts des cours et les moyens mis en place pour y parvenir.
139	2016-01-26 14:33:17	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Ce qui est important dans ces cours c'est le contenu, ce que l'enseignant nous propose comme outils.

140	2016-01-26 14:31:22	un homme	17	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Les cours proposés nous permettent de nous remettre en question, de nous interroger afin de faire les bons choix aussi bien professionnellement que personnellement
141	2016-01-26 14:29:31	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Apprentissage de nouvelles techniques, amélioration de l'expression orale et écrite.
142		une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	D'après moi, le professeur ainsi que le contenu de son cours caractérisent le cours.
143	2016-01-26 14:38:44	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Les évaluations sont différentes des examens normaux. Nous retravaillons des choses qu'il y a longtemps que l'on avait pas vu comme l'orthographe, la manière de parler d'écrire, de s'exprimer et qui nous seront utiles d'apprendre pour notre futur métier.
144	2016-01-26 14:33:22	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	En communication nous améliorons nos qualités d'orateur, notre orthographe, nos capacités à résumer, à faire des compte rendus ou encore des diaporamas.
145	2016-01-26 14:33:24	un homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	l'enseignant et propre à cette matière et est donc notre référence en communication. Les contenus du cours sont propres à cette matière et ne sont vu dans aucunes autres matières
146	2016-01-26 14:33:09	un homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	La plupart du temps, j'ai l'impression que la communication prend beaucoup de temps dans mon emploi du temps qu'elle ne devrait. Mais j'ai mis les activités proposées car il peut arriver que le cours soit intéressant, notamment lorsqu'il touche le monde professionnel.
147	2016-01-26 14:35:55	un homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	non
154	2016-01-26 15:06:16	un homme	21	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Comme tous les cours, les cours de communication en général sont très dépendants de l'enseignant responsable, de leur contenu et surtout de la façon dont ils sont véhiculés.
161	2016-01-26 15:26:43	un homme	18	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	bonne ambiance
162	2016-01-26 15:43:13	une femme	18	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Les professeurs font leurs cours de façon explicite pour faciliter notre compréhension
165	2016-01-26 16:11:33	un homme	19	(SRC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	En communication, on nous a toujours dit de faire des questionnaires courts et succincts.
166	2016-01-26 16:44:23	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Les cours de communication sont caractérisés par le mode de travail, les supports utilisés et proposés par le professeur, ainsi que le professeur lui-même.
167	2016-01-26 16:35:02	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	toujours le même enseignant et toujours le même contenu
168		une femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	
169	2016-01-26 16:35:41	une femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Cours plus libres, enseignant plus ouvert
170	2016-01-26 16:38:24	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
171		un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
172		un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Un enseignant qui est passionné par ce qu'il fait , qui à le savoir de transmettre ses connaissances à ses élèves à travers l'utilisation d'outils est pour moi une chose primordiale .
173	2016-01-26 16:38:18	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	activités propres à ce cours et diverses pour améliorer notre français, nos présentations
174	2016-01-26 16:42:35	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	ces cours caractérisent des méthodes à acquérir
175	2016-01-26 16:38:51	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	

176	2016-01-26 16:39:40	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	ça caractérise bien ces cours car ça nous donne des exemples concrets, ça nous permet d'appliquer les connaissances acquises.
177	2016-01-26 16:37:31	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Pendant ces cours, on fait de vrais cours de communication professionnelle, mais aussi des cours de français inutiles.
178	2016-01-26 16:38:44	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Je pense que le temps et le rythme des cours joue beaucoup ainsi que les activités car le cours deviendrait vite ennuyeux
179	2016-01-26 16:38:24	un homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Un cours de communication est très délicat à faire, il faut avoir un enseignant strict et sympathique à la fois et le choix de la salle est très important aussi.
183	2016-01-26 17:10:56	un homme	24	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	non
187		un homme	21 ans	(GC-GP)	UPJV	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
191	2016-01-26 18:57:52	une femme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Le professeur rend le cours intéressant par sa manière d'enseigner et de communiquer avec les étudiants. Ceux-ci sont plus réceptifs à certaines heures de la journée.
194	2016-01-26 19:24:54	une femme	19	(TC)	Val	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	L'utilisation des ordinateurs
195		une femme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	le cours est interactif avec beaucoup d'activités qui changent des autres cours
201		une femme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
206		une femme	19	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	
209	2016-01-27 09:18:53	un homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	.
221	2016-01-27 14:25:48	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	L'enseignant en charge des cours est toujours le même, les activités varient selon la leçon en cours que ce soit au niveau écrit et au niveau oral ce qui définit en même temps le contenu du cours et les différentes évaluations qui en même temps donnent plusieurs façons de travailler que ça soit en TP ou en TD.
222	2016-01-27 14:15:00	une femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	un autre moyen de travailler
223	2016-01-27 14:18:05	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Le cours de communication-expression est plus vivant que les autres matières. Il n'y a pas que des cours théoriques ou des exercices
224	2016-01-27 14:26:13	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Les activités proposées et réalisées permettent un entraînement pour soi-même. Les outils utilisés sont également importants, surtout si nous ne les avons jamais utilisés. Les contenus des cours sont importants et doivent être intéressants.
225	2016-01-27 14:29:17	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Les activités proposées et réalisées nous permettent un entraînement, et de s'améliorer. Les outils que nous utilisons sont divers et nous permettent d'effectuer différentes manières de réaliser ce qui nous est proposé
226	2016-01-27 14:19:00	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Le contenu abordé lors de ces cours ne ressemble à aucun autre cours auquel j'ai assisté. L'enseignant en charge de cette matière suscite l'intérêt pour sa matière et excelle dans la communication, matière qu'il enseigne.
227	2016-01-27 14:18:18	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	c'est toujours le même enseignant donc j'associe les deux entre eux.
228	2016-01-27 14:23:49	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	toutes les réponses sont possibles à partir du moment que l'enseignant arrive à rendre son cours intéressant
229	2016-01-27 14:23:40	un homme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Les cours doivent nous apporter quelque chose de concret.

230	2016-01-27 14:28:56	un homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Les cours dispensés dans ces matières dépendent beaucoup du professeur et de sa manière d'aborder les sujets.
232	2016-01-27 14:26:13	une femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Il y a une grande diversité de documents (Illustrations, revues, presse...). La liaison entre les documents et tout type de communication (Expression, résumé, ...) Et les échanges oraux.
233	2016-01-27 14:27:04	une femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Les documents proposés par le professeur sont variés car on travaille sur des textes photos et des exercices.
234	2016-01-27 14:47:01	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Le temps qui est dédié à ce cours est bon.
236	2016-01-27 14:27:33	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	le contenu et les activités de ce cours me lassent
242		une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Pour moi, le cours se caractérise par le fait d'avoir des échanges entre le professeur et les élèves, de proposer des activités variées et intéressantes.
243	2016-01-27 16:26:59	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	on réalise des activités où l'on discute beaucoup entre nous
244		une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Les cours sont ludiques, on exprime ce que l'on pense...
245	2016-01-27 16:33:45	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Ce qui caractérise un cours est d'abord son contenu, s'il correspond bien au cours ou aux sujet étudiés et la façon de travailler est aussi importantes, il faut savoir captiver les élèves pour qu'ils aient ensuite l'envie de travailler.
246	2016-01-27 16:23:26	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Si le cours et le professeur ne sont pas motivants, difficile de s'intéresser.
247	2016-01-27 16:39:33	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Pour moi, un cours est concluant seulement si les élèves y sont intéressés. C'est pourquoi la démarche et le contenu du cours est important.
248	2016-01-27 16:29:19	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	J'aime beaucoup le contenu des cours de communication, puisqu'en effet, c'est un enseignement qui change régulièrement de sujet traité et qui permet de nous guider sur différent traits comme l'orthographe
249	2016-01-27 16:39:59	une femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Les cours de communication sont intéressants, en effet ils permettent de s'exprimer souvent a l'oral devant nos camarades, de réaliser des projets, et de travailler sur de nombreux sujets à travers divers supports.
250		une femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Ce qui caractérise ces cours, c'est les critères qui me permettent de les différencier des autres matières. Ainsi nous avons un professeur spécifique et un contenu et des activités propre au professeur et à la matière. Le reste des critères est commun aux autres matières.
251	2016-01-27 16:26:27	une femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Les cours sont dispensés par le même professeur et sont toujours axés autour de la synthèse orale ou écrite
252	2016-01-27 16:38:19	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	les cours sont intéressants
253	2016-01-27 16:32:58	un homme	23	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	l'assiduité en cours dépend beaucoup de ces facteurs.
254	2016-01-27 16:39:32	un homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	méthode de travail différente des autres matières
256	2016-01-27 17:41:24	une femme	20	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Ces deux heures de cours par semaine sont plus détendues. Les évaluations sont facilement accessibles.
257		un homme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Pour des cours de qualité, je pense qu'un ensemble de caractéristiques sont nécessaires (le temps consacré, l'enseignement et ses méthodes, etc...).
260	2016-01-27 18:58:25	un homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	On s'améliore en pratiquant

261		une femme	22	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Personnellement, j'apprends à avoir confiance en moi ainsi que de parler devant mes amis sans stress
265		une femme	20	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	C'est instructif
269	2016-01-28 12:11:39	un homme	19	(Info)	UPJV	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	C'est l'enseignant et les travaux proposés qui font la spécificité de ce cours.
275	2016-01-28 14:41:00	une femme	19	(GLT)	UPJV	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Pour moi un cours de communication repose essentiellement sur son contenu et sa façon de la travailler
276	2016-01-28 14:46:51	un homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Heu...
278	2016-01-28 16:44:13	un homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Pas d'avis.
289	2016-01-28 22:55:03	une femme	23	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	.
296	2016-01-29 16:02:35	un homme	18	(GC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	ces cours ont pour but de nous faire parler, il faut dévoiler notre vie privée pour avoir une bonne note c'est aussi simple que cela
310	2016-01-31 00:17:11	un homme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Pour moi c'est l'enseignant qui caractérise ce cours car sa manière d'enseigner compte beaucoup pour toutes (les) autres séances
324	2016-02-02 13:37:46	un homme	20	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Je ne sais pas quoi dire, c'est mon ressenti
327		une femme	20	(CS)	Lille 3		Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	
331	2016-02-02 15:07:20	un homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	le cours est riche et les diapos sont claires et lisibles.
346		un homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
350	2016-02-02 18:50:29	une femme	20	(GLT)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Un professeur ennuyant ou incompétent rendra ne fera que dégoûter ses élèves des études.
351		une femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	
352		une femme					Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
353		une femme	18	(Infocom)	Lille 2	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
360		une femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	
363	2016-02-03 07:18:04	une femme	22	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Dans un cours de communication, on apprend mieux en TD qu'en amphi. De plus, un contenu de cours participatif avec des travaux en groupe et des mises en pratique sont plus efficaces qu'un cours simplement théorique. Enfin une évaluation avec un exposé, un dossier, ou autre, a plus d'intérêt qu'un examen sur feuille avec des questions.
370	2016-02-03 10:57:37	un homme	19	(GLT)	Université de Lille 3	2ème année de DUT	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	rien à dire
373	2016-02-03 11:50:26	une femme	23	(CS)	Université de Lille 3	2ème année de DUT	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	
374	2016-02-03 11:51:13	une femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Ce qui définit un cours est son contenu, l'enseignant et le moyen de nous faire travailler qu'il utilise. Si on utilise des outils cela peut aussi devenir "emblématique" de ce cours.
376	2016-02-03 12:47:46	un homme	20	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
378	2016-02-03 19:42:03	une femme	18	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	plusieurs modes de fonctionnement selon les professeurs
380	2016-02-03 22:42:23	une femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Je pense que les ateliers de mise en pratique sont le meilleur moyen d'apprendre, notamment en communication.
381	2016-02-03 23:40:15	un homme	18	(GLT)	Lille 3	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Un(e) bon(ne) enseignant(e) est à mes yeux essentiel afin de pouvoir acquérir les connaissances enseignées, le contenu dudit cours étant tout aussi important.

393	2016-02-08 16:15:52	une femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Ce sont des exercices très appliqués et tournés vers le milieu professionnel.
395	2016-02-05 10:24:51	une femme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	professeur ouvert et dynamique. les cours sont intéressants
407		une femme	19	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	On fait des activités de communication et d'expression orales, on aborde les sujets d'actualité parfois (médias...).
409		une femme	24 ans	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Du mal à voir le lien avec ma formation
411		un homme		(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
417		une femme	21	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	
421	2016-02-11 18:20:55	un homme	19	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Chaque travail peut ou doit être fait avec un média différent, si possible celui qui s'y prête le mieux
426		un homme	20	(MP)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	
428	2016-02-16 15:16:03	une femme	35	(CS)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Je ne comprends pas l'intérêt de la question. Le cours était du basique ...comment utiliser la bibliothèque.
436	2016-03-01 08:14:47	une femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Une seule prof qui enseigne cette matière sur les 2 ans
446	2016-03-02 12:33:03	un homme	20	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Notre professeur s'implique dans ses cours et nous sommes évalués à la fois à l'oral et à l'écrit. Les contenus sont très intéressants
448	2016-03-03 17:10:28	une femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Je pense que pour ce cours les élèves sont intéressés si l'enseignant montre de l'intérêt
450		une femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Toujours la même professeur, contenu se rapprochant toujours du cours typique de Français
451	2016-03-14 10:42:47	un homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	no coment
452	2016-03-14 10:44:39	un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	no comment
453		un homme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
454	2016-03-14 10:49:28	une femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	supports : plateforme évaluation : grammaire l'enseignant : typique
455	2016-03-14 11:11:45	un homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	les cours à l'iut sont spécifiques aux domaines des intervenants et enseignant. Nous avons beaucoup d'outils et d'activités différentes pour les TP
456	2016-03-14 10:49:32	un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Flemme
457	2016-03-14 10:50:32	un homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	monsieur T. a plus d'une corde a son arc et sera toujours le premier à nous surprendre...
459	2016-03-14 10:53:31	un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	En cours de communication nous pouvons nous permettre plus d'échanges que dans les autres cours
460	2016-03-14 11:00:42	un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Le temps : 2h est un temps optimal (ni trop long ni trop cours), de préférence le matin pour être plus concentré L'enseignant : il doit être motivant et donner l'envie d'écouter (intonation, discours) Le contenu : utile Les outils : l'ordinateur pour la prise de note
461	2016-03-15 14:45:15	une femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	les cours sont différents des autres car il est plus libre. Le cours est ouvert à la discussion et à l'échange.
462	2016-03-15 14:45:15	une femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Les cours changent des autres cours auxquels on assiste habituellement. Le professeur aussi est plus libre dans sa façon de donner des cours.
463		un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Les cours sont souvent mal placés
465	2016-03-15 14:47:22	un homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Enseignant ayant un certain charme et charisme #T...

466	2016-03-15 14:39:22	une femme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	utyutyu
468	2016-03-15 14:46:23	un homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	enseignant charismatique mais cours mal placé
469	2016-03-15 14:57:31	un homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Le professeur est très attractif et interactif
470	2016-03-15 15:12:00	un homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Important
471	2016-03-15 16:33:08	une femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Tout dépend du sujet évoqué par le professeur
472	2016-03-15 16:43:40	un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Par rapport à d'autres cours, le cours de communication est plus un échange entre l'élève et l'étudiant. La moitié du cours et du dialogue, du débat et ce changement fait du bien.
473		un homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Nous faisons beaucoup d'exercices mais aussi des rappels de grammaire, de syntaxe etc..
474	2016-03-15 16:41:04	une femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
475	2016-03-15 16:42:24	une femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Nous faisons des travaux à la fois oraux et écrits, souvent inédits.
476	2016-03-15 16:33:54	une femme	22	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Bon cours, bon contenu de cours, agréable
477		un homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	non

Annexe 8 : Les dénominations des EEC du point de vue des étudiants

id	Complété	Vous êtes	Votre âge...	Votre spécialité de DUT ...	Votre université	Votre situation dans le cursus...	Techniques d'expression écrite	Techniques d'expression écrite et orale	Expression-communication	Techniques d'expression et communication	Communication	Principes de la communication écrite et orale	Outils d'information et de communication	Module complémentaire : complément communication	Développement personnel et communication orale	Technologie de l'information et de la communication	Techniques d'expression orale et audiovisuelle	Gestion de l'information et technologie de l'information et de la communication	Expression, communication et projet professionnel	Culture communication : s'exprimer, s'informer, se documenter	Culture communication : s'insérer, communiquer en milieu professionnel	Communication, ouverture culturelle	Langues, expression, communication	Autre	
1	2016-01-22 12:52:07	femme	19	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
8	2016-01-22 17:13:14	homme	20	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui		
9		homme	18	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
10		homme	22	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
17		femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui		
19	2016-01-23 10:31:31	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
25	2016-01-23 19:28:58	homme	19	(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
26	2016-01-23 22:22:25	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
28	2016-01-24 10:52:36	homme	19	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
31		homme		(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		
32	2016-01-24 16:50:10	femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
39	2016-01-24 22:59:09	homme	18	(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
55	2016-01-25 14:32:31	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
57	2016-01-25 16:13:43	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
59		homme	20				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
61		homme	19	(Info)	Val	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	
64		homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
65		homme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
74	2016-01-25 17:31:38	homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui		
76	2016-01-25 17:48:14	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
89		femme	21	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui		
91	2016-01-25 20:03:15	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
93		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	PPP	
94	2016-01-25 20:14:07	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non		
101	2016-01-25 21:33:21	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
106	2016-01-25 22:42:12	femme	18	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Culture communication expression	
107		femme	19	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
109		homme	20	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		
111		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		

112		femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	
114		homme	22	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
116	2016-01-26 11:23:36	homme	19	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
121	2016-01-26 12:06:37	homme	18	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
124	2016-01-26 12:56:02	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
131		femme	19				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
135		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
136	2016-01-26 14:29:58	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
137	2016-01-26 14:25:54	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
138	2016-01-26 14:26:24	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
139	2016-01-26 14:33:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
140	2016-01-26 14:31:22	homme	17	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
141	2016-01-26 14:29:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
142		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
143	2016-01-26 14:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
144	2016-01-26 14:33:22	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Projet Professionnel Personnel
145	2016-01-26 14:33:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui
146	2016-01-26 14:33:09	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
147	2016-01-26 14:35:55	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	
154	2016-01-26 15:06:16	homme	21	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
161	2016-01-26 15:26:43	homme	18	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
162	2016-01-26 15:43:13	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	
165	2016-01-26 16:11:33	homme	19	(SRC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Jvois pas trop les differences
166	2016-01-26 16:44:23	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
167	2016-01-26 16:35:02	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
168		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
169	2016-01-26 16:35:41	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	
170	2016-01-26 16:38:24	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	
171		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
172		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui
173	2016-01-26 16:38:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
174	2016-01-26 16:42:35	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
175	2016-01-26 16:38:51	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	
176	2016-01-26 16:39:40	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
177	2016-01-26 16:37:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
178	2016-01-26 16:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
179	2016-01-26 16:38:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
183	2016-01-26 17:10:56	homme	24	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
187		homme	21 ans	(GC-GP)	UPJV	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
191	2016-01-26 18:57:52	femme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Théorie de l'information et de la communication
194	2016-01-26 19:24:54	femme	19	(TC)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
195		femme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
201		femme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
206		femme	19	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
209	2016-01-27 09:18:53	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
221	2016-01-27 14:25:48	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	
222	2016-01-27 14:15:00	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	
223	2016-01-27 14:18:05	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	

224	2016-01-27 14:26:13	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		
225	2016-01-27 14:29:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
226	2016-01-27 14:19:00	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
227	2016-01-27 14:18:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui		
228	2016-01-27 14:23:49	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
229	2016-01-27 14:23:40	homme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
230	2016-01-27 14:28:56	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
232	2016-01-27 14:26:13	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		
233	2016-01-27 14:27:04	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non		
234	2016-01-27 14:47:01	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui		
236	2016-01-27 14:27:33	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
242		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
243	2016-01-27 16:26:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
244		femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
245	2016-01-27 16:33:45	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
246	2016-01-27 16:23:26	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
247	2016-01-27 16:39:33	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
248	2016-01-27 16:29:19	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
249	2016-01-27 16:39:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
250		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
251	2016-01-27 16:26:27	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
252	2016-01-27 16:38:19	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
253	2016-01-27 16:32:58	homme	23	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
254	2016-01-27 16:39:32	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
256	2016-01-27 17:41:24	femme	20	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
257		homme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	
260	2016-01-27 18:58:25	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
261		femme	22	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Expression	
265		femme	20	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
269	2016-01-28 12:11:39	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
275	2016-01-28 14:41:00	femme	19	(GLT)	UPJV	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
276	2016-01-28 14:46:51	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
278	2016-01-28 16:44:13	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
289	2016-01-28 22:55:03	femme	23	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Travail	
296	2016-01-29 16:02:35	homme	18	(GC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		
310	2016-01-31 00:17:11	homme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
324	2016-02-02 13:37:46	homme	20	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		
327		femme	20	(CS)	Lille 3		Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		
331	2016-02-02 15:07:20	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		
346		homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
350	2016-02-02 18:50:29	femme	20	(GLT)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		
351		femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	
352		femme					Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
353		femme	18	(Infocom)	Lille 2	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
360		femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui		
363	2016-02-03 07:18:04	femme	22	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui		
370	2016-02-03 10:57:37	homme	19	(GLT)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
373	2016-02-03 11:50:26	femme	23	(CS)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	communication professionnelle, Gestion de conflit, Affirmation de soi	

374	2016-02-03 11:51:13	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
376	2016-02-03 12:47:46	homme	20	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
378	2016-02-03 19:42:03	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui
380	2016-02-03 22:42:23	femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui
381	2016-02-03 23:40:15	homme	18	(GLT)	Lille 3	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
393	2016-02-08 16:15:52	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
395	2016-02-05 10:24:51	femme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
407		femme	19	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
409		femme	24 ans	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
411		homme		(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
417		femme	21	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui
421	2016-02-11 18:20:55	homme	19	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
426		homme	20	(MP)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
428	2016-02-16 15:16:03	femme	35	(CS)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
436	2016-03-01 08:14:47	femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
446	2016-03-02 12:33:03	homme	20	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui
448	2016-03-03 17:10:28	femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
450		femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non
451	2016-03-14 10:42:47	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
452	2016-03-14 10:44:39	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
453		homme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
454	2016-03-14 10:49:28	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non
455	2016-03-14 11:11:45	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
456	2016-03-14 10:49:32	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
457	2016-03-14 10:50:32	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
459	2016-03-14 10:53:31	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
460	2016-03-14 11:00:42	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non
461	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non
462	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui
463		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
465	2016-03-15 14:47:22	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
466	2016-03-15 14:39:22	femme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
468	2016-03-15 14:46:23	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
469	2016-03-15 14:57:31	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
470	2016-03-15 15:12:00	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
471	2016-03-15 16:33:08	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
472	2016-03-15 16:43:40	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
473		homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
474	2016-03-15 16:41:04	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui
475	2016-03-15 16:42:24	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
476	2016-03-15 16:33:54	femme	22	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui
477		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui

Annexe 9 : Les finalités et les visées des EEC du point de vue des étudiants

id	Complété	Vous êtes	Votre âge...	Votre spécialité de DUT...	Votre université	Votre situation dans le cursus...	Des techniques transférables directement en entreprise	Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise	Des méthodes de travail pour d'autres cours	Améliorer votre expression écrite et orale	De la culture générale	Des connaissances professionnelles	Autre	Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?
1	2016-01-22 12:52:07	femme	19	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Bien communiquer
8	2016-01-22 17:13:14	homme	20	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	débats actualités	La communication est quelque chose que l'on exerce, et non pas que l'on apprend. Des cours de culture générale et de débats sur l'actualité permettraient de développer beaucoup plus efficacement les compétences orales et écrites tout en emmagasinant des connaissances utiles
9		homme	18	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		
10		homme	22	(Info)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		.
17		femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		
19	2016-01-23 10:31:31	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui		Le but étant d'arriver en entreprise plus facilement
25	2016-01-23 19:28:58	homme	19	(Info)	Val	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		Amélioration de la communication avec les entreprises
26	2016-01-23 22:22:25	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Que la communication soit plus présente dans la matière, aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.
28	2016-01-24 10:52:36	homme	19	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non		Ces cours devraient être plus concentrés vers de la pratique et moins basés sur de la théorie.
31		homme		(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
32	2016-01-24 16:50:10	femme	20	(TC)	Val	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui		Grâce à ces cours, nous serons plus professionnels en entreprise du point de vue de notre comportement, les gestuelles, la voix ..
39	2016-01-24 22:59:09	homme	18	(Info)	Val	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		jsp
55	2016-01-25 14:32:31	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Mon cours était assez complet
57	2016-01-25 16:13:43	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Etant encore étudiant, je m'attends à ce que ce cours me permette d'acquérir de l'expérience grâce à laquelle je serai en mesure de bien gérer un entretien, de mieux m'intégrer dans une entreprise mais aussi d'avoir de bonnes connaissances du monde qui nous entoure.
59		homme	20				Non	Non	Non	Non	Non	Non		
61		homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non		
64		homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		
65		homme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui		
74	2016-01-25 17:31:38	homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Mieux s'exprimer lors des entretiens de stage ou d'embauche. Également mieux présenter ses idées devant une assise.

76	2016-01-25 17:48:14	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		De nature timide, ces cours permettent d'apprendre à s'en affranchir et gagner en confiance
89		femme	21	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Améliorer l'expression
91	2016-01-25 20:03:15	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Le but, selon moi, serait de permettre à l'étudiant d'améliorer sa culture générale, savoir comment se comporter face à un ou plusieurs interlocuteurs et savoir comment s'intégrer en entreprise.
93		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		
94	2016-01-25 20:14:07	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non		Non
101	2016-01-25 21:33:21	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui		Je pense que la culture générale est un point essentiel à conserver. Cependant, la connaissance du monde professionnel pourrait être un plus.
106	2016-01-25 22:42:12	femme	18	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		Les cours sont trop théoriques
107		femme	19	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
109		homme	20	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		C'est important de bien s'exprimer et avoir aussi les connaissances pour une bonne intégration dans les universités.
111		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui		
112		femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui		
114		homme	22	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		
116	2016-01-26 11:23:36	homme	19	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui		L'important est de pouvoir tout mettre en application dès la sortie du DUT.
121	2016-01-26 12:06:37	homme	18	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Une utilisation du matériel numérique	RAS
124	2016-01-26 12:56:02	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui		Se faire valoir sur un cv, lettre, savoir rédiger des rapports, compte rendu
131		femme	19				Non	Non	Non	Non	Non	Non		
135		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		Il est important de se renseigner sur comment se déroule le monde du travail.
136	2016-01-26 14:29:58	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		Les cours de communication me permettent d'améliorer mon expression orale et écrite grâce aux exercices proposés, mais ils permettent également d'acquérir des techniques pour mieux s'intégrer dans une entreprise, par exemple nous devons apprendre à faire des synthèses de documents, puisque dans une entreprise, si nous le faisons correctement, nous serons bien intégrés.
137	2016-01-26 14:25:54	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non		...
138	2016-01-26 14:26:24	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Savoir s'exprimer et communiquer en entreprise. Les cours doivent servir pour notre future insertion professionnelle.
139	2016-01-26 14:33:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		On travaille sur l'orthographe et la grammaire. Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise grâce aux CV et lettre de motivation, mais aussi au langage qu'il faut employer devant un employeur.
140	2016-01-26 14:31:22	homme	17	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		L'expression orale étant de plus en plus importante lors d'entretiens professionnels, cette matière nous permet de nous améliorer afin de faire face à d'éventuels problèmes
141	2016-01-26 14:29:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non		Savoir communiquer étant important dans la vie de tous les jours et avoir de la conversation grâce à une culture générale l'est d'autant plus c'est pour cela qu'il est important d'y intégrer de la culture générale.
142		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non		L'expression et la communication me seront utiles en entreprise comme en cours.

143	2016-01-26 14:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		Même explication qu'aux deux questions précédentes.
144	2016-01-26 14:33:22	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui		La communication n'est pas une matière à part entière d'après moi, elle est plutôt un outil pour d'autres matières ou dans notre vie professionnelle.
145	2016-01-26 14:33:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		Ce cours est vraiment utile pour notre futur professionnel et nous apprend des méthodes de travail et le comportement à avoir en entreprise.
146	2016-01-26 14:33:09	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Les techniques pour mieux s'intégrer en entreprise et améliorer expression écrite et orale est très importante pour avoir un travail et s'y épanouir. La culture est toujours importante.
147	2016-01-26 14:35:55	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		j'espère améliorer surtout mon orthographe pour plus tard
154	2016-01-26 15:06:16	homme	21	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		La communication étant une discipline qui sert à nos rapports avec les autres, je pense qu'elle devrait être utile dans notre vie de tous les jours, et encore plus lors de nos situations professionnelles.
161	2016-01-26 15:26:43	homme	18	(GEII)	Lille 1	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui		expression en groupe
162	2016-01-26 15:43:13	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui		Faciliter ses pratiques en entreprise
165	2016-01-26 16:11:33	homme	19	(SRC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui		Pro
166	2016-01-26 16:44:23	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non		J'attends de ce cours qu'il m'aide à me préparer au monde de l'entreprise, que ce soit au niveau oral ou technique (de travail).
167	2016-01-26 16:35:02	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		Pour que cela soit utile pour l'avenir
168		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non		
169	2016-01-26 16:35:41	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non		Techniques permettant d'être plus à l'aise face à un public non connu aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.
170	2016-01-26 16:38:24	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non		ces cours nous permettent d'apprendre un langage soutenu et qui peut nous aider à nous intégrer dans les entreprises
171		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
172		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui		J'attends de ces cours une culture générale solide afin qu'une possibilité de mise en pratique au sein d'une entreprise, notamment lors de la 2nde année.
173	2016-01-26 16:38:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non		permettre de réaliser des soutenances, rapports le mieux possible
174	2016-01-26 16:42:35	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		j'attends de ces cours des méthodes de travail pour améliorer mes difficultés à l'oral
175	2016-01-26 16:38:51	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non		
176	2016-01-26 16:39:40	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		de l'aide à avoir pour me s'intégrer
177	2016-01-26 16:37:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		J'attends de l'aide pour la rédaction de cv.
178	2016-01-26 16:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui		Ce cours me permet de mieux m'exprimer et être plus à l'aise avec les personnes
179	2016-01-26 16:38:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non		Des techniques de socialisation et de langage.

183	2016-01-26 17:10:56	homme	24	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	non
187		homme	21 ans	(GC-GP)	UPJV	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	
191	2016-01-26 18:57:52	femme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Timide par nature, ces cours me permettraient de m'affirmer au sein de différents groupes en entreprises et dans la vie de tous les jours. Et la culture générale manque cruellement dans l'apprentissage.
194	2016-01-26 19:24:54	femme	19	(TC)	Val	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Savoir utiliser ces outils
195		femme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Retrouver la façon de s'exprimer à l'oral et perfectionner l'expression autant orale qu'écrite
201		femme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	
206		femme	19	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	
209	2016-01-27 09:18:53	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Le but est d'être autonome une fois en entreprise.
221	2016-01-27 14:25:48	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Ce cours est important pour apprendre et pouvoir mieux s'exprimer que ce soit dans la vie de tous les jours, la vie professionnelle ou encore la vie étudiante. Donc cela peut et va pouvoir nous aider pour différents contextes dans l'avenir.
222	2016-01-27 14:15:00	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Devenir moins timide
223	2016-01-27 14:18:05	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Se préparer au monde professionnel
224	2016-01-27 14:26:13	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Je pense qu'il est important d'avoir des connaissances directement transférables en entreprise, cela permet de directement s'intégrer et d'être efficace le plus rapidement possible dans son travail. Ce cours permet également d'acquérir des méthodes de travail utiles pour les autres cours. Ce cours permet également d'améliorer l'expression, avec du travail écrit et également du travail oral.
225	2016-01-27 14:29:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Pour moi, un DUT nous permet d'être spécialiser dans un domaine en particulier et donc, celui-ci doit nous permettre d'utiliser directement nos connaissances en entreprise.
226	2016-01-27 14:19:00	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Améliorer la communication orale afin de l'appliquer lors d'entretien ou d'exposés une fois arrivée dans la vie active.
227	2016-01-27 14:18:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	je ne suis pas très forte en orthographe alors je voudrais m'améliorer car c'est un point très important pour la recherche d'emplois.
228	2016-01-27 14:23:49	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	maitrise de la langue écrite et orale pour l'utilisation en milieu professionnel
229	2016-01-27 14:23:40	homme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	J'espère avoir des méthodes afin de mieux s'exprimer et communiquer avec les autres
230	2016-01-27 14:28:56	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Toutes ces connaissances nous seront utiles durant notre future insertion professionnelle, cependant les connaissances professionnelles sont peu explorées.
232	2016-01-27 14:26:13	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Qu'il nous aide dans notre vie d'étudiant, personnelle et professionnel.
233	2016-01-27 14:27:04	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Ces techniques proposées sont facilement applicables aux autres cours car nous avons des méthodes pour faire des comptes rendus et des prises de notes.
234	2016-01-27 14:47:01	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	J'attends de ce cours de mieux connaître la façon dont je dois travailler dans une entreprise.
236	2016-01-27 14:27:33	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	...
242		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Je souhaiterais que ce cours me permette de m'insérer dans le monde du travail par des méthodes de communication.

243	2016-01-27 16:26:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		on réalise des activités pour nous améliorer dans ce domaine
244		femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non		
245	2016-01-27 16:33:45	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui		L'amélioration de l'expression écrite et orale sont des outils et des méthodes de travail utilisables dans tous les cours ce qui peut être d'une grande aide lors de comptes rendus notés ou de soutenances par exemple.
246	2016-01-27 16:23:26	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non		C'est le seul cours où nous pourrions mettre à jour ces techniques.
247	2016-01-27 16:39:33	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui		C'est l'occasion dans ce cours de développer ces techniques.
248	2016-01-27 16:29:19	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		Pour moi les cours de communication ont pour principal objectif, de nous accompagner dans l'insertion professionnelle, par le biais d'entraînement aux entretiens, pour des lettres de motivations qui peuvent nous démarquer des autres candidats.
249	2016-01-27 16:39:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		Avec la communication nous apprenons à mieux s'exprimer à l'oral comme à l'écrit, nous travaillons sur les constructions de phrase pour rendre notre discours agréable à lire et synthétique. Cela va nous être utile dans le cas d'un CV à réaliser pour une demande d'emploi ou de stage (en deuxième année par exemple).
250		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non		J'attends surtout de ce cours, qu'il me permette de mieux m'organiser et d'être méthodique dans mes autres cours. J'espère aussi acquérir une plus grande culture générale pour la vie de tous les jours et d'être plus à l'aise à l'oral et à l'écrit autant pour ma vie professionnelle que personnelle.
251	2016-01-27 16:26:27	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		Grâce à ces cours on met en place notre projet professionnel
252	2016-01-27 16:38:19	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		mieux parler lors des entretiens...
253	2016-01-27 16:32:58	homme	23	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		Une meilleure approche de la communication en entreprise.
254	2016-01-27 16:39:32	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non		voilà
256	2016-01-27 17:41:24	femme	20	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		En ce qui concerne ce cours je m'attends à ce que je puisse savoir parler à un directeur d'entreprise.
257		homme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Tout ce que l'on apprend nous sert pour la vie de tous les jours (en entreprise ou pas).
260	2016-01-27 18:58:25	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		Améliorer mon expression écrite et orale
261		femme	22	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		Pour mieux parler et écrire sans faute avec beaucoup de confiance en soi
265		femme	20	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Plus d'apprentissage de méthode
269	2016-01-28 12:11:39	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non		C'est une matière très importante pour notre futur professionnel.
275	2016-01-28 14:41:00	femme	19	(GLT)	UPJV	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui		La communication est très importante en entreprise, j'aimerais apprendre à me distinguer des autres
276	2016-01-28 14:46:51	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		...
278	2016-01-28 16:44:13	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui		Pas d'avis particulier.
289	2016-01-28 22:55:03	femme	23	(GLT)	UPJV	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui		.
296	2016-01-29 16:02:35	homme	18	(GC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non		il faut qu'il y ait un lien direct entre le domaine du génie civil et ces cours

310	2016-01-31 00:17:11	homme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui		j'attends un peu de tout. De préférence ce qui concerne le monde professionnel et culturel
324	2016-02-02 13:37:46	homme	20	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui		N'étant pas dans l'optique de faire de la communication plus tard (ou peu) je profite de ce que l'on me propose de cette manière
327		femme	20	(CS)	Lille 3		Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		
331	2016-02-02 15:07:20	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		je crois qu'il faudrait pas trop que le prof monopolise la parole.
346		homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
350	2016-02-02 18:50:29	femme	20	(GLT)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui		Dans la GLT, ils est toujours intéressant d'apprendre de nouvelles choses concernant notre domaine d'étude?
351		femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui		
352		femme					Non	Non	Non	Non	Non	Non		
353		femme	18	(Infocom)	Lille 2	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non		
360		femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui		
363	2016-02-03 07:18:04	femme	22	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Pour moi, l'important après ce DUT, est de savoir travailler et m'intégrer facilement dans un milieu professionnel
370	2016-02-03 10:57:37	homme	19	(GLT)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		rien à dire
373	2016-02-03 11:50:26	femme	23	(CS)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	des postures, des outils de travail, des savoir faire, des savoir être qui soient utiles dans le travail	
374	2016-02-03 11:51:13	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui		.
376	2016-02-03 12:47:46	homme	20	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui		
378	2016-02-03 19:42:03	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		certaines méthodes ne servent pas en entreprise
380	2016-02-03 22:42:23	femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui		Ces cours peuvent être réutilisés pour s'intégrer en entreprise durant notre stage ou notre vie professionnelle mais aussi dans nos relations avec les publics. Une bonne culture générale est nécessaire au métier de communicant.
381	2016-02-03 23:40:15	homme	18	(GLT)	Lille 3	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Une éventuelle nouvelle approche de soi-même.	Les connaissances apprises dans les cours pourront non seulement agrandir ma culture générale (actuellement composée à 95% de jeux vidéos et 5% restant de films et de musique) mais également me servir dans le milieu professionnel visé à savoir (le monde de) l'entreprise.
393	2016-02-08 16:15:52	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Certaines techniques, comme la conduite de réunion, sont directement transposables en milieu professionnel. D'autres, comme la rédaction de critique, doivent être connues, mais ne sont pas systématiquement utilisées selon les secteurs.
395	2016-02-05 10:24:51	femme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non		Je dois m'améliorer en expression orale et écrite
407		femme	19	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui		J'attends de ce cours, qu'il me permette de pouvoir mieux m'exprimer oralement par la suite mais également acquérir une certaine aisance à l'oral.
409		femme	24 ans	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Ils nous permettent d'être plus à l'aise à l'oral et s'intégrer plus facilement en entreprise.

411		homme		(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
417		femme	21	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Savoir communiquer efficacement à l'oral et à l'écrit, apprendre à rédiger un cv, une lettre de motivation	
421	2016-02-11 18:20:55	homme	19	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Rien	Ces cours sont plutôt un entrainement pour ne pas perdre l'habitude de l'utilisation de ces médias
426		homme	20	(MP)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui		
428	2016-02-16 15:16:03	femme	35	(CS)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non		Non
436	2016-03-01 08:14:47	femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non		De la culture générale pour les concours et des méthodes de travail pour les entreprises
446	2016-03-02 12:33:03	homme	20	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non		...
448	2016-03-03 17:10:28	femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non		Améliorer mon apprentissage de la communication afin de mieux me comporter.
450		femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non		
451	2016-03-14 10:42:47	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non		no coment
452	2016-03-14 10:44:39	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non		no comment
453		homme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non		
454	2016-03-14 10:49:28	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		mieux s'intégrer
455	2016-03-14 11:11:45	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui		L'IUT amorce notre entrée dans la vie professionnelle
456	2016-03-14 10:49:32	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non		Flemme
457	2016-03-14 10:50:32	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		Cursus rapide pour une insertion rapide
459	2016-03-14 10:53:31	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui		.
460	2016-03-14 11:00:42	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui		Prise de notes, techniques d'argumentation, tenir un discours
461	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non		La rédaction de CV et de lettre de motivation fut très utile dans le cadre de la recherche de stage.
462	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non		Il nous apprend les techniques professionnelles de formulation de propos (compte rendu de réunion, note explicative)
463		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		Bah avoir du travail quoi...
465	2016-03-15 14:47:22	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non		C'est les choses les plus importantes pour moi

466	2016-03-15 14:39:22	femme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui		uytuty
468	2016-03-15 14:46:23	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	La fin du cours	On en apprend tous les jours
469	2016-03-15 14:57:31	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui		Le cours permet d'être plus à l'aise lors d'oraux ou à l'écrit
470	2016-03-15 15:12:00	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Il est très important d'être cultivé
471	2016-03-15 16:33:08	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Le cours correspond déjà à mes attentes
472	2016-03-15 16:43:40	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Le cours de communication en plus d'apporter tout le fonctionnement du dialogue et des relations en entreprises et dans la vie professionnelle apporte une partie de connaissances générales. Tout ceci aide notre insertion professionnelle, tout comme notre expression écrite et orale.
473		homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Ce cours me permet de revoir des des cours de grammaire mais aussi comment se préparer dans la vie professionnelle (rapport de réunion etc...
474	2016-03-15 16:41:04	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		Non
475	2016-03-15 16:42:24	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Ces cours permettent d'apprendre les codes de documents que nous serons amenés à utiliser ou rédiger en entreprise. Cela nous aide aussi à progresser pour l'expression orale et l'expression écrite.
476	2016-03-15 16:33:54	femme	22	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non		Savoir parler devant les autres
477		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non		non

Annexe 10 : Les contenus appris en EEC du point de vue des étudiants

id	Complété	Vous êtes ...	Votre âge...	Votre spécialité de DUT...	Votre université	Votre situation dans le cursus...	Des connaissances	Des méthodes/des techniques	Des façons de penser.	Des comportements, des attitudes	Autre	Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?
1	2016-01-22 12:52:07	femme	19	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Oui		On apprend à communiquer, et à apprendre à bien se comporter lors d'un entretien par exemple
8	2016-01-22 17:13:14	homme	20	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Non	vocabulaire spécifique aux outils de communication uniquement	Cours qui entraînent à communiquer (ou du moins le devraient) mais qui n'enseignent rien, exceptés des termes que l'on utilisera que 2 fois dans notre vie
9		homme	18	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		
10		homme	22	(Info)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		
17		femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		
19	2016-01-23 10:31:31	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Quelques actions à éviter
25	2016-01-23 19:28:58	homme	19	(Info)	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		Enrichissement de l'attitude et des manières
26	2016-01-23 22:22:25	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Réalisation d'organigrammes, amélioration des présentations powerpoint.
28	2016-01-24 10:52:36	homme	19	(TC)	Val	1ère année	Oui	Non	Non	Non		Les cours nous donnent les bases mais seulement des connaissances théoriques puisque dans la vie active on n'utilise pas forcément tout ce que l'on apprend à l'Université (<i>comme la micro et la macro économie ou les fonctions en math etc...</i>)
31		homme		(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non		
32	2016-01-24 16:50:10	femme	20	(TC)	Val	2ème année	Oui	Non	Non	Oui		Nous avons des tests de culture générale, nous apprenons donc plein de choses. Nous savons donc grâce à ces cours, comment nous comporter et quels gestes adopter selon la situation.
39	2016-01-24 22:59:09	homme	18	(Info)	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		cela m'apporte énormément
55	2016-01-25 14:32:31	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		Mon enseignante faisait une minute de culture générale à chaque cours ainsi que des actualités présentées par des élèves. Et commencer enfin son cour

57	2016-01-25 16:13:43	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui		Avec ce cours, j'ai acquis des connaissances sur des choses, des événements, des personnalités que j'ignorais. J'ai également pu découvrir diverses façons de penser au sein du groupe de travail.
59		homme	20				Non	Non	Non	Non		
61		homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Non	Les différents organigrammes	Différents travaux sur les organigrammes
64		homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Oui		La manière de s'exprimer dans la vie de tous les jours ou en situation professionnelle
65		homme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		Cela correspond à tout le contenu étudié en cours.
74	2016-01-25 17:31:38	homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		Nous apprenons comment utiliser des supports (PowerPoint), et comment s'exprimer devant du monde ou bien pour les soutenances de stage par exemple.
76	2016-01-25 17:48:14	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		On apprend les techniques pour attirer l'attention du public lors de diapos
89		femme	21	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non		c'est des connaissances
91	2016-01-25 20:03:15	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		On y découvre sans cesse des éléments de l'histoire, de l'actualité dans le monde, des idéologies, des courants de pensées différentes. On y perçoit le monde de plusieurs façons différentes.
93		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Non		Les professeurs n'ont pas tous la même manière de travailler
94	2016-01-25 20:14:07	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Des méthodes pour la vie en général
101	2016-01-25 21:33:21	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Non	Non		Nous enrichissons nos connaissances grâce à la culture générale et nous apprenons différentes méthodes de travail pour le futur. Par exemple les CV et lettres de motivation.
106	2016-01-25 22:42:12	femme	18	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		Nous apprenons comment être dans un milieu professionnel
107		femme	19	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui		
109		homme	20	(GEII)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		Nous apprenons comment écrire des rapports de stage, Le professeur nous explique en nous présentant des exemples et nous donner quelques exercices.
111		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui		
112		femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Non	Non	Oui		
114		homme	22	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	d'écrire et de rédiger	'
116	2016-01-26 11:23:36	homme	19	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Ce cours est là pour nous apprendre toutes les choses à faire mais surtout à ne pas faire dans la communication en entreprise.
121	2016-01-26 12:06:37	homme	18	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Méthode de rédaction de lettres/CV...
124	2016-01-26 12:56:02	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Non		CV, Lettre, compte rendu, rapport...

131		femme	19				Non	Non	Non	Non		
135		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Ces cours permettent de nous amener dans le domaine de travail.
136	2016-01-26 14:29:58	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Pendant ce cours, nous sommes dans une démarche d'apprentissage de méthodes, mais aussi de techniques, en effet nous apprenons à faire des prises de notes, des diaporamas, des synthèses de documents, entre autre.
137	2016-01-26 14:25:54	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		...
138	2016-01-26 14:26:24	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non		Des connaissances sur les sujets précis.
139	2016-01-26 14:33:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non		On apprend à faire des diaporamas mais aussi des CV et lettres de motivation, on nous aide pour notre orientation dans la vie de tous les jours.
140	2016-01-26 14:31:22	homme	17	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non		Ces cours me permettent d'utiliser de nouveaux supports de travail afin de faire passer un message. Cela pourrait m'être utile dans ma vie professionnelle
141	2016-01-26 14:29:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Par exemple l'apprentissage de nouvelles techniques comme la synthèse de document ou la lecture rapide.
142		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		Les cours de communication- expression nous apportent des connaissances, mais surtout des méthodes de travail, par exemple comment faire une synthèse de documents.
143	2016-01-26 14:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Je l'ai expliqué au dessus, nous apprenons de bonne façon d'expression pour plus tard.
144	2016-01-26 14:33:22	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		On nous apprend en communication à mieux utiliser la langue française, des astuces pour optimiser nos travaux ou encore a aiguiser notre point de vue critique.
145	2016-01-26 14:33:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		On apprend des méthodes de travail, de rédaction.On apprend aussi les comportements et les attitudes à avoir selon l'individu auquel on s'adresse.
146	2016-01-26 14:33:09	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Il y a des méthodes à l'oral et à l'écrit qu'il faut plus ou moins adopter,exemple comment se tenir devant un jury ou savoir organiser un bon diaporama.Ce qui suit les comportements et les attitudes.
147	2016-01-26 14:35:55	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non		On apprendre une autre façon de voir les choses
154	2016-01-26 15:06:16	homme	21	(Info)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		La communication nous enseigne tant à nous comporter en face d'autres personnes qu'à savoir comment communiquer de manière efficacement.
161	2016-01-26 15:26:43	homme	18	(GEII)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		catégorie de porteur

162	2016-01-26 15:43:13	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		Les attitudes avec les professionnels.
165	2016-01-26 16:11:33	homme	19	(SRC)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Méthodes et techniques
166	2016-01-26 16:44:23	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Les cours de communications n'interviennent pas dans notre façon de penser mais plutôt dans la manière dont nous exprimons nos pensées et les comportements que nous devons adopter face à une personne ou simplement la méthode de travail.
167	2016-01-26 16:35:02	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Pour savoir écrire un compte rendu ou une synthèse par exemple
168		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		
169	2016-01-26 16:35:41	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		méthodes d'écriture plus professionnelles. Techniques de travail universitaire. Aisance à l'oral
170	2016-01-26 16:38:24	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		le comportement à avoir lors d'un entretien ou la façon de parler par rapport à qui on s'adresse sont différentes
171		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non		
172		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		Le professeur chargé de la matière nous apprend son savoir faire au travers de tp et de cours magistraux .Ces cours nous transmettent une culture générale grâce à de nombreuses connaissances.
173	2016-01-26 16:38:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		techniques de synthèse, expression devant un public différent
174	2016-01-26 16:42:35	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non		méthodes de synthèse et d'expression à l'oral devant un public
175	2016-01-26 16:38:51	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		Des connaissances : J'ai appris des outils de communication qui m'ont permis d'avoir plus d'assurance lors de mes quelques entretiens d'embauche. Des méthodes/ Techniques : j'ai appris une technique de synthèse qui m'a permis d'être plus brève dans mes communiqués. Des comportements des attitudes : J'ai appris aussi à bien me comporter lors des entretiens d'embauche et surtout dans les mots employés.
176	2016-01-26 16:39:40	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		ces matières nous donnent des méthodes pour plus tard et nous aident à avoir de bonnes attitudes à avoir pour différents concepts
177	2016-01-26 16:37:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		On apprend des techniques de présentation de diaporamas lors d'un entretien.
178	2016-01-26 16:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		J'apprends des connaissances lors des cours magistraux et des méthodes lors des cours en plus petit groupe (TP TD)
179	2016-01-26 16:38:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non		Des techniques de notation , des façons de réfléchir et des connaissances de tous les jours.

183	2016-01-26 17:10:56	homme	24	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		non
187		homme	21 ans	(GC-GP)	UPJV	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		
191	2016-01-26 18:57:52	femme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		On acquiert des méthodes et des techniques ainsi que des connaissances et grâce à celles-ci, on change ou on affirme notre comportement en fonction.
194	2016-01-26 19:24:54	femme	19	(TC))	Val	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Des techniques de calculs, excel, ..
195		femme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		nous avons appris par exemple comment se tenir en entretien, des méthodes à suivre pour les lettres de motivation etc.
201		femme	18				Non	Non	Non	Non		
206		femme	19	(TC))	Val	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		
209	2016-01-27 09:18:53	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui		<i>Nous avons les connaissances mais les cours nous rappellent comment s'en servir.</i>
221	2016-01-27 14:25:48	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Les méthodes et les techniques changent selon le sujet traité et s'il se fait à l'oral et à l'écrit tout comme le comportement et l'attitude à tenir lors d'un oral ou dans une copie.
222	2016-01-27 14:15:00	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui		Pour une bonne prise de notes et le comportement lors d'un entretien
223	2016-01-27 14:18:05	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		On apprend des choses qui nous serviront plus tard dans le monde du travail par exemple et même plus tôt pour les oraux en deuxième année.
224	2016-01-27 14:26:13	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Lors de ces cours, nous apprenons différentes méthodes afin d'exprimer ce que l'on veut, que ce soit à l'écrit ou à l'oral ou encore grâce à un diaporama.
225	2016-01-27 14:29:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		Les cours théoriques, nous permettent d'approfondir nos connaissances. De plus, certains cours, comme les TP, nous permettent d'apprendre des méthodes et des techniques.
226	2016-01-27 14:19:00	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Par exemple nous avons appris à prendre des notes lors de ces cours ou encore les éléments à mettre dans un diaporama pour une présentation orale.
227	2016-01-27 14:18:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		des méthodes de synthèse, de diaporama...
228	2016-01-27 14:23:49	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		comment réaliser un projet professionnel et personnalisé
229	2016-01-27 14:23:40	homme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		Nous apprenons à utiliser des méthodes de communications précises et aussi des connaissances en rapport à ces techniques

230	2016-01-27 14:28:56	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		Nous apprenons des méthodes pour nous exprimer de la meilleure façon possible.
232	2016-01-27 14:26:13	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non		Il nous permet de développer nos capacité orales et écrites. Tout en s'affirmant
233	2016-01-27 14:27:04	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Les méthodes de travail proposées sont simples à comprendre et a appliquer.
234	2016-01-27 14:47:01	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		On découvre des techniques de présentation de projets et d'oral. De plus, nous découvrons beaucoup de choses de part les documents utilisés comme exercices.
236	2016-01-27 14:27:33	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Oui	
242		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		Dans ce cours, nous apprenons des méthodes, des techniques pour réussir les études mais aussi des connaissances qui sont utiles pour avancer.
243	2016-01-27 16:26:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		on apprend différentes façon de communiquer, de rédiger, de s'exprimer
244		femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		on apprend comment prendre des notes, faire un diaporama ...
245	2016-01-27 16:33:45	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		J'apprends surtout des méthodes et des techniques de travail, d'expression ou bien même de savoir comment structurer ses phrases, comment rédiger ses CV, ses lettres de motivations etc
246	2016-01-27 16:23:26	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		On travaille beaucoup sur la façon d'écrire, les niveaux de langage,...
247	2016-01-27 16:39:33	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Dans ce cours, nous apprenons à réfléchir grâce aux différents débats mais aussi en nous donnant de nouvelles méthodes (pour comprendre un texte "difficile" par exemple).
248	2016-01-27 16:29:19	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		Ce cours permet de nous améliorer dans la langue française en général. Même si je ne suis pas toujours d'accord avec la façon de penser du prof, il est important de savoir écouter l'opinion des autres, et c'est ce que nous permet de faire dans ce cours.
249	2016-01-27 16:39:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non		En communication, nous apprenons a manipuler différents outils de la langue française afin de rendre un discours mieux structuré, agréable à lire, avec l'essentiel de ce qui nous intéresse,. De plus, nous apprenons à faire de nombreux débats, exprimer notre point de vue à l'oral et à connaître celui de nos camarades. En s'appuyant sur leur façon de penser, nous cherchons des arguments en faveurs ou non de l'idée qu'ils proposent.
250		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Nous revoions les connaissances apprises aux cours du lycée. Nous travaillons surtout sur les techniques et méthodes qui nous permettent d'utiliser nos connaissances. Nous travaillons aussi sur les attitudes à avoir à l'oral face à un groupe de personnes afin de paraître plus à l'aise.
251	2016-01-27 16:26:27	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		On apprend des méthodes de présentation, de rédaction
252	2016-01-27 16:38:19	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		des techniques de synthèse de documents réalisation de diaporama...

253	2016-01-27 16:32:58	homme	23	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Des méthodes d'expression et d'écriture.
254	2016-01-27 16:39:32	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui		voila
256	2016-01-27 17:41:24	femme	20	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui		On apprend à s'exprimer, des connaissances.
257		homme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		J'apprends toutes ces choses car je suis dans la filière Services et Réseaux de Communication, tous ces points sont donc abordés.
260	2016-01-27 18:58:25	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	communiquer correctement	on apprend à communiquer correctement
261		femme	22	(TC)	Val	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Savoir comment se tenir devant un public Maitriser son discours
265		femme	20	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		Plusieurs attitudes à adopter
269	2016-01-28 12:11:39	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		Mieux nous comprendre et comprendre les autres, les émotions, les techniques de communications...
275	2016-01-28 14:41:00	femme	19	(GLT)	UPJV	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Exemple : comment faire un cv
276	2016-01-28 14:46:51	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Non		Par exemple, nous avons appris l'importance du feedback, la façon de rédiger une lettre de manière formelle ou encore les techniques de recherche d'informations...
278	2016-01-28 16:44:13	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Non		On apprend à faire des lettres en entreprise, à faire des fiches techniques, des résumés, etc... ce genre de choses.
289	2016-01-28 22:55:03	femme	23	(GLT)	UPJV	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		.
296	2016-01-29 16:02:35	homme	18	(GC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Non	a retenir son calme	ces cours n'ont rien de pédagogique et n'ont aucun lien avec le domaine du genie civil on n'y apprend rien , si ce n'est à se taire pour ne pas contredire le professeur dans ses pensées géopolitiques sur les conflits mondiaux actuels si on ne veut pas être viré de cours (une vraie dictature) il faut absolument penser comme le professeur pour avoir une bonne note peut importe la pertinence des arguments, la qualité de l'oral même si on ne dit que 4 mots : "vous avez raison madame " cela suffit pour avoir un 18
310	2016-01-31 00:17:11	homme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui		j'apprends surtout la manière de me comporter en entretien
324	2016-02-02 13:37:46	homme	20	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non		Je ne sais pas quoi dire, c'est mon ressenti
327		femme	20	(CS)	Lille 3		Oui	Oui	Non	Non		
331	2016-02-02 15:07:20	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non		ces cours m'ont apporté beaucoup de choses comme par exemple comment préparer un entretien d'embauche.
346		homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non		

350	2016-02-02 18:50:29	femme	20	(GLT)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Oui	Non		Les langues nous permettent de comprendre les modes de penser des étrangers dans le domaine de la GLT.
351		femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		
352		femme					Non	Non	Non	Non		
353		femme	18	(Infocom)	Lille 2	1ère année	Oui	Non	Non	Non	vocabulaire	
360		femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		
363	2016-02-03 07:18:04	femme	22	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui		On apprend comment communiquer autant avec les mots, que les gestes et les positions du corps. Également comment agir en situation de crise, face à différents public, etc.
370	2016-02-03 10:57:37	homme	19	(GLT)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui		rien à dire
373	2016-02-03 11:50:26	femme	23	(CS)	Lille 3	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui		Nous avons chacun notre façon de penser et notre opinion sur des situations, l'important est d'apprendre une façon de travailler avec notre singularité
374	2016-02-03 11:51:13	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Oui	Non	Non		..
376	2016-02-03 12:47:46	homme	20	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		
378	2016-02-03 19:42:03	femme	18	(TC))	Val	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		beaucoup de diversités pour nous faire évoluer
380	2016-02-03 22:42:23	femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		Les cours de communication sont des outils pour la vie professionnelle.
381	2016-02-03 23:40:15	homme	18	(GLT)	Lille 3	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui		Je me souviens avoir étudié dans ce cours différentes façons de penser ainsi que différents comportement selon l'angle de vue que nous pouvions avoir sur un sujet quelconque (économique, scientifique, politique, psychologique, etc. ...), tout cela me permettant d'accroître mes connaissances.
393	2016-02-08 16:15:52	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui		On apprend comment se comporter en milieu professionnel.
395	2016-02-05 10:24:51	femme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Non	Non	culture generale	moments de culture generale et expressions orale
407		femme	19	(Ch)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Oui	Non		Par les notions vues en cours, on acquiert quelquefois une certaine ouverture d'esprit...
409		femme	24 ans	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Oui		On nous apprend à décrypter des gestes et ce qu'ont peut dire
411		homme		(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non		
417		femme	21	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Non	Non		
421	2016-02-11 18:20:55	homme	19	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Oui	Non	Non		C'est principalement de la pratique où l'on nous explique quels sont les point à travailler ou à reproduire.
426		homme	20	(MP)	Lille 1	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		

428	2016-02-16 15:16:03	femme	35	(CS)	Lille 3	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Non
436	2016-03-01 08:14:47	femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Non	Non		Techniques de rédaction, lettre, synthèse, rapport... Et culture générale
446	2016-03-02 12:33:03	homme	20	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui		...
448	2016-03-03 17:10:28	femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Non	Oui		J'apprend certaines techniques de communications.
450		femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Non	Non	Non		Nouvelles connaissances ainsi que révisions de base d'orthographe, grammaire, conjugaison.
451	2016-03-14 10:42:47	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non		no coment
452	2016-03-14 10:44:39	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Non		no comment
453		homme	18				Non	Non	Non	Non		
454	2016-03-14 10:49:28	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		comment se comporter en entretien comment faire un CV
455	2016-03-14 11:11:45	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Non		Les enseignements ne doivent pas modifier notre façon de penser et nos comportements
456	2016-03-14 10:49:32	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Flemme
457	2016-03-14 10:50:32	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non		Dans ces cours on apprend aussi beaucoup de vocabulaire, et des techniques pour se rappeler des règles de grammaire
459	2016-03-14 10:53:31	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non		très utile de savoir exprimer un cv ou une lettre de motivation
460	2016-03-14 11:00:42	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui		La prise de paroles, la façon d'écrire/de rédiger
461	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Non		Ces cours nous apprennent à analyser et à reformuler ce que l'on comprend.
462	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Non		On nous apprend à rédiger notre rapport de stage, notre CV...
463		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non		On apprend à écrire com y faut, vla vindidiouss !!!!!

465	2016-03-15 14:47:22	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Non		Nous étudions des sujets philosophiques d'où les façons de penser Mais aussi des techniques d'écritures donc des méthodes
466	2016-03-15 14:39:22	femme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non		utyuty
468	2016-03-15 14:46:23	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Culture G	Techniques pour CV et lettre de motivation
469	2016-03-15 14:57:31	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non		Une ouverture sur tout une liberté d'expression
470	2016-03-15 15:12:00	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		Ensemble de connaissances et compréhension
471	2016-03-15 16:33:08	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non		Rédaction d'une lettre de motivation, CV, compte rendu de réunion
472	2016-03-15 16:43:40	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui		La communication est un domaine large nous voyons aussi bien comment écrire un CV, un rapport de stage, que de revoir les problèmes et les fautes les plus récurrentes. Cela influence donc notre façon de penser et notre comportement face à un employeur par exemple.
473		homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Non		Nous apprenons à créer une lettre de motivation, des CV ou des rapports de réunion par exemple.
474	2016-03-15 16:41:04	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui		Non
475	2016-03-15 16:42:24	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Non		Nous apprenons les codes pour l'expression orale, les codes de l'expression écrite, et l'argumentation.
476	2016-03-15 16:33:54	femme	22	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non		M'exprimer
477		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Non		non

Annexe 11 : Les activités réalisées du point de vue des étudiants

id	Complété	Vous êtes ...	Votre âge...	Votre spécialité de DUT ...	Votre université	Votre situation dans le cursus...	Des recherches documentaires, des exposés	De l'orthographe, du vocabulaire, de la grammaire	Des techniques de recherche d'emploi (CV, lettres de motivation, réseaux sociaux professionnels, ...)	La méthode et/ou la rédaction du rapport de stage	Des écrits argumentatifs (essai, dissertation, ...)	Des écrits de synthèse, des résumés, des comptes rendus de lecture	Des écrits professionnels (CV, lettre de motivation, compte-rendu de réunion, courriers, mails, ...)	Des documents de présentation (diaporamas, affiches, posters, plaquettes, ...)	[Des techniques de mise en page de documents, de création de bibliographies, de sitographies] Quelles activités réalisez-vous dans ce(s) cours ? Plusieurs choix	Des simulations d'oraux professionnels (entretien, conduite de réunion, ...)	Des débats	Des soutenances d'exposé, de rapport de stage	Des lectures scientifiques, techniques	Des sorties (visites d'entreprise, musées, cinémas, ...)	Autre	Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?
1	2016-01-22 12:52:07	femme	19	(QLIO)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		On utilise des outils informatique
8	2016-01-22 17:13:14	homme	20	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non		Rien à expliquer, tout est dit au-dessus
9		homme	18	(QLIO)	Val	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		
10		homme	22	(Info)	Val	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non		.
17		femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		
19	2016-01-23 10:31:31	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Rien de plus, dommage
25	2016-01-23 19:28:58	homme	19	(Info)	Val	1ère année	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non		C est clair
26	2016-01-23 22:22:25	homme	19	(Info)	Val	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Rien à dire.
28	2016-01-24 10:52:36	homme	19	(TC)	Val	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		pour l'Etude de recherche commerciale (ERC)
31		homme		(Info)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		

32	2016-01-24 16:50:10	femme	20	(TC)	Val	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Nous avons appris comment réaliser un CV et une lettre de motivation qui nous favorisera lors d'une candidature en entreprise ou pour un stage. Nous faisons moins de fautes grâce aux QCM en orthographe ainsi que la culture générale, nous apprenons des choses que nous ne savions pas.
39	2016-01-24 22:59:09	homme	18	(Info)	Val	1ère année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Je trouve ceci intéressant
55	2016-01-25 14:32:31	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	On était évalué sur tout ce que j'ai coché
57	2016-01-25 16:13:43	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Les activités sont variées et ont pour but de nous faire travailler notre expression orale et écrite dans le but de nous former aux entretiens que nous aurons à passer dans nos carrières professionnelles.
59		homme	20				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
61		homme	19	(Info)	Val	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
64		homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	
65		homme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
74	2016-01-25 17:31:38	homme	19	(Info)	Reims-CP	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Nous avons exactement fait tout ce qui est coché ci-dessus.
76	2016-01-25 17:48:14	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	A chaque semestre, un rapport de stage sur les activités d'entreprise (car je fais le cursus en apprentissage)
89		femme	21	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	surtout des soutenances
91	2016-01-25 20:03:15	homme	19	(GEII)	Lille 1	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Savoir s'exprimer dans un langage correct et être à l'aise à l'oral sont nécessaires. Ces activités ont donc pour but de nous entraîner à parfaire notre expression orale ainsi que notre expression écrite.
93		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	
94	2016-01-25 20:14:07	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Exercices nous aidant dans la vie active
101	2016-01-25 21:33:21	homme	20	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	La diversité des activités proposées joue un rôle majeur dans la motivation du groupe.
106	2016-01-25 22:42:12	femme	18	(TC)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Les activités sont assez différentes
107		femme	19	(TC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	

109		homme	20	(GEII)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	On nous apprend les écrits professionnels et les méthodes de comment écrire un rapport quand on finit un travail à l'entreprise et aussi comment communiquer dans le milieu professionnel mais aussi dans la vie tout simplement.
111		homme	20	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		
112		femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		
114		homme	22	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non		.
116	2016-01-26 11:23:36	homme	19	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Nous n'avons pratiqué que l'écrit mais pas d'oral.
121	2016-01-26 12:06:37	homme	18	(GEII)	Reims-CP	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	RAS
124	2016-01-26 12:56:02	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non		Présentations, comptes rendus, rigueur sur l'orthographe et grammaire
131		femme	19				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
135		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		Ce sont les activités que nous pratiquons.
136	2016-01-26 14:29:58	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		Pour chaque thème abordé, nous avons des documents, exercices à faire pour que nous comprenions l'essentiel rapidement avec des applications.
137	2016-01-26 14:25:54	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui		...
138	2016-01-26 14:26:24	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non		Orthographe/synthèse/documents de présentation/débats
139	2016-01-26 14:33:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		On apprend à utiliser la bonne orthographe dans la vie de tous les jours mais aussi en milieu professionnel pour se présenter grâce aux CV, mais aussi à faire des présentations pour peut-être notre futur métier mais aussi lors de soutenances
140	2016-01-26 14:31:22	homme	17	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui		Recherches informatiques, visite de la bibliothèque universitaire
141	2016-01-26 14:29:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Lorsque nous sommes en cours nous travaillons sur des documents afin de les présenter, de les synthétiser ou encore d'y vérifier l'orthographe.
142		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non		Nous faisons des exercices d'orthographe, de grammaire. Nous avons vu comment faire un diaporama correct.
143	2016-01-26 14:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Ce sont des activités variées (afin) d'être plus efficace.

144	2016-01-26 14:33:22	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	La communication est donc un regroupement de compétences nécessaires pour un DUT ou pour notre avenir professionnel.
145	2016-01-26 14:33:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	NON
146	2016-01-26 14:33:09	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	c'est ce qu'on fait.
147	2016-01-26 14:35:55	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	On réalise différentes activités pour nous exercer à la compréhension de certaines choses.
154	2016-01-26 15:06:16	homme	21	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	En MMI, le panel d'activités liées à la communication est très large : cela va des applications à la recherche d'emploi (CV, rapport de stage) à des compétences qui seront directement utiles une fois en poste, avec de la communication online (réseaux sociaux) mais aussi visuelle (webdesign et accessibilité des programmes)
161	2016-01-26 15:26:43	homme	18	(GEII)	Lille 1	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	soutenance, débat sont intéressants
162	2016-01-26 15:43:13	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Surtout de l'écrit avec quelques oraux mais pas assez pour la soutenance de stage.
165	2016-01-26 16:11:33	homme	19	(SRC)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Pro
166	2016-01-26 16:44:23	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Nous effectuons des analyses de documents, synthèses, entraînement de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire.
167	2016-01-26 16:35:02	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Des exercices en lien avec les réponses cochées
168		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui		
169	2016-01-26 16:35:41	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui		-
170	2016-01-26 16:38:24	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non		
171		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
172		homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui		Je souhaite maîtriser parfaitement la lettre de motivation et le curriculum vitae afin de mettre toutes les chances de mon côté pour obtenir un emploi lors d'un entretien d'embauche .

173	2016-01-26 16:38:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	nous avons travaillé les niveaux de langue, les mises en page, les mouvements parasites lors d'un oral
174	2016-01-26 16:42:35	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	dans ces cours nous apprenons des techniques de mise en page de documents pour nous aider à ne plus faire certaines erreurs et nous nous entraînons à faire des synthèses pour nous préparer à l'oral
175	2016-01-26 16:38:51	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	
176	2016-01-26 16:39:40	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	car c'est ce que l'on fait en cours.
177	2016-01-26 16:37:31	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	<i>Les cours de communication ressemblent beaucoup à des cours de français.</i>
178	2016-01-26 16:38:44	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Par exemple, en ce moment nous réalisons des synthèses de documents mais nous avons également visité la bibliothèque universitaire par exemple
179	2016-01-26 16:38:24	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	On emmagasine beaucoup de culture générale.
183	2016-01-26 17:10:56	homme	24	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	non
187		homme	21 ans	(GC-GP)	UPJV	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	
191	2016-01-26 18:57:52	femme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Lorsque le cours est très axé sur la théorie, ce sont plus des recherches et des exposés qui sont demandés, et lorsque on est en oral, ce sont des simulations ou des débats sur des sujets d'actualités.
194	2016-01-26 19:24:54	femme	19	(TC)	Val	2ème année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Des activités liées à l'expression
195		femme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	nous avons fait des débats par exemple, des simulations d'entretien d'embauche par exemple, des cours interactifs sur comment faire tout cela
201		femme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
206		femme	19	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	
209	2016-01-27 09:18:53	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
221	2016-01-27 14:25:48	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Nous avons effectué différentes recherches pour la création d'exposé ou de diaporama et nous nous sommes entraînés à synthétiser notre ressenti ou nos recherches et réponses pour une conclusion ou encore d'autres travaux, pour cela nous nous sommes entraînés à la présentation de document.

222	2016-01-27 14:15:00	femme	22	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Plusieurs activités différentes
223	2016-01-27 14:18:05	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	...
224	2016-01-27 14:26:13	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Dans ce cours, nous apprenons pour le moment principalement à "déchiffrer" un texte, en sortir l'essentiel, le reconstituer... Nous avons également réalisé quelques débats afin de travailler notre expression orale.
225	2016-01-27 14:29:17	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Je réalise des exposés en cours d'anglais mais aussi en cours de communication. La grammaire, la langue française est également réalisée dans le cours de communication. Des lectures scientifiques sont effectuées dans les cours scientifiques et en anglais.
226	2016-01-27 14:19:00	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Toutes ces activités sont réalisées dans le cadre du cours suivi et en lien avec le thème abordé lors des cours.
227	2016-01-27 14:18:18	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	nous étudions des textes et répondons à des questions ou nous faisons des synthèses. Nous essayons de simplifier la lecture et de bien comprendre les textes. <i>Nous avons fait le PPP afin de se connaître et faire son projet pro.</i>
228	2016-01-27 14:23:49	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	après la création d'un dossier écrit nous avons un oral sur le dossier
229	2016-01-27 14:23:40	homme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Nous réalisons des exercices d'orthographe, des synthèses de documents, des projets personnels et professionnels.
230	2016-01-27 14:28:56	homme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Les éléments cités sont réellement ce que nous avons fait depuis le début de l'année en cours de communication.
232	2016-01-27 14:26:13	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Les cours s'ouvrent sur un large panel de réalisations.
233	2016-01-27 14:27:04	femme	21	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	le fait de proposer des sorties comme visite de la bibliothèque, des sorties au théâtre permet de faire d'autres choses que des cours théoriques et rébarbatifs.
234	2016-01-27 14:47:01	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Ce sont des activités majoritairement faites sur ordinateurs. Pour l'instant, pas assez d'oraux.
236	2016-01-27 14:27:33	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	...

242		femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	On fait régulièrement des exercices de compréhension, d'orthographe, cependant il serait plus intéressant de centrer ce cours sur des écrits professionnels.
243	2016-01-27 16:26:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	on réalise des cours pour nous former dans ces domaines
244		femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	
245	2016-01-27 16:33:45	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Les cours de communications sont variés puisqu'on peut consacrer un cours à s'entraîner en orthographe ou à développer sa culture générale comme lire des textes scientifiques.
246	2016-01-27 16:23:26	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	On a un programme relativement diversifié.
247	2016-01-27 16:39:33	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Dans ce cours, nous effectuons diverses activités.
248	2016-01-27 16:29:19	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	C'est ce que l'on fait en cours, nous n'avons pas d'explications à donner. Ce n'est pas nous qui choisissons ce que l'on veut faire en cours.
249	2016-01-27 16:39:59	femme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Les activités que nous réalisons en communication sont des sujets imposés, cependant nous travaillons beaucoup notre écrit et notre expression orale, ce qui servira dans le cas d'une demande d'emploi, où nous réaliserons notre CV et écrirons une lettre de motivation.
250		femme	20	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Nous travaillons surtout sur des activités nous permettent d'améliorer nos écrits, nos exposés et notre oral afin de se préparer pour notre soutenance de stage.
251	2016-01-27 16:26:27	femme	19	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	On voit dans ces cours des méthodes de rédaction
252	2016-01-27 16:38:19	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Des exercices de conjugaison...
253	2016-01-27 16:32:58	homme	23	(GB)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	lors des DM et devoirs surveillés.
254	2016-01-27 16:39:32	homme	18	(GB)	ULCO	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	voilà
256	2016-01-27 17:41:24	femme	20	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Ce cours est explicite nous faisons régulièrement des débats et il y a beaucoup de communication, ce qui change beaucoup des cours scientifiques.
257		homme	18	(SRC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Nous faisons de tout, de l'écrit ou nous faisons des synthèses mais aussi de l'oral avec des soutenances, des simulations, etc...

260	2016-01-27 18:58:25	homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	et des exposés
261		femme	22	(TC)	Val	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Technique d'expression	Maitrise de s'exprimer devant un public
265		femme	20	(GLT)	UPJV	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	En vue du stage
269	2016-01-28 12:11:39	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Activités très diverses mais qui définissent bien la matière.
275	2016-01-28 14:41:00	femme	19	(GLT)	UPJV	2ème année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Il n'y a rien à rajouter
276	2016-01-28 14:46:51	homme	19	(Info)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Quoi ?...Là, je ne comprends même pas en quoi cela a besoin d'être expliqué.
278	2016-01-28 16:44:13	homme	19	(GEII)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Rien à rajouter.
289	2016-01-28 22:55:03	femme	23	(GLT)	UPJV	1ère année	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	.
296	2016-01-29 16:02:35	homme	18	(GC)	Reims-CP	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	mis à part le cv et la lettre de motivation qui a été d'ailleurs réalisé chez nous. on ne fait rien de pertinent en classe.
310	2016-01-31 00:17:11	homme	21	(GC-GP)	UPJV	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	toutes les activités cochées ci-dessus
324	2016-02-02 13:37:46	homme	20	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	C'est comme ça que les professeurs s'y prennent
327		femme	20	(CS)	Lille 3		Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	
331	2016-02-02 15:07:20	homme	19	(GEII)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	on fait une présentation orale de temps en temps en travaux pratiques sur un thème donné.
346		homme	18	(GEII)	ULCO	1ère année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
350	2016-02-02 18:50:29	femme	20	(GLT)	Lille 3	2ème année	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Il dépend du cours, mais la plupart du temps ce sont des exposés.
351		femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	
352		femme					Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
353		femme	18	(Infocom)	Lille 2	1ère année	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	
360		femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	
363	2016-02-03 07:18:04	femme	22	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Les activités et cours sont variés. Nous apprenons tous les bons outils pour réussir en milieu professionnel

370	2016-02-03 10:57:37	homme	19	(GLT)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		rien à dire
373	2016-02-03 11:50:26	femme	23	(CS)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Des outils, savoir faire, savoir etre transférable en situation de terrain	
374	2016-02-03 11:51:13	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non		.
376	2016-02-03 12:47:46	homme	20	(Info)	Reims-CP	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non		
378	2016-02-03 19:42:03	femme	18	(TC)	Val	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		c'est ce que l'on fait en cours
380	2016-02-03 22:42:23	femme	19	(Infocom)	Lille 3	2ème année	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		Les cours de mon DUT sont généralement axés sur l'insertion professionnelle mais nous aident aussi dans nos écrits.
381	2016-02-03 23:40:15	homme	18	(GLT)	Lille 3	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non		Il m'est arrivé d'effectuer un exposé sur le sujet de mon choix en communication, les lectures techniques m'étant fournies et étudiées en cours via des photocopies.
393	2016-02-08 16:15:52	femme	18	(Infocom)	Lille 3	1ère année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non		Nous apprenons surtout à mieux nous exprimer à l'oral et à l'écrit ainsi qu'à écrire des documents de synthèse/argumentatifs. Les écrits professionnels sont étudiés dans un autre cours.
395	2016-02-05 10:24:51	femme	19	(GEII)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non		a
407		femme	19	(Ch)	Lille 1	2ème année	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui		On a étudié la façon de rédiger une lettre de motivation et un CV (convenable et capable de retenir l'attention des destinataires et ainsi éventuellement parvenir à obtenir un entretien pour notre future recherche d'emploi). Nous avons visité une entreprise (dans notre secteur, la chimie). Nous avons et également visité un musée d'art moderne.
409		femme	24 ans	(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		On nous aide à l'insertion professionnelle
411		homme		(Ch)	Lille 1	2ème année	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
417		femme	21	(MP)	Lille 1	1ère année	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		
421	2016-02-11 18:20:55	homme	19	(MP)	Lille 1	1ère année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Recherche dans les médias/interviews/sondages puis compilation dans un compte rendu et une présentation orale
426		homme	20	(MP)	Lille 1	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non		
428	2016-02-16 15:16:03	femme	35	(CS)	Lille 3	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Non

436	2016-03-01 08:14:47	femme	19	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non		
446	2016-03-02 12:33:03	homme	20	(TC)	Reims-CP	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non		...
448	2016-03-03 17:10:28	femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Nous étudions les diverses techniques qui nous permettent de communiquer.
450		femme	18	(TC)	Reims-CP	1ère année	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui		
451	2016-03-14 10:42:47	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non		no coment
452	2016-03-14 10:44:39	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non		divers et variés
453		homme	18				Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non		
454	2016-03-14 10:49:28	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		On fait beaucoup d'exposés et de fausses soutenances on voit les erreurs
455	2016-03-14 11:11:45	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui		les exercices en cours sont divers et variés et s'appliquent à la vie professionnelle
456	2016-03-14 10:49:32	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non		Flemme
457	2016-03-14 10:50:32	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non		Tout pour chercher un travail le plus vite
459	2016-03-14 10:53:31	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		on fait de tout en communication
460	2016-03-14 11:00:42	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non		Toutes sortes de choses utiles pour la vie professionnelle
461	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non		il développe notre esprit de réflexion et d'analyse ainsi qu'à nous exprimer.
462	2016-03-15 14:45:15	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non		Il nous apprend les bases pour les écrits professionnels, nous apprend à nous exprimer professionnellement
463		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui		Tout cha vindious !
465	2016-03-15 14:47:22	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non		Voilà ce que l'on a réalisé pendant ces deux années

466	2016-03-15 14:39:22	femme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	utyuty	
468	2016-03-15 14:46:23	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Oui	La comm c'est cool	
469	2016-03-15 14:57:31	homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Les cours sont attractifs d'où le choix de mes réponses	
470	2016-03-15 15:12:00	homme	21	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	non
471	2016-03-15 16:33:08	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Rédige différents écrits utiles dans la vie professionnelle, dans la recherche d'emplois ...	
472	2016-03-15 16:43:40	homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	pas besoin	
473		homme	19	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Nous avons réalisé en première année un exposé, nous faisons plus de méthodes que de débats par exemple.	
474	2016-03-15 16:41:04	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	
475	2016-03-15 16:42:24	femme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Nous réalisons des travaux divers, à l'écrit et à l'oral.	
476	2016-03-15 16:33:54	femme	22	(GB)	ULCO	2ème année	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Non	Super!	
477		homme	20	(GB)	ULCO	2ème année	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	non	

Annexe 12 : Les outils numériques utilisés par les étudiants de DUT (dans les EEC et dans les autres enseignements et dispositifs)

19	17	10	9	8	1	id
2016-01-23 10:31:31				2016-01-22 17:13:14	2016-01-22 12:52:07	Complété
homme	femme	homme	homme	homme	femme	Vous êtes ...
19	20	22	18	20	19	Votre âge...
(Info)	(TC)	(Info)	(QJIO)	(Info)	(QJIO)	Votre spécialité de DUT...
Val	Val	Val	Val	Val	Val	Votre université
2ème année	2ème année	2ème année	1ère année	2ème année	1ère année	Votre situation dans le cursus...
Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Mail
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Forum
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Chat
Oui	Oui	Non	Non	Oui	Oui	Moteur de recherche (Firefox, Internet Explorer, Chrome, etc.)
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Outil de visioconférence (Skype, Hangouts, ...)
Oui	Non	Oui	Non	Non	Non	Applications de partage (Drive, Dropbox, ...)
Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Outils de bureautique
Non	Non	Oui	Non	Non	Non	[Outils de création graphique (Gimp, Photoshop, Illustrator, ...)]
Non	Oui	Oui	Non	Non	Non	Réseaux sociaux.
Non	Non	Oui	Oui	Non	Non	Plateforme de l'université
						Autre
Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Outils de bureautique : traitement de texte (Word, Writer, ...)
Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	Outils de bureautique : tableur (Excel, Calc, ...)
Non	Oui	Oui	Non	Oui	Oui	Outils de bureautique : logiciel de présentation (Powerpoint, Impress, ...)
						Outils de bureautique : Autre
Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : Facebook
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : Twitter
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : YouTube
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : Tumbir
Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : Slideshare
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : Viadeo
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Réseaux sociaux : LinkedIn
						Réseaux sociaux : Autre
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Plateforme de l'université : forum
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Plateforme de l'université : chat
						Plateforme de l'université : cours en ligne
Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Plateforme de l'université : espace de dépôt de documents
Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Plateforme de l'université : mail
Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Plateforme de l'université : wiki
						Plateforme de l'université : Autre
Oui	Non	Oui	Non	Oui	Non	Ordinateur portable
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Ordinateur fixe
Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Téléphone/Smartphone
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Phablette
Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Tablette
Non	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Outils de stockage (disque dur, clé USB)
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Lecteurs MP3
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Accessoires intelligents (Apple Watch, Samsung Gear, Sony SmartWatch, LG Lifeband, etc.)
						Autre
Pas besoin de plus		il manque le diapo très utilisé en com. pour	Rien à expliquer la encore, tout	Les salles sont équipées	Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?	
Recherche sur Google			Rédaction et réalisation de	Pour faire des exposés	Pouvez-vous m'expliquer comment vous utilisez ces « équipements » et « outils » dans les activités que vous mentionnés sont-ils importants dans ces cours ? Notez	
4	Ordi portable 2 Ordi Fix 2 Tablette 3.5	Personnellement j'utilise une tablette	Ordinateur portable 4	je metrais 3 car on ne s'en set pas tout les	Pouvez-vous m'expliquer en quelques mots votre réponse ?	

135	131	124	121	116	114	112	111	109	107
homme	femme	homme	homme	homme	homme	femme	homme	homme	femme
18	19	19	18	19	22	19	20	20	19
(GB)		(GEII)	(GEII)	(GEII)	(GEII)	(TC)	(GEII)	(GEII)	(TC)
ULCO		Reims-CA	Reims-CA	Reims-CA	Reims-CA	Reims-CA	ULCO	ULCO	Reims-CA
1ère année		2ème année	1ère année	1ère année	1ère année	2ème année	2ème année	1ère année	1ère année
Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Oui	Non	Non	Non	Oui	Oui	Oui	Non	Oui	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Papier	papier et crayon, 0 usage de	papier et stylo					
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Oui	Non	Non	Livres données par la prof	Non	Non	Non	Oui	Oui	Non
Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	Oui	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non
on utilise des ordinateurs pour		Rétro projecteur	Papier/crayon	rien				les ordinateurs fixe c'est pour	
on les utilise dans le but de		A l'ancienne !	aucune usage de la	Notre professeur n'aime pas les				on utilise les sites internet	
Oui, ils permettent de		2	Les équipements	L'utilisation d'équipement	Je voudrais que certains professeurs laissent utiliser				3
je ne sais pas quoi dire de		Permet d'appuyer le		Notre professeur pose problème à				c'est parce qu'on en a besoin.	

233	2016-01-27 14:27:04	femme	21	2016-01-27 14:28:56	homme	2016-01-27 14:23:40	homme	2016-01-27 14:23:49	homme	2016-01-27 14:18:18	femme	2016-01-27 14:19:00	femme	2016-01-27 14:28:17	femme	2016-01-27 14:26:13	femme	2016-01-27 14:18:05	homme	223
	(GB)		19	(GB)		(GB)		(GB)		(GB)		(GB)		(GB)		(GB)		(GB)		224
	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	ULCO	225
1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	1ère année	226
Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	227
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	228
Non	Oui	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Non	229
Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	230
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	231
Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	232
Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	Non	233
Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	234
J'utilise principalement	Les cours de communication	Les cours de communication	Nous pouvons utiliser des	je suis dyslexique je	nous utilisons l'ordinateur pour	Nous allons en salle informatique	J'utilise particulièrement	Lors de ces séances de cours, il nous arrive												235
Je note mes	Lors de compte rendu, de prise de	Lors de compte rendu, de prise de	Nous pouvons utiliser des	l'ordinateur je l'utilise pour tous	pour des recherches.	Je les utilise pour faire des	J'utilise un ordinateur	Ces outils sont utilisés pour l'accès à internet,												236
Oui les outils que j'ai choisis sont	Je pense que le cours de	Je pense que le cours de	2 ! Ces équipements ne	ordinateur 3	non ils ne sont pas vraiment	Ordinateur portable 4	Cle USB 2	Je pense que ces outils sont												237
			Nous utilisons beaucoup plus	voir réponse au dessus	nous utilisons plus l'oral ou des		Ordinateur	Ces outils nous sont utiles dans la vie de												238
																				239

Annexe 13 : Guide des entretiens complémentaires menés avec les étudiants

Thèmes	Questions possibles	Pense bête en situation
Raison de l'entretien ²⁴⁵ Dans le cadre de ma thèse, j'effectue une recherche sur les enseignements d'expression-communication en DUT. Pourriez-vous me faire part de votre point de vue sur ces enseignements ? sur ce que vous avez fait et appris ?		Reprendre dans l'entretien le ou les intitulé(s) des EEC tel(s) qu'il(s) apparaît(ssent) dans les réponses de l'étudiant au questionnaire.
Eléments de présentation Spécialité de DUT dans laquelle est inscrit l'étudiant Particularités de cette spécialité (représentations de la formation en termes de visées, d'activités, contenus) Situation dans le cursus (1 ^{ère} /2 ^{ème} année)	Qu'est-ce qu'on y fait dans ce DUT ? Quels sont les débouchés ? Quel est votre projet ?	
Les représentations des EEC L'organisation des EEC Les contenus Les finalités La place des EEC dans le cursus	Quand avaient lieu les cours ? Dans l'année ? Dans la semaine ? A quel moment de la journée ? Combien de temps dure une séance ? Qu'est-ce que vous avez appris ? Est-ce que ce que vous avez appris en EEC vous sert ? vous a servi ? Ces cours sont-ils importants pour vous ? Sont-ils importants par rapport à d'autres matières ? Qu'est-ce qu'en disent les autres étudiants de votre groupe ?	Introduire la variable « situation dans le cursus » pour les étudiants de 2 ^{ème} année.
Les usages du numérique en EEC Les activités réalisées en EEC Les outils utilisés et les motifs de leur utilisation	Qu'est-ce que vous avez fait en EEC ? Pouvez-vous m'expliquer comment vous avez travaillé pour réaliser telle ou telle activité ? Quels sont le/les outil(s) utilisé(s) pour cette activité ? Pourquoi cet/ces outil(s) et pas un/des autre(s) ? Est-ce que ça vous a aidé ou pas ? Quels sont les outils que vous avez utilisés en EEC cette année ? Dans quelles circonstances ?	Introduire la variable « situation dans le cursus » pour les étudiants de 2 ^{ème} année. Résumer les exemples d'activités proposées par l'étudiant (« Si je comprends bien, en EEC vous avez... »)
Bilan de l'entretien et perspectives Représentation globale des EEC pour l'étudiant Entretien supplémentaire et recherche de contacts	Si vous deviez me résumer en quelques mots ce que sont les EEC pour vous, que proposeriez-vous ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose ? Est-il possible de vous recontacter ultérieurement si j'avais besoin de quelques informations complémentaires ? Connaissez-vous quelqu'un qui accepterait de participer à cet entretien ?	

²⁴⁵ Cette présentation est volontairement tronquée et vise uniquement à démarrer la conversation à partir du dénominateur commun à l'étudiant et au chercheur que peuvent constituer les EEC.

Annexe 14 : Guide des entretiens complémentaires menés avec les enseignants

Thèmes	Questions possibles	Pense bête en situation
<p>Raison de l'entretien²⁴⁶</p> <p>Dans le cadre de ma thèse, j'effectue une recherche sur les enseignements d'expression-communication en DUT. J'ai d'abord recueilli le point de vue des étudiants par un questionnaire en ligne.</p> <p>J'aimerais maintenant votre avis pour m'aider à mieux comprendre certaines réponses d'étudiants et sur ce que vous pensez vous-même de ces enseignements.</p>		
<p>Éléments de présentation</p> <p>Spécialité(s) de DUT dans laquelle/lesquelles enseigne l'enseignant ?</p> <p>Particularités de cette/ces spécialités (représentations de la formation en termes de visées, d'activités, contenus)</p> <p>Parcours de l'enseignant (sa formation, son parcours professionnel, ses missions)</p>	<p>Qu'est-ce qu'on y fait dans ce DUT ?</p> <p>Quelles en sont les particularités ?</p> <p>Quel a été votre parcours avant d'enseigner en DUT ? Quelles sont vos fonctions ? vos missions ? Quels enseignements assurez-vous en DUT ?</p>	
<p>Les représentations des EEC</p> <p>L'organisation des EEC</p> <p>Les contenus</p> <p>Les finalités</p> <p>La place des EEC dans le cursus</p>	<p>Quand avaient lieu les cours ? Dans l'année ? Dans la semaine ? A quel moment de la journée ? Combien de temps dure une séance ?</p> <p>Qu'est-ce que vous enseignez dans ces cours ?</p> <p>Qu'est-ce que les étudiants en disent ?</p> <p>Ces cours sont-ils importants pour eux ? Sont-ils importants par rapport à d'autres matières ?</p>	<p>Rappeler certains discours d'étudiants</p> <p>Les contenus et les visées : préparer l'immersion professionnelle de l'étudiant, de la remédiation en « français »</p> <p>l'importance des EEC : utilité pour l'insertion professionnelle, pour la préparation du rapport de stage, impression de répétition, contenus peu en rapport avec la vie professionnelle</p>
<p>Les usages du numérique dans les EEC</p> <p>Les activités réalisées en EEC</p> <p>Les outils utilisés et les motifs de leur utilisation</p>	<p>Quelles sont les activités que vous proposez aux étudiants dans vos cours ?</p> <p>Quels sont le/les outil(s) utilisé(s) qu'ils utilisent pour cette activité ? Pourquoi cet/ces outil(s) et pas un/des autre(s) ? Est-ce que vous avez l'impression que ça les aide ou pas ?</p> <p>Vous-même, quels outils vous utilisez dans vos cours ? Dans quelles circonstances ?</p>	<p>Rappeler certains discours d'étudiants :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les activités : CV, lettre de motivation, entretien, rapport - les outils numériques : des outils de bureautique pour réaliser certaines activités <p>Usages d'une plateforme ? Possibilité d'accès à un forum ?</p>
<p>Bilan de l'entretien et perspectives</p> <p>Représentation globale des EEC pour l'enseignant</p> <p>Entretien supplémentaire et recherche de contacts</p>	<p>Si vous deviez me résumer en quelques mots ce que sont les EEC pour vous, que proposeriez-vous ? Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?</p> <p>Est-il possible de vous recontacter ultérieurement si j'avais besoin de quelques informations complémentaires ? Connaissez-vous quelqu'un qui accepterait de participer à cet entretien ?</p>	

²⁴⁶ Cette présentation est volontairement tronquée et vise uniquement à démarrer la conversation à partir du dénominateur commun aux deux protagonistes de l'entretien que constituent les EEC

Annexe 15 : Entretiens complémentaires menés avec les enseignants et les étudiants

1. Les étudiants

Présentation des étudiants interrogés

Identification	Université	Formation	Situation dans le cursus	Parcours scolaire	Projet professionnel/d'études	Rapport au numérique
Pierre	Valenciennes	Info	2 ^{ème} année	A d'abord fait un an d'école d'ingénieur avant d'intégrer le DUT		
Quentin	Reims-CP	GEII	1 ^{ère} année	Bac S	Poursuite d'études envisagée après le DUT dans le domaine de l'informatique	Joueur de jeux vidéo PC
Rémi	Reims-CP	Info	2 ^{ème} année	A effectué deux ans de prépa intégrée (EIP) avant d'intégrer le DUT où directement au deuxième semestre. En fin de DUT, actuellement en CDD dans une entreprise.	Projet de licence professionnelle en codage	En fin de DUT, actuellement en CDD dans une entreprise
Mathieu	Reims-CP	GEII	1 ^{ère} année		Envisage une poursuite d'études en école d'ingénieur	
Téa	ULCO	GB	1 ^{ère} année		N'est pas sûre mais envisage une licence et un master pour devenir hydrologue ou peut-être rechercher du travail après son DUT	
Lucie	ULCO	GB	1 ^{ère} année		Pense travailler dans le développement durable	Utilise son portable en cours pour envoyer des SMS
Pauline	ULCO	GB	1 ^{ère} année		Voudrait devenir ingénieur environnement ou hydrogéologue	Utilise son portable en cours pour envoyer des SMS
Gaëlle	ULCO	GB	1 ^{ère} année	Bac S	Envisage une licence ou une classe préparatoire	
Antoine	ULCO	GB	1 ^{ère} année	A fait sa scolarité en Belgique	Voudrait poursuivre en licence de biologie générale et en master	N'utilise jamais son téléphone portable

Victoria	ULCO	GB	1 ^{ère} année	Bac S	Souhaite devenir ingénieur en gestion et restauration des écosystèmes et faire une licence pro	Déclare être « accrochée à son téléphone portable »
Eric	ULCO	GEII	1 ^{ère} année	A suivi une formation scientifique au Sénégal	Envisage d'intégrer une école d'ingénieurs en électrotechnique	
Margaux	ULCO	GTE	1 ^{ère} année		Hésite entre une poursuite d'études en licence ou travailler en intérim à l'issue de son DUT	Joueuse de jeux vidéos
Vincent	ULCO	GIM	2 ^{ème} année	A fait un BTS avant d'intégrer la 2 ^{ème} année de DUT	Souhaite poursuivre ses études en licence et travailler après dans la maintenance industrielle	Joueur de jeux vidéos

Entretien avec Quentin : entretien par Skype (07/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : Alors dans un premier temps est-ce que vous pourriez m'indiquer dans quelle spécialité de DUT vous êtes inscrit et dans quelle université ?

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP1 : alors je suis à l'IUT de Troyes et je fais un DUT Génie Electrique et Informatique Industrielle dont le GEII

FA2 : ok le GEII +le GEII est bien représenté dans les questionnaires que j'ai recueillis + et qu'est-ce qui particularise selon vous cette spécialité de DUT ? qu'est-ce qu'on y fait globalement

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP2 : ah ben je dirai l'électronique dans le domaine plutôt industriel

FA3 : d'accord + et ça débouche sur quoi ?

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP3 : euh ben si on s'arrête au niveau du DUT on peut arriver sur un métier de technicien on peut faire de la maintenance industrielle ou carrément de la création euh + de la création de pièces de la création de circuits imprimés on peut gérer des + des + de la mise en place de réseaux électriques au sein d'une entreprise + on peut éventuellement poursuivre ses études sur une école d'ingénieurs pour continuer sur une partie plus informatique donc tout ce qui est programmation et tout

FA4 : d'accord c'est très vaste en fait si je comprends bien

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP4 : ben à mes yeux oui

FA5 : et vous votre projet + vous avez une idée de projet particulier ?

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP5 : ben alors moi j'aimerais bien continuer après le DUT pour l'instant et je partirai plus pour l'instant sur de l'informatique

FA6 : d'accord + donc ça c'est la spécialisation que vous visez après le DUT c'est ça ?

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP6 : ouai c'est ça

FA7 : et vous êtes en 1^{ère} année ou en 2^{ème} année ?

QUENTIN_GEIII1_Reims_CP7 : je suis en 1^{ère} année

FA8 : d'accord + alors je vais d'abord commencer par les cours d'expression-communication ça dans un premier temps + et dans un deuxième temps je vais vous poser quelques petites

questions sur tout ce qui est numérique et tout ce que vous pouvez utiliser comme outils numériques

QUENTIN_GEIII_Reims_CP8 : d'accord

FA9 : alors ces cours + on peut les appeler des cours de com ? + je ne sais pas comment ça s'appelle dans votre spécialité

QUENTIN_GEIII_Reims_CP9 : oui c'est ça c'est expression-communication

FA10 : d'accord expression-communication + dites-moi y avait-il des moments particuliers auxquels ces cours avaient lieu ? + est-ce que c'était un moment précis dans la semaine ou dans le semestre

QUENTIN_GEIII_Reims_CP10 : euh + on avait ça toutes les semaines + je crois qu'au premier semestre ce devait être le + il me semble que c'était le lundi et en semestre 2 je sais pas quand c'est puisque l'emploi du temps c'est pas encore fixé

FA11 : oui c'est vrai qu'on arrive à la fin du semestre + donc si je comprends bien c'est le lundi il y avait un nombre d'heures fixe à chaque fois ou est-ce que c'était variable ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP11 : euh on avait 1h30 par semaine à chaque fois

FA12 : d'accord + et ce pendant l'intégralité du semestre c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP12 : ouai

FA13 : d'accord + parce que a contrario d'autres étudiants d'autres filières que j'ai pu interroger il y a des moments où ça se balade un peu dans l'emploi du temps + vous c'est pas le cas hein ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP13 : non

FA14 : d'accord + et c'était toujours avec le même prof ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP14 : ouai

FA15 : d'accord + donc ça dure à peu près 1h30 dans le semestre avec le même enseignant et est-ce que c'était dans une salle particulière ou c'était un peu aléatoire ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP15 : ben c'est une salle de cours normale c'était tout le temps la même

FA16 : il y avait des équipements info ou c'était une salle de cours tables chaises ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP16 : non pas du tout le seul équipement qu'il y a je crois qu'il y a un ordinateur pour la prof avec un vidéoprojecteur mais elle s'en sert pas donc

FA17 : d'accord + elle s'en sert pas du tout ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP17 : non

FA18 : ça se passe comment alors les cours ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP18 : ben alors elle nous fait soit des photocopies de cours ou elle nous donne des + éventuellement des textes + d'anciens textes photocopiés on travaille dessus + à chaque fin de séance elle nous fait faire quelque chose de noté alors au début de l'année on a eu des résumés de texte après on a eu tout ce qui était lettres + euh (en)fin différents types de lettres que ce soit des lettres de motivation je crois qu'on a aussi vu les CV

FA19 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP19 : actuellement on voit la documentation technique et + elle fait ses corrigés mais grâce à euh + je sais pas comment on appelle ça mais en gros c'est ce qui fonctionne avec les rétroprojecteurs mais les trucs anciens quoi

FA20 : euh les transparents c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP20 : ouai les transparents oui c'est ça

FA21 : donc elle utilise les transparents en cours c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP21 : euh ouai mais juste pour la correction en fait + elle met juste un transparent rapidement et c'est tout

FA22 : d'accord + alors si je comprends bien vous avez vu différents types de lettres et de la documentation technique je ne sais pas si j'ai oublié quelque chose

QUENTIN_GEIII_Reims_CP22 : ouai euh je sais qu'au tout tout début d'année elle nous a appris à synthétiser un texte (en)fin on a revu les méthodes pour synthétiser un texte + elle nous donnait soit un extrait soit carrément tout un + toute une + un article une page de livre et on devait en faire un résumé en quelques lignes

FA23 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP23 : après donc il y a eu les différentes lettres donc euh pour le côté professionnel donc lettre de motivation CV et puis il y avait quelque chose d'autre mais je me rappelle plus du tout et actuellement on attaque la documentation technique et je crois une partie de ce qu'elle nous a dit de l'image pour la publicité comment mettre en valeur certains éléments

FA24 : et les articles ou les textes sur lesquels vous bossiez ce sont des choses très généralistes ou plutôt techniques

QUENTIN_GEIII_Reims_CP24 : euh ouai alors non les articles sur lesquels on a bossés c'était des livres qu'elle distribuait mais chacun avait pas le même livre ou alors c'était quand vraiment on travaillait sur des articles c'était simplement des revues type Sciences et Vie des trucs comme ça qu'elle nous donnait elle nous demandait de choisir une page et de choisir un article qui était voilà

FA25 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP25 : <...?> on a aussi fait je sais plus comment ça s'appelle mais pour tout ce qui est les références on fait des recherches euh +

FA26 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP26 : savoir référencer là où on a lu donc les auteurs l'ouvrage les éditeurs la date de parution et tout

FA27 : d'accord noter les références c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP27 : ouai c'est ça

FA28 : d'accord et là vous avez évoqué quelque chose sur laquelle vous bossiez actuellement + vous bossez sur de la documentation technique c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP28 : ouai c'est ça + sur comment est faite comment on peut la faire et +

FA29 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP29 : on a juste fait une séance là-dessus donc je sais pas comment ça va aboutir

FA30 : d'accord + je sais pas du tout à quoi ça correspond

QUENTIN_GEIII_Reims_CP30 : ouai en fait pour l'instant en gros c'est simplement pour dire il y a une machine et partir d'une machine qui est livrée à un client et à ce client il y a un livret technique et dans ce livret technique il y a tout le fonctionnement de la machine qui est expliqué de façon à ce que un simple client puisse le comprendre et réaliser certaines opérations basiques

FA31 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP31 : donc tout expliquer pour le client et à côté il y aussi la démarche publicité pour vendre la machine

FA32 : d'accord + et c'est en rapport avec d'autres cours ? ou c'est uniquement en expression-communication ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP32 : euh alors là pour l'instant ce qu'on a étudié non pas spécialement c'est des + ça allait de l'électroménager à + certaines grosses machines de couture donc non c'est pas spécialement le domaine dans lequel on travaille

FA33 : d'accord ok + donc si je résume bien vous êtes parti en début d'année de tout ce qui est résumé c'est ça

QUENTIN_GEIII_Reims_CP33 : oui

FA34 : à un moment donné vous avez aussi travaillé sur la lettre de motivation + euh le CV je sais pas si je l'ai entendu ou pas

QUENTIN_GEIII_Reims_CP34 : ouai si en même temps

FA35 : d'accord donc le CV et là actuellement vous travaillez sur de la documentation technique c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP35 : c'est ça

FA36 : d'accord + et par exemple sur le CV et la lettre de motivation comment est-ce que vous avez travaillé ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP36 : eh ben elle nous distribuait simplement une méthode qu'on devait respecter au plus proche pour créer un CV on on faisait pas spécialement un CV à notre nom mais on pouvait inventer des formations qu'on aurait pu avoir + inventer un personnage et ensuite on devait faire le CV de ce personnage et regarder + elle a distribué la méthode donc elle nous a donné aussi c'était plus pour les pour les lettres

FA37 : oui

QUENTIN_GEIII_Reims_CP37 : donc des lettres manuscrites donc les règles pour les marges les centimètres à respecter et tout mais euh ça + en fait c'est ce qu'elle nous donne à la base

FA38 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP38 : comme cours photocopiés après elle nous donne un exemple et après c'est à nous de le faire donc

FA39 : d'accord et ça vous le faites en cours vous le faites à la maison

QUENTIN_GEIII_Reims_CP39 : en cours

FA40 : vous le faites en cours + et en travaillant papier crayon ou je sais pas vous utilisez un traitement de texte quelque chose comme ça

QUENTIN_GEIII_Reims_CP40 : non papier crayon + on n'utilise vraiment pas à part quand il y a de la recherche biographique on allait à la BU sinon on n'utilise que le papier crayon

FA41 : d'accord donc en fait tout ce qui est numérique en cours il y a pas d'obligation d'utiliser traitement de texte diaporama et tout ça

QUENTIN_GEIII_Reims_CP41 : ben en fait elle veut pas de diaporama traitement de texte en fait

FA42 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP42 : on est vraiment à la main

FA43 : ah bon ? et il y a une raison à ça ? parce que en DUT généralement on utilise beaucoup ces outils-là

QUENTIN_GEIII_Reims_CP43 : eh ben je sais pas du tout je sais qu'elle utilise pas même chez elle elle l'utilise pas c'est ce qu'elle nous + c'est aussi une dame qui commence à être assez âgée donc elle l'utilise pas du tout elle

FA44 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP44 : donc du coup elle nous fait pas l'utiliser elle a juste parlé d'internet et de la recherche documentaire mais c'est tout

FA45 : d'accord ok + et sinon entre vous entre étudiants est-ce que euh pour faire certains travaux ou devoirs

QUENTIN_GEIII_Reims_CP45 : ouai on utilise des moyens de communication donc que ce soit les réseaux sociaux Skype ou d'autres clients vocaux comme Mumble

FA46 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP46 : on utilise des logiciels que ce soit Dropbox ou Google Drive pour les échanges de fichiers et tout ça

FA47 : d'accord c'est très varié ça + et c'est pour des usages spécifiques ou c'est comme ça un peu au hasard

QUENTIN_GEIII_Reims_CP47 : ben ça dépend en fait de quoi on a besoin + pour l'échange de fichiers ça dépend qui l'utilise

FA48 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP48 : il y a des élèves qui aiment bien utiliser Google Drive parce que c'est relié à leur compte moi je sais personnellement que j'utilise Dropbox donc j'utilise ça

sur tous mes appareils donc si on a besoin de transmettre des fichiers ou éventuellement par exemple là on doit faire une recherche de stage parce que notre directeur nous impose un stage de deux semaines + pour comparer on partage nos CV et tout + donc moi les miens je leur passe des exemples par Dropbox pour certains documents de cours certains schémas électriques pareil on les met sur Dropbox pour les partager ou sur un Drive

FA49 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP49 : et puis les réseaux sociaux c'est + ou même Skype Mumble c'est quand il y a besoin de s'entraîner de s'entraider pour éventuellement des devoirs ou des travaux de groupe

FA50 : c'est quoi Mumble ? je connais pas du tout

QUENTIN_GEIII_Reims_CP50 : eh ben non parce que à la base moi je suis un joueur un joueur de jeux vidéo PC

FA51 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP51 : et Mumble en fait c'est comme Skype c'est un client vocal sauf que là il y a pas de vidéo et en général il y a beaucoup plus de monde c'est un client qui est beaucoup plus léger pour les gens qui ont des faibles connexions mais en fait c'est le même principe que Skype c'est de la voix sur IP

FA52 : d'accord ok + et là vous pouvez communiquer à plusieurs

QUENTIN_GEIII_Reims_CP52 : ah oui ben on est en nombre on est en nombre illimité

FA53 : d'accord et ça vous l'utilisez beaucoup dans la promo dans le groupe

QUENTIN_GEIII_Reims_CP53 : alors dans la promo en général non mais on a un groupe de potes on est quasiment une dizaine et on l'utilise tous pour ceux qui ont Skype on se met sur Skype pour ceux qui ont Mumble on se regroupe ça dépend avec qui on travaille en fait en gros

FA54 : d'accord donc c'est très variable selon les personnes en fait

QUENTIN_GEIII_Reims_CP54 : ouai c'est en fonction de ce que chacun utilise

FA55 : d'accord + c'est variable selon les personnes mais c'est pas trop variable selon les activités ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP55 : euh non non c'est pas vraiment variable selon les activités

FA56 : d'accord donc c'est en fonction des usages habituels que vous avez + il y en a qui sont plus sur Skype d'autres plus sur Mumble + c'est en fonction des choses habituelles que vous utilisez c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP56 : ouai c'est ça on fait avec les outils qu'on utilisait avant

FA57 : et des choses comme Facebook vous utilisez ça en cours de com ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP57 : alors Facebook oui mais je crois que c'est le seul + Facebook on a créé une page mais c'est juste pour notre groupe dans la promo

FA58 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP58 : alors là c'est pas juste le groupe de potes mais c'est la trentaine d'élèves de la promo au premier semestre la promo est divisée en trois groupes

FA59 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP59 : trois groupes sur 80 donc deux groupes de 30 et un groupe je sais plus une vingtaine + on a un Facebook dans notre groupe je sais pas si ils ont la même chose dans les autres groupes + et là on se transmet les informations quoi importantes si quelqu'un a vu qu'on nous avait envoyé un mail important on en parle c'est ça

FA60 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP60 : on l'utilise vraiment que Facebook Twitter et tout ça à côté on n'utilise pas

FA61 : d'accord ok + et en expression-communication ça vous arrive d'utiliser tous ces outils-là ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP61 : non pas du tout pas du tout dans la matière et en com vu qu'on n'a pas de devoirs à la maison à part ce qu'on fait en cours il y a rien de plus globalement on s'en sert pas du tout

FA62 : donc en fait tous ces outils-là c'est pour les autres matières ou pour communiquer des infos

QUENTIN_GEIII_Reims_CP62 : communiquer en général sur ce qui se passe dans le DUT et tout ça

FA63 : d'accord ok + si je comprends bien tout ce qui est com c'est non numérique c'est un peu ça l'idée ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP63 : alors ouai moi c'est un peu ça après y a pas que la com mais globalement dans la com on n'utilise pas du tout et j'étais vraiment étonné parce que pour moi c'est une dimension qui pour moi peut être intéressante et qui actuellement prend de l'ampleur donc il faudrait qu'on l'étudie aussi mais on l'étudie pas donc

FA64 : d'accord je vous dis ça parce que si je fais une comparaison avec les réponses dans les questionnaires + les étudiants quand je leur pose la question « quels sont les outils que vous utilisez dans les cours de com ? Ils me disent majoritairement « traitement de texte + Powerpoint et parfois le tableur + et le mail »

QUENTIN_GEIII_Reims_CP64 : ben je sais que nous mail privé et mail universitaire on l'utilise pas pour la com

FA65 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP65 : euh tout ce qui est Powerpoint donc nous je pense que dans d'autres DUT ça doit exister aussi euh + on a des projets tutorés donc là on utilise des Powerpoint pour nos présentations ou éventuellement d'autres cours si on en a besoin pour faire nos présentations on utilise le Powerpoint

FA66 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP66 : mais on l'étudie vraiment pas en communication + on a aucun outil informatique en communication depuis le début de l'année en cours

FA67 : ok + donc aucun outil numérique en cours et comme vous avez pas de travaux à faire à la maison vous ne les utilisez pas

QUENTIN_GEIII_Reims_CP67 : pas pour la com

FA68 : d'accord ok + et si je devais poursuivre par un autre thème pourriez-vous me dire si ce que vous avez appris en com ça vous sert ou pas ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP68 : alors pour les résumés pas du tout + euh alors pour tout ce qui est lettres moi mes lettres de motivation je les ai pas faites par manuscrit je les ai faites en format Word donc je sais pas parce que dans le coup + j'ai respecté globalement le format mais j'étais pas au centimètre près comme elle nous faisait calculer à la règle et tout

FA69 : ah oui

QUENTIN_GEIII_Reims_CP69 : le CV oui + le CV ça m'a servi que ce soit pour la mise en page + je pense que ouai et euh + après la documentation technique on commence mais c'est quand même intéressant comparée par contre au résumé qu'on a fait au début d'année alors honnêtement moi personnellement je trouve pas du tout

FA70 : ok

QUENTIN_GEIII_Reims_CP70 : et justement on est formés au lycée à faire ça donc euh à partir de là + normalement ça doit être acquis pour la plupart des élèves

FA71 : d'accord + vous avez été formé au lycée sur des choses comme ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP71 : ben ouai globalement au lycée les résumés de textes et tout ça en sciences on en fait moi j'ai fait un bac S et ils nous faisaient travailler là-dessus pas tout le temps mais euh globalement chaque année on voyait des trucs pour faire de la synthèse en fait

FA72 : ouai ouai d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP72 : <... ?> plus que de la synthèse au final que ce soit une œuvre littéraire ou une œuvre + que ce soit sur un exercice scientifique ou quelque chose comme ça c'est de la synthèse

FA73 : d'accord d'accord alors est-ce que ces cours c'est du français ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP73 : alors ouai + ben je serai assez d'accord mais c'est du français pas comme on le fait au lycée c'est-à-dire que le français qu'on fait au lycée on l'oriente plus littérature

FA74 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP74 : donc on étudie des œuvres + alors que la com moi je vois on a retravaillé globalement l'orthographe certains trucs de grammaire + c'est justement aussi puisqu'on est notés à la fois sur les méthodes il y a la moitié de la notation sur les méthodes et la moitié de la notation qui est sur l'orthographe grammaire

FA75 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP75 : ponctuation et tout ça et ça c'est du français mais en écriture pas en tant que littérature en tant que langue donc oui on étudie le français

FA76 : d'accord + et vous faites des cours d'orthographe ou des choses comme ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP76 : euh non elle nous a fait faire euh une seule fois un exemple d'un cours qui est le Voltaire

FA77 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP77 : mais c'est tout

FA78 : d'accord c'est la certification Voltaire c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP78 : ouai ben disons qu'on l'a pas passée mais c'était euh je suppose comme ++ c'était un examen qu'elle avait récupéré et qu'elle nous a photocopié

FA79 : d'accord ok + et ces choses-là c'est important mais pas nécessairement vu ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP79 : ben on les voit + en fait on les voit pas en cours parce que au fur et à mesure du temps vu qu'elle ramasse les documents et qu'elle les corrige nos fautes c'est là qu'on peut voir nos fautes

FA80 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP80 : et après elle nous en parle aussi de temps en temps si elle nous entend faire des erreurs euh elle rectifie mais + c'est pas de la littérature mais c'est encore du français

FA81 : d'accord ok alors si je résume ce que vous m'avez dit est-ce que ça vous sert c'est très variable alors le résumé ou la synthèse pas vraiment parce que ça rappelle des choses vues en lycée et par contre tout ce qui est CV et lettre de motivation apparemment ça vous a plus servi que le reste

QUENTIN_GEIII_Reims_CP81 : ouai

FA82 : et pourquoi est-ce que ça vous a servi ? parce qu'en première année

QUENTIN_GEIII_Reims_CP82 : ben parce que moi je pense que c'est utile parce que il y a aussi des élèves à côté qui recherchent un emploi pour financer éventuellement leurs études ou même pendant les vacances moi c'est pas mon cas mais euh dans tous les cas dans notre promo c'est un fonctionnement un peu particulier il y a notre directeur qui s'appelle monsieur M. + il nous impose donc pour passer en semestre 3 de faire un stage de minimum deux semaines en entreprise et donc du coup il faut qu'on fasse les CV les lettres de motiv et c'est vrai que c'est là que c'est utile

FA83 : d'accord donc dès le deuxième semestre qui arrive vous devez être en recherche active de stage

QUENTIN_GEIII_Reims_CP83 : ouai mais on doit faire ça sur notre temps de vac(ances) (en)fin on doit travailler sur le temps de vacances + c'est un stage mais en temps scolaire en fait

FA84 : d'accord je comprends pourquoi le CV et la lettre de motivation en 1^{ère} année

QUENTIN_GEIII_Reims_CP84 : alors oui on a aussi des gros stages mais des stages qui ont lieu pendant les heures de <... ?> pendant la semaine pendant les heures de cours normales ouai + donc euh mais ça c'est en semestre 4 en 2^{ème} année mais euh + dans notre promo nous ils veulent que ce soit sur notre temps personnel deux semaines en S2 ouai

FA85 : d'accord + et selon vous ces cours de com par rapport à d'autres matières ils sont importants ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP85 : euh alors ++ j'aurais un avis très mitigé je pense qu'on pourrait réduire + si on en fait pas plus je pense qu'on pourrait carrément réduire le temps des cours de com

FA86 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP86 : je vois qu'il y a beaucoup de matières où justement on a le temps de tout faire mais on va trop vite donc euh

FA87 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP87 : moi j'ai pas spécialement de difficultés encore que ça dépend en quoi mais euh il y a des élèves qui ont des difficultés énormes et auraient besoin de plus de temps pour travailler que ce soit personnellement ou éventuellement avoir des approfondissements euh + dans pendant des heures de cours autres ou des heures de soutien mais dans le coup il y a pas

FA88 : et en fait qu'est-ce qu'il faudrait enlever et qu'est-ce qu'il faudrait garder ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP88 : bah moi je garderais quand même une partie de la com parce que je pense que c'est important d'avoir un bon niveau de français c'est important aussi tout le côté CV lettre de motivation + éventuellement dans ma formation la documentation technique + je pense par contre que voilà c'est mon point de vue je regrette franchement qu'il y ait pas du tout d'usages d'outils numériques

FA89 : oui

QUENTIN_GEIII_Reims_CP89 : mais euh + mais euh + sinon je pense qu'il faudrait éventuellement ajouter un soutien pour les élèves qui ont du mal dans d'autres matières

FA90 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP90 : mais un soutien pas obligatoire + un soutien pour +

FA91 : volontaire ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP91 : un soutien pour les élèves motivés voilà volontaires + les élèves y vont s'ils veulent s'ils veulent pas y aller ils y vont pas

FA92 : d'accord et qu'est-ce que ça apporterait les outils numériques dans ces cours de com ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP92 : bah je pense actuellement que le Powerpoint c'est quelque chose qui est relativement important et qui est pas assez maîtrisé par les élèves peut-être même par moi alors que moi j'en ai fait pas mal au lycée et j'en fais encore pas mal mais il y a aussi quelques + des + alors je respecte peut-être pas bien la forme je fais peut-être pas bien

correctement + il faut quand même le savoir parce qu'on est pas formés à le faire et il y a ++ tout ce qui est traitements de texte on sait les utiliser mais la question est est-ce que tout le monde sait bien les utiliser ça j'en suis pas sûr donc euh + et c'est aussi apprendre à utiliser correctement les outils de recherche sur internet

FA93 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP93 : parce qu'on en s'en sert pas et honnêtement personnellement moi je j'ai un ordinateur personnel on a des salles info aussi à l'IUT

FA94 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP94 : c'est quand même plus intéressant après je sais pas dans le monde professionnel comment ça se passe mais c'est quand même plus intéressant maintenant que de rédiger certaines choses en traitement de texte que ce soit même actuellement beaucoup de choses fonctionnent par e-mails et tout et euh + dans le coup on l'utilise pas + donc euh + on est tout le temps manuscrit en permanence

FA95 : d'accord + donc ce qui manque c'est de l'écriture numérique c'est ça ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP95 : il y a pas d'écriture numérique du tout ouai

FA96 : d'accord + et est-ce qu'il y a de l'oral en com ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP96 : ben pour l'instant moi je n'en ai pas eu

FA97 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP97 : je sais pas si il y en aura plus tard mais là j'en ai pas eu pour l'instant

FA98 : d'accord + il y a donc peu d'oral en 1ère année ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP98 : ben moi honnêt(ement) pour l'instant j'en ai pas eu le seul oral qu'il y a c'est quand elle demande pour introduire son cours à des élèves aléatoirement de lire ce qu'elle a dit au début mais il y a pas d'oral il y a pas de travail à l'oral à côté c'est juste de la lecture

FA99 : de la lecture à voix haute ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP99 : ouai ouai mais pas énorme c'est juste lire un énoncé un article euh

FA100 : d'accord

QUENTIN_GEIII_Reims_CP100 : on a aussi des élèves étrangers donc c'est peut-être pour ça qu'elle fait ça + c'est sûrement pour eux + il y a des élèves étrangers qui galèrent à la lecture en français

FA101 : ah d'accord + et il y a beaucoup d'étudiants étrangers ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP101 : ben euh dans mon groupe il me semble qu'ils étaient 6

FA102 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP102 : 6 sur 30 donc euh je trouve que ça commence à faire un petit peu

FA103 : et il y a des différences de niveau ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP103 : euh + ben il y en a qui parlent + ben qui comprennent le français mais qui parlent très très mal + il y en a qui ont des problèmes de prononciation

FA104 : ouai

QUENTIN_GEIII_Reims_CP104 : mais euh après ça dépend vraiment des élèves mais globalement ça va + après il y a des différences de niveau dans d'autres matières mais en communication globalement ça va

FA105 : d'accord ok

QUENTIN_GEIII_Reims_CP105 : ils parlent pas un très bon français mais bon moi voilà je suis français et je les comprends parfaitement

FA106 : d'accord et donc finalement si vous deviez me résumer en quelques mots ces cours de com + pour vous + qu'est-ce que vous diriez ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP106 : oh là alors là franchement je sais pas du tout

FA107 : non ?

QUENTIN_GEIII_Reims_CP107 : je sais pas

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Quentin et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Rémi : entretien téléphonique (08/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : Si on commençait est-ce que vous pourriez me dire dans quelle spécialité de DUT vous êtes inscrit ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP1 : alors je suis en DUT MMI c'est métiers du multimédia et de l'internet + c'est un DUT très très large qui touche à peu près à tous les métiers qu'il y a dans l'internet donc c'est-à-dire qu'on fait qu'on fait du codage on fait du graphisme on fait aussi de la communication par euh par support(s) numérique(s)

FA2 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP2 : c'est-à-dire que le webdesign les affiches de pub et ce genre de choses on a des cours dessus

FA3 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP3 : on a pas mal de cours de com (*rires*)

FA4 : d'accord + ça m'intéresse énormément parce que vous êtes le premier étudiant de MMI que j'interroge + et en termes de débouchés ça donne sur quoi ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP4 : alors en fait le DUT MMI il y a beaucoup beaucoup de débouchés + alors en fait le truc c'est qu'on a en quatrième semestre des spécialisations à peu près qui nous permettent d'avoir des débouchés un peu plus précis mais en fait la plupart du temps on fait une spécialisation en plus derrière genre par exemple moi je vais faire une licence pro derrière pour vraiment me spécialiser dans le codage

FA5 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP5 : et en fait dans ce qu'il y a dans les débouchés il y a développeur front développeur back webdesigner <... ?> audiovisuel on aussi des community manager euh il y a aussi beaucoup de métiers sur la com

FA6 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP6 : on a aussi des gens qui s'en servent comme tremplin pour faire du droit numérique ou ce genre de choses

FA7 : ah c'est très large

RÉMI_MMI2_Reims_CP7 : oui oui c'est très très large c'est vrai qu'on a + on nous engage la plupart du temps à faire une spécialisation derrière parce que le MMI voilà

FA8 : d'accord et vous particulièrement vous avez déjà une idée de du projet que vous voulez construire après ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP8 : euh bah moi oui + alors en fait à l'IUT de Troyes il y a deux licences pro derrière où on a une place réservée si on réussit notre DUT MMI

FA9 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP9 : moi ce serait dans une licence pro plus basée sur le codage de + back + c'est-à-dire tout ce qu'on ne voit pas quand on va sur site web c'est-à-dire la connexion récupérer la base de données ce genre de choses et après à partir de cette licence pro là je pense essayer de trouver un peu d'expérience professionnelle et comme c'est des métiers du web qui évoluent tout le temps en fait c'est plus par de l'autoapprentissage qu'on se met à jour et tout ça

FA10 : d'accord ok

RÉMI_MMI2_Reims_CP10 : techniquement parlant après le DUT MMI on peut trouver du travail mais c'est bien quand même de faire +

FA11 : une spécialisation

RÉMI_MMI2_Reims_CP11 : une spécialisation

FA12 : ouai ouai d'accord et là vous êtes en 1^{ère} ou en 2^{ème} année ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP12 : là je suis en fin de 2^{ème} année moi je termine là dans (en)fin la plupart de mes camarades ont déjà terminé moi je termine mon stage et j'ai terminé mon année

FA13 : ah d'accord donc là vous avez terminé votre deuxième année universitaire l'année dernière et là vous bouclez votre stage ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP13 : non pas vraiment en fait c'est que l'IUT de Troyes fait des semestres décalés

FA14 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP14 : en fait j'ai fait deux ans de prépa intégrée où j'ai échoué au quatrième semestre et j'ai intégré l'université directement au deuxième semestre

FA15 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP15 : en septembre pas celui-là mais celui d'avant j'étais déjà en deuxième semestre + je peux terminer là je peux terminer en janvier

FA16 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP16 : j'ai un CDD dans une autre entreprise de mars à octobre et je reprends ma licence pro en octobre

FA17 : c'est un parcours atypique

RÉMI_MMI2_Reims_CP17 : (*rires*) je pense que c'est un bon truc du DUT c'est qu'on a du décalé donc du coup ça permet de pas redoubler toute une année de doubler semestre par semestre

FA18 : d'accord et vous aviez fait une prépa avant c'est ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP18 : une prépa intégrée ouai

FA19 : d'accord ok mais vous étiez

RÉMI_MMI2_Reims_CP19 : mais bon les champs magnétiques c'était pas trop mon truc

FA20 : et avant votre prépa vous avez fait quoi ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP20 : EIP c'était prépa intégrée école polytechnique

FA21 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP21 : pas Polytechnique Polytech + il y en a une à Paris il y en a une à Lille il me semble <... ?>

FA22 : ouai ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP22 : (en)fin c'est un gros réseau

FA23 : d'accord et après le DUT etc. etc. + les cours auxquels je m'intéresse logiquement ça s'appelle des cours d'expression de communication techniques d'expression et dans votre DUT ça prenait quel nom ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP23 : alors en fait techniquement parlant c'est que nos cours font référence à deux choses chez nous j'ai envie de dire + on a des cours de communication vraiment pour notre métier c'est-à-dire communication sur des affiches communication sur des textes technique d'orthographe de style et tout ça

FA24 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP24 : ou comment faire passer un message et on a aussi des cours de communication professionnelle parce que dans le DUT on a une formation pour trouver du travail aussi donc on a eu des aides au rapport de stage pour trouver un stage créer écrire un rapport faire un CV et tout ça

FA25 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP25 : donc je sais pas ce qui vous intéresse le plus

FA26 : les deux (*rires*) en fait c'est deux cours différents c'est ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP26 : oui oui on a plusieurs modules et même dans la communication il y a eu il y a eu plusieurs modules il y a + on a eu de la communication ben euh par image la communication par texte

FA27 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP27 : faire passer un message on a eu la communication en anglais

FA28 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP28 : et euh + c'est déjà pas mal de ce que je me souviens

FA29 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP29 : oui oui et c'est déjà assez large de ce que je me souviens en communication + il y a plusieurs modules en fait répartis sur les deux ans

FA30 : répartis sur les deux ans ? et tout ça c'est plus des souvenirs de 1^{ère} année ou de 2^{ème} ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP30 : ben les deux en fait + en semestre 2 on a fait plus de la création de messages et après on apprend plus à les envoyer on vérifie plus leur support

FA31 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP31 : de ce que je me souviens + et puis pour le + pour le côté professionnel en 1^{ère} année on apprend plus tous les supports et en 2^{ème} année plus à chercher

FA32 : d'accord et à chercher quoi au juste dites moi

RÉMI_MMI2_Reims_CP32 : ben alors par exemple chercher un stage + on a eu un accompagnant pour la recherche de notre stage chercher un emploi chercher une entreprise pour après si on veut faire de l'alternance ce genre de choses

FA33 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP33 : donc savoir se présenter savoir les questions type ce genre de choses on a eu tout un module là-dessus

FA34 : et à chaque fois c'était des enseignants ou des intervenants différents ou c'était les mêmes ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP34 : euh oui bien sûr ça dépend des enseignants disponibles ou quoi que ce soit mais euh il y en a quelques-uns qui restent qui restent pour la matière

FA35 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP35 : donc il y a toujours un prof qui s'occupe du même module mais euh mais sinon on a eu plusieurs enseignants différents ouai + on a eu un enseignant pour la communication par image par exemple on a eu un enseignant différent de la communication par texte bien sûr

FA36 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP36 : c'est plus de l'infographie

FA37 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP37 : et sinon pour les modules de com comme on a plusieurs profs de com ils se relaient mais normalement un prof de com peut tout faire

FA38 : logiquement il peut tout faire mais là vous dans votre cas ça a été des intervenants particuliers ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP83 : ouai ouai et puis on a eu en DUT des intervenants professionnels qui viennent pour un ou deux cours même et pour présenter plus la réalité de leur métier

FA39 : ok si je comprends bien il y a deux domaines la communication métier communication professionnelle il y a un roulement dans les intervenants avec des choses assez variées de la 1^{ère} à la 2^{ème} année avec la 1^{ère} année on apprend et la 2^{ème} année on fait c'est ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP39 : plus ou moins après pour le programme j'ai plus envie de dire qu'on a on a vraiment des pratiques à chaque fois et que la 2^{ème} année la 1^{ère} année on étudie peut-être un peu plus la théorie et la 2^{ème} la pratique mais c'est pas non plus trop c'est pas une science exacte on a des projets à chaque fois à chaque semestre qui nous prennent deux semaines complètes on doit réfléchir à l'aspect communication aussi donc euh

FA40 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP40 : du coup j'ai envie de dire qu'on a quand même vu de la pratique en 1^{ère} année

FA41 : d'accord + c'est intéressant ce que vous me dites là + d'autres étudiants m'ont dit que la com c'était avec un prof et que ça leur faisait penser à du français

RÉMI_MMI2_Reims_CP41 : alors on a eu du français mais je pense que c'est plus par rapport à notre formation qui est on est obligés d'avoir de la com qui est plus euh + plus axée sur notre métier puisque c'est un grand fer de lance de notre métier ensuite c'est de faire passer des messages sur le web parce que + on a aussi eu de la visibilité ce genre de choses donc c'est important pour nous la com en tant que pour notre cœur de métier

FA42 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP42 : et après je sais pas suivant les autres étudiants peut-être que c'est sûr pour des DUT GEA ils font plus de la comptabilité c'est sûr que la com ça va être un peu moins important pour eux

FA43 : un peu moins important pour eux

RÉMI_MMI2_Reims_CP43 : ils font plus de la com d'orthographe pour éviter qu'ils fassent plein de fautes dans leur(s) rapport(s)

FA44 : d'accord donc pour vous il y a une particularité qui est celle de votre DUT

RÉMI_MMI2_Reims_CP44 : oui voilà on a besoin de plus d'outils de com que les autres

FA45 : d'accord et pourquoi en fait plus d'outils que

RÉMI_MMI2_Reims_CP45 : ben c'est parce que on fait un produit et qui après doit être consulté euh par un grand nombre de personnes et donc du coup on doit s'interroger sur comment l'outil va être perçu comment il va être compris comment il va être utilisé donc du coup c'est toute une réflexion que peut-être d'autres formations n'ont peut-être pas + pour eux on fait un rapport le rapport sera lu ou peut-être même pas lu pour eux l'important c'est que le rapport est présentable c'est pas non plus de + qu'il soit aussi complet qu'un outil web qui va s'adresser au plus grand nombre

FA46 : d'accord ok c'est la particularité des outils et de la formation qui fait que cette dimension est très importante c'est ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP46 : c'est ça

FA47 : et là je suis uniquement sur la question de l'organisation + est-ce que il y avait des moments réguliers dans l'année dans le semestre dans la semaine des heures régulières pour ces cours ou est-ce que ça se balladait ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP47 : pour la com ?

FA48 : ouai pour la com

RÉMI_MMI2_Reims_CP48 : tous nos cours changent chaque semaine

FA49 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP49 : et on a + j'ai pas le programme sous les yeux mais je peux dire sans trop m'avancer que on a tout un module + en fait on a le module codage et on a le module matière(s) à côté (en)fin c'est un peu barbare dit comme ça mais le module matière(s) à côté on va dire c'est bien 50% de com je pense qu'on a minimum 5 heures de com minimum

FA50 : ah oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP50 : parce que je compte pas l'anglais l'audiovisuel qui comptent aussi un peu quand même

FA51 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP51 : la com on a minimum 5 heures de com par semaine je dirai

FA52 : par semaine + c'est beaucoup ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP52 : minimum (*rires*)

FA53 : minimum ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP53 : ben je compte pas le droit dedans non plus et tout ça mais

FA54 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP54 : ben entre l'infographie c'est-à-dire transmettre ses informations par image(s) ce genre de choses l'esthétisme c'est une (en)fin pour moi c'est une + c'est de la com parce qu'on transmet un message + c'est pas juste des compétences c'est du contact donc pour moi je range ça dans la com quand même quoi

FA55 : d'accord + c'est-à-dire que c'est pas limité à une étiquette on peut en faire dans d'autres

RÉMI_MMI2_Reims_CP55 : c'est ça c'est ça + et puis même en codage on faisait de la com parce que on a fait tout un module pour commenter son code pour qu'il puisse être repris par d'autres personnes

FA56 : ah bon

RÉMI_MMI2_Reims_CP56 : je pense que ça rentre aussi dans la com et que c'est important

FA57 : d'accord si j'ai bien compris en cours de codage il y a un cours de com pour que vous puissiez transmettre votre codage à d'autres personnes

RÉMI_MMI2_Reims_CP57 : ben un cours c'est 2 heures dans l'année mais c'est important de souligner qu'on a qu'ils nous disent et qu'ils nous montrent comment faire du + des commentaires c'est-à-dire des choses qui seront pas lues par un programme mais lues par des humains

FA58 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP : savoir comment un programme fonctionne et ainsi euh + ainsi être utilisable par d'autres personnes

FA59 : d'accord et donc comme vous dites c'est aussi de la com c'est ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP : oui ben oui

FA60 : d'accord et donc globalement qu'est-ce que vous avez appris dans ces cours de com ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP60 : alors euh ce qu'on a appris euh + en gros ce qu'on a appris déjà c'est mettre à plat nos idées

FA61 : oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP61 : parce que derrière la com c'est la transmission d'un message + donc je vous ressorts un peu académiquement ce qu'on nous a appris en com dans les cours de com mais la transmission de message donc il faut que le message soit bien compris il faut que l'émetteur soit déjà clair donc on met à plat nos idées on les retransforme on les éclaire

FA62 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP62 : et après on les place sur un support adapté on le transmet à quelqu'un d'autre et après on doit <... ?> que le message a bien été reçu donc on a eu aussi un module sur les enquêtes de satisfaction ce genre de choses la réception et la compréhension du message

FA63 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP63 : pour s'améliorer donc euh oui non c'est (en)fin dans ce que j'ai appris pfff + en gros c'est communiquer avec d'autres personnes que je connais pas forcément

FA64 : d'accord et après en termes d'activités parce que vous m'en avez mentionné dès le début ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP64 : alors on a eu des démonstrations euh + c'est-à-dire en petit groupe on faisait un support visuel sur quelque chose qu'on devait présenter c'était des exercices de com de base + on a eu aussi beaucoup de débats apprendre à parler en table ronde ou en débat

FA65 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP65 : pour euh pour euh ben parce que + on a eu une formation tout le monde a à peu près son propre but + ensuite on se met en équipe on travaille tout ça apprendre à communiquer en équipe on a eu une partie là-dessus

FA66 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP66 : euh qu'est-ce qu'on a fait d'autre + euh beaucoup d'exercices de communication de base du style prenez des mots faites-en une histoire pour avoir de la fluidité avec la langue

FA67 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP67 : il y a eu aussi quelques cours d'orthographe parce que ça fait pas de mal à certains (*rires*)

FA68 : (*rires*)

RÉMI_MMI2_Reims_CP68 : et oui non (en)fin on a eu aussi la conception de rapport(s) nos CV euh + de la mise en place de projet + des exercices d'entretien du style entretien avec un futur employeur euh + qu'est-ce qu'on a eu d'autre + ben tous les tous les exercices en création de support visuel + de support audio

FA69 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP69 : en audiovisuel on a créé des publicités en étudiant de A à Z la + en partant du produit qu'on voulait qu'on voulait promouvoir pendant tout le tout le processus de création de la publicité + qu'est-ce qu'on a fait d'autre + des interviews en semestre 2

FA70 : ouai + tout ça c'est le semestre 1 ce que vous m'avez dit avant ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP70 : ah non non c'est réparti sur les 3 semestres sur les 4 + (en)fin moi j'en ai fait que 3 mais sur les 4

FA71 : sur les 4 semestres + d'accord c'est extrêmement varié

RÉMI_MMI2_Reims_CP71 : et oui en plus comme je vous ai dit on n'a pas nécessairement le même prof et chaque prof a sa manière de faire donc chaque prof a ses exercices

FA72 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP72 : et comme on est séparés en plusieurs groupes et que chaque groupe c'est le même prof chaque groupe n'a pas forcément les mêmes exercices donc + et on regarde un peu tout ce que le monde a fait

FA73 : et ça va ? c'est pas répétitif puisque

RÉMI_MMI2_Reims_CP73 : ben non vu le panel d'activités c'est jamais trop répétitif + le plus répétitif qu'on ait eu c'est des problèmes de cours de com + on doit faire des rapports et tout ça et bon bref on passe plusieurs séances à mouliner les informations et à ressortir un produit à la fin

FA74 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP74 : c'est beaucoup de séances sur la même chose donc + sinon il y a des cours de com où on fait 3 4 activités dans l'heure et (en)fin dans les 2 heures et + ça passe très vite quoi

FA75 : d'accord donc il y a pas de sentiment de répétition

RÉMI_MMI2_Reims_CP75 : ben pas dans notre formation en tout cas + parce que dans les formations où ils ne font que de l'orthographe ça doit les saouler un peu (*rires*)

FA76 : d'accord + si je mets en parallèle ce que vous me dites avec certaines réponses dans les questionnaires des étudiants me répondent « on fait du français de l'orthographe des CV et des lettres de motivation et le rapport de stage »

RÉMI_MMI2_Reims_CP76 : ouai ben ça c'était qu'une partie de nos + de nos activités même encore dans le + j'ai envie de dire que par rapport à eux dans la partie CV lettre de stage et rapport

FA77 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP77 : on a on a eu tout un tout un + tout un panel d'activités sur comment faire un entretien euh + rendre son CV plus attractif + on a refait nos CV sur des logiciels d'infographie qu'on maîtrisait et tout ça

FA78 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP78 : donc c'est peut-être plus poussé que chez eux en plus de ce côté-là

FA79 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP79 : c'est vrai que je comprends que nous pour nous la com c'est pas très <... ?> pour nous en plus on était dirigés vers la com + community manager et tout ça

FA80 : oui c'est ce que vous évoquiez au début + c'est ce qui explique que vous êtes plus outillé que dans d'autres formations ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP80 : oui ça c'est sûr

FA81 : et vous y voyez un intérêt à ces cours de com ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP81 : ben honnêtement oui puisque sans tous ces cours pour + on ferait pas (en)fin peu d'entre nous auraient eu leur stage

FA82 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP82 : déjà (*rires*) et pour la catégorie métiers + pour moi en tant que codeur ça va pas m'être très très utile mais pour tous ceux qui vont se diriger vers le community management c'est très très important et sans compter que même moi après toutes les activités à côté ça me permet ben même dans la vie de tous les jours c'est pratique de savoir parler avec les gens et de se faire comprendre quoi

FA83 : oui d'accord et ce point de vue c'est votre point de vue à vous ou c'est un point de vue qui est globalement partagé par les autres étudiants ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP83 : euh dans ma formation je pense que c'est un point de vue globalement partagé euh parce que ben on a + pour faire simple dans la formation on a 20% des gens qui viennent pour l'audiovisuel 30% pour le code une bonne partie pour la com aussi ben + et après les profs de com dans notre formation personnellement ils sont super sympas donc euh ben on apprend vite avec eux

FA84 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP84 : et après c'est sûr pour certaines pour certains travaux faire des rapports tout ça ça peut devenir un peu lourd mais bon du coup ça va quand même

FA85 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP85 : je pense que c'est partagé par la plupart des gens qui sont en cours de com

FA86 : donc globalement il y a un sens et un intérêt

RÉMI_MMI2_Reims_CP86 : oui c'est ça

FA87 : alors pour le deuxième et dernier temps de l'entretien j'aimerais voir ce qui a trait au numérique dans ces cours de com pour les étudiants + c'est-à-dire qu'est-ce qu'ils utilisent etc. + alors si c'est vous demander si vous utilisez beaucoup d'outils numériques en com

RÉMI_MMI2_Reims_CP87 : ah ben pour faire simple dans la formation on n'a plus de papier plus de crayon on n'a que des ordinateurs (*rires*)

FA88 : ah d'accord ça a disparu

RÉMI_MMI2_Reims_CP88 : ben certains profs de com sont encore attachés au papier et au crayon quand même pour les contrôles aussi mais même pas que les profs de com quand même certains profs font aussi des exercices sur papier mais euh + mais on a + (en)fin l'ordinateur on l'utilise tout le temps + euh on a développé des applications pour téléphone donc on utilise aussi nos téléphones

FA89 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP89 : sur nos ordinateurs on utilise un grand grand panel de de logiciels ben plus professionnels des logiciels de codage des logiciels d'inforgraphie comme Photoshop + on utilise ben + au niveau réseaux sociaux je me souviens dans le questionnaire on est beaucoup sur Facebook sur Twitter

FA90 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP90 : un peu moins sur les autres réseaux sociaux on aime bien travailler sur ces deux là

FA91 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP91 : on a travaillé (en)fin pfff c'est très très très vaste

FA92 : oui oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP92 : en cours on a le vidéoprojecteur + la plupart de nos supports sont numériques hein quand on doit présenter quelque chose c'est plus du diaporama on rend des Pdf et tout ça

FA93 : oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP93 : euh quoi d'autre + après on a en vidéo et de l'audio

FA94 : oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP94 : donc c'est-à-dire des caméras vraiment professionnelles et tout ça avec des <... ?> ouverts et tout

FA95 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP95 : euh +

FA96 : d'accord + vos réponses sont intéressantes parce que singulières

RÉMI_MMI2_Reims_CP96 : ben disons que c'est la réalité de notre formation + on peut pas travailler sur l'informatique sans toucher à l'informatique

FA97 : d'accord + disons que quand je pose la question des outils numériques en cours de com certains étudiants me répondent les outils de bureautique c'est-à-dire traitement de texte Powerpoint vidéoprojecteur et éventuellement ordinateur perso

RÉMI_MMI2_Reims_CP97 : tandis que nous oui + techniquement parlant l'université est bien il y a pas besoin d'utiliser son ordinateur perso on peut tout faire sur les ordinateurs de l'université mais dans la pratique tout le monde est avec son ordinateur perso + en cours certains suivent d'autres font autre chose d'autres travaillent sur leur propre projet et suivent ensuite (en)fin et et + (en)fin c'est très très large nous par rapport à d'autres formations je comprends bien je suis sorti de prép intégrée je suis arrivé en MMI ça m'a tout à fait changé (*rires*)

FA98 : oui oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP98 : je suis passé du papier et du crayon à l'ordinateur et c'est changement aussi

FA99 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP99 : et ce que j'ai fait en prépa intégrée je comprends les réponses des autres personnes qui disent que ça s'arrête au vidéoprojecteur et au + et à traitement de texte et tout ça mais bon + après la réalité de notre formation c'est différent

FA100 : donc pour vous les outils numériques de com ça renvoie à tout ce que vous avez évoqué avant c'est ça ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP100 : c'est ça + on peut pas faire les cours sans ces outils là en fait

FA101 : d'accord et est-ce que ce serait plutôt selon vous des outils que vous devez utiliser parce que les profs le demandent ou est-ce que sont plutôt vos outils à vous personnels ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP101 : alors techniquement parlant l'IUT nous propose des outils mais par contre par exemple + je vais prendre un exemple très important pour nous c'est le logiciel de codage + pour faire simple on peut coder à peu près sur n'importe quel traitement de texte

FA102 : oui

RÉMI_MMI2_Reims_CP102 : et il y a des outils qui ont été développés justement il me semble pour faire le traitement de texte par code et donc dans la formation il y a plusieurs écoles qui s'affrontent entre ceux qui font sur untel logiciel untel logiciel

FA103 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP103 : et l'IUT les profs le premier jour la première heure nous disent **« voilà les logiciels que vous pouvez utiliser personnellement j'utilise celui-là mais vous prenez celui que vous voulez tant que ça fonctionne »**

FA104 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP104 : voilà comment ça fonctionne + et par contre pour les logiciels d'infographie il y a des alternatives toujours à chaque logiciel mais la plupart des professeurs font cours sur la suite Adobe

FA105 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP105 : donc il faut avoir la suite Adobe pour suivre

FA106 : et en com il y a des prescriptions ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP106 : oh non en com c'est « **vous prenez la suite Office si vous voulez vous prenez la suite Open Office si vous voulez** » + euh techniquement parlant les cours de com c'est plus euh + c'est plus de la prise de texte plus du rendu de support donc euh un logiciel qui permet de faire des diaporamas

FA107 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP107 : un logiciel qui permet de faire du traitement de texte et des PDF et euh et euh du papier des crayons et votre voix et ça suffit

FA108 : d'accord donc là vous avez une espèce de liberté ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP108 : ouai c'est ça + il y a pas d'imposition pour les cours de com

FA109 : d'accord + et entre vous ça peut être pour ces cours de com vous utilisez des outils de communication type Facebook ou autre

RÉMI_MMI2_Reims_CP109 : ben en com techniquement parlant dès qu'on a un projet on se crée un groupe Facebook un groupe Skype on se crée + on a un Gant qui est créé on + (en)fin ça vient de nos cours de management de projet

FA110 : d'accord parce que il y a plusieurs formations que j'ai interrogées et qui me disent souvent utiliser Facebook pour travailler ensemble

RÉMI_MMI2_Reims_CP110 : Ben on a Facebook Skype sms on a Google Drive Google Discussion ce genre de choses le Gant de projet pour être à jour + euh et puis oui (en)fin on utilise principalement les réseaux sociaux pour les informations rapides et euh après on a aussi une sensibilisation au fait que la plupart des réseaux sociaux donc ça c'est pas sécurisé pour s'échanger du travail donc euh on est quand même obligés de se voir en tête à tête pour se passer des clés USB ou des disques durs externes ce genre de choses quoi

FA111 : c'est pas spécifique à la com je suppose ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP111 : ben non non c'est plus spécifique au code + la com honnêtement (*rires*) faire des études d'entreprise ou ou faire des projets de + des projets sur des sites publicitaires et euh + honnêtement Facebook s'en fiche un peu mais quand on fait du code et qu'on a des cours de code un peu plus pointus + on préfère se le passer en main propre

FA112 : d'accord ok + et est-ce que pour vous les outils numériques sont importants en com pour vous ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP112 : ben alors en com c'est important parce que le + (en)fin même si c'est surtout des sites web et des choses qui sont sur le web donc on est obligés d'avoir nos ordinateurs et tout ça mais sinon outils numériques ben les diaporamas c'est important on peut pas (en)fin on pourrait faire des présentations sans diaporama mais les professeurs préfèrent avoir un support visuel donc on va pas se ramener avec des affichettes (*rires*) et puis non on utilise toujours le réseau de l'université l'URCA on a un bureau virtuel où les profs mettent des documents donc du coup c'est plus facile à récupérer c'est sûr + sur une clé USB + on peut utiliser le réseau de l'URCA + qu'est-ce qu'on peut utiliser d'autre + on a ben les PDF (en)fin les outils de base en plus en com c'est sûr

FA113 : d'accord + vous avez une plateforme type Moodle Sakai ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP113 : ben on a + euh c'est le bureau virtuel de l'URCA + euh on a aussi un intranet pour la formation même

FA114 : d'accord et ça c'est couramment utilisé par les étudiants ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP114 : ben l'intranet plus pour + sur l'intranet on regarde nos emplois du temps nos notes on regarde nos absences les messages des profs et tout ça +

FA115 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP115 : et le bureau virtuel c'est plus + on l'utilise plus pour la messagerie ben c'est de là que je vous ai envoyé les mails + ben et on l'utilise aussi pour voir les prêts à la bibliothèque universitaire même si nous c'est un peu moins que les autres formations

FA116 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP116 : et on l'utilise aussi pour ben euh partager les documents

FA117 : d'accord ok + et est-ce que une plateforme dans le cadre de ce type de cours ça a un intérêt ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP117 : ben nous comme on partage les documents numériques à chaque fois les profs ils nous partagent les PDF et tout ça

FA118 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP118 : là on était en stage et euh la plupart des profs mettent leurs cours sur la plateforme où on télécharge les documents + et en stage on a eu besoin du module pour faire le rapport de stage ben on a envoyé un mail à notre prof de com de l'année dernière

FA119 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP119 : on lui a demandé « **monsieur vous pouvez nous remettre les cours** » et il nous les a donnés accessibles

FA120 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP120 : puisque le plus souvent ils les laissent ils les rendent accessibles ou pas accessibles suivant leur avancement dans l'année

FA121 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP121 : il nous les a redonnés on a pu les reprendre les télécharger et on a on a pu avancer donc quoi + d'un autre côté c'est quand même pratique (*rires*)

FA122 : ouai

RÉMI_MMI2_Reims_CP122 : plutôt que d'aller voir un prof comme en prépa qu'il nous donne les photocopiés de cours

FA123 : donc là c'était plus commode + et vous avez communiqué avec votre prof par mail ou en passant

RÉMI_MMI2_Reims_CP123 : par mail par mail parce qu'on était tous en stage donc plus grand monde à l'IUT mais euh sinon la plupart du temps on communique par mail avec les profs à l'IUT on les trouve aussi à l'IUT c'est pas trop trop un problème et pour certains profs très jeunes sur leur temps on communique par Twitter ou Facebook

FA124 : ah tiens les profs twittent ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP124 : certains certains

FA125 : certains twittent ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP125 : et encore c'est plus par euh + c'est vraiment occasionnel et pour la plupart des élèves qui sont vraiment communicants quoi

FA126 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP126 : et euh on a l'ancien chef de formation qui est un prof de com qui tient un compte Twitter et qui s'amuse parfois à faire des blagues dessus et puis même la

plateforme de l'IUT + le compte Twitter officiel de la formation euh + provoque parfois un peu les élèves (rires) en retwittant des twits d'élèves qui critiquent un peu la formation par exemple

FA127 : d'accord + c'est intéressant ça parce que plusieurs enseignants de com que j'ai interrogés sont assez sévères avec le numérique + ils disent que les étudiants n'écoutent pas

RÉMI_MMI2_Reims_CP127 : ouai ben ça c'est aussi une réalité de notre formation

FA128 : ah oui ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP128 : oui mais après euh ceux qui suivent savent ce qui se passe quoi

FA129 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP129 : ça ça ça c'est un des problèmes que l'on a dans la formation où on se rend très vite compte au bout d'un semestre que ceux qui font autre chose en cours ne réussissent pas à la fin

FA130 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP130 : on a les communicants le plus souvent en fait + l'IUT nous encourage à avoir d'autres projets sur le côté donc les communicants la plupart des communicants gèrent des communautés de projet et tout ça et ça dérange pas particulièrement les profs qu'ils regardent deux trois secondes sur Facebook pour voir si il y a pas eu de problèmes ou ce genre de choses quoi

FA131 : d'accord ok + et si on terminait par une synthèse globale + pour vous en fait ces cours de com c'est quoi ?

RÉMI_MMI2_Reims_CP131 : ben les cours de com + euh alors moi je pense que c'est euh une opportunité euh + qui nous est donnée pour mieux communiquer + de pouvoir plus facilement trouver des métiers + et puis même dans notre métier ça permet c'est des astuces c'est des tuyaux et euh + je sais pas trop quoi vous dire

FA132 : d'accord + donc des astuces des tuyaux

RÉMI_MMI2_Reims_CP132 : oui ben c'est des opportunités c'est apprendre à communiquer avec l'autre donc c'est important + c'est se faire comprendre + pfff c'est important pour après pour nous dans le futur

FA133 : d'accord

RÉMI_MMI2_Reims_CP133 : quoi d'autre ++ ben même si c'est pas forcément notre cœur de métier c'est toujours bien de savoir ce genre de choses c'est bon pour la culture générale quand même

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Rémi et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Eric : entretien en face à face (01/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : je vais vous poser quelques petites questions d'abord pour démarrer et primo en vous demandant dans quelle spécialité de DUT vous êtes inscrit

ERIC_GEIII_ULCO1 : en DUT Génie Electrique et Informatique Industrielle

FA2 : d'accord + et de mémoire vous êtes en 1^{ère} ou 2^{ème} année ?

ERIC_GEIII_ULCO2 : en 1^{ère} année

FA3 : et qu'est-ce qu'on fait dans ce DUT GEII ?

ERIC_GEIII_ULCO3 : ben euh + c'est plus plus la pratique de la technologie

FA4 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO4 : c'est ce qu'on fait dans les entreprises c'est-à-dire les programmations et aussi la production et la distribution d'énergie

FA5 : programmation et distribution d'énergie ?

ERIC_GEIII_ULCO5 : euh + en fait c'est divisé il y a le programme informatique ce qui est informatique industrielle + ce qu'on fait en programmation des microcontrôleurs des cartes cartes électroniques voilà quoi c'est tout ce qui est euh + l'informatique industrielle c'est tout ce qui est dans les lycées c'est l'informatique dans les entreprises

FA6 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO6 : c'est comme ça que je le comprends + et une partie aussi dans l'électrotechnique ou dans l'électronique

FA7 : d'accord + et en termes de débouchés ça donne sur quoi ? vous avez déjà vous une idée des débouchés professionnels ?

ERIC_GEIII_ULCO7 : oui oui oui parce que c'était ça notre projet PPP projet personnel

FA8 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO8 : euh ++ il y a + on peut <... ?> on peut arrêter les études après un an

FA9 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO9 : après le DUT on peut faire une licence professionnelle

FA10 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO10 : mais spécialisée soit en informatique industrielle en énergie renouvelable en réseaux + en automatisme

FA11 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO11 : aussi si tu veux + si l'élève veut aussi il peut continuer en licence académique c'est-à-dire dans les universités pour avoir son master ainsi de suite

FA12 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO12 : pour poursuivre les recherches ou bien intégrer les écoles d'ingénieur

FA13 : d'accord et vous votre projet vous avez une idée globale de ce que vous voudriez faire ?

ERIC_GEIII_ULCO13 : moi + moi au début je voulais faire euh intégrer l'école d'ingénieur en informatique industrielle

FA14 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO14 : mais voilà maintenant je suis en train de penser à à + l'électrotechnique parce que c'est là que j'ai plus de bonnes moyennes voilà quoi

FA15 : d'accord donc ça c'est votre projet c'est ce que à quoi vous êtes en train de réfléchir

ERIC_GEIII_ULCO15 : ce n'est pas encore décidé voilà quoi donc j'attends la suite après le semestre 4 + ou bien le semestre 3 + donc là j'aurai une idée de ce que je vais faire exactement

FA16 : d'accord et puis vous êtes encore en 1^{ère} année donc

ERIC_GEIII_ULCO16 : c'est le début

FA17 : vous avez le temps d'y penser et d'y réfléchir + alors je vais vous poser une première série de questions euh + c'est sur d'abord les cours de communication + je ne sais pas quel nom ça a dans votre DUT

ERIC_GEIII_ULCO17 : alors on a expression et communication

FA18 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO18 : on a aussi compétences de projet mais c'est la même chose en fait

FA19 : c'est la même chose ?

ERIC_GEIII_ULCO19 : c'est à peu près la même chose parce que en compétences de projet c'est + le même prof au semestre 1 c'est le même prof madame R. qui nous proposait des cours en compétences de projet

FA20 : en compréhension de projet ?

ERIC_GEIII_ULCO20 : en compétences de projet

FA21 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO21 : et expression et communication

FA22 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO22 : on nous montre + il y a + c'est divisé en cours de TD et en cours de pratique

FA23 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO23 : les TP on + en TP on a expression et communication + on a on a un examen à faire à la fin c'est le projet Voltaire

FA24 : oui

ERIC_GEIII_ULCO24 : c'est ça qu'on doit faire mais aussi on fait des exercices sur le projet Voltaire en classe mais aussi on fait des exposés + on nous apprend aussi les registres de langue comment comment communiquer

FA25 : en TP c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO25 : en TP on nous apprend à comment comment le faire + par exemple à parler en public par exemple si on fait des exposés + tu vas au tableau tu t'expliques tu présentes ce + ton exposé voilà quoi

FA26 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO26 : donc ça nous permet de mieux nous exprimer en public mais aussi comme par exemple nous les africains + ça nous permet aussi de d'améliorer notre langage voilà quoi + euh et en TD + ce sont les cours les écrits on nous apprend les méthodes d'écriture professionnelle

FA27 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO27 : comment écrire des courriers des mails etc. voilà quoi

FA28 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO28 : on apprend aussi les différents types de communication dans les entreprises + les différents types de communication c'est-à-dire euh comme par exemple euh il y a des mails + dans les entreprises + il y a des gens qui sont là seulement pour euh + prendre les courriers de l'intérieur comme voilà quoi + comme à l'IUT ici ils sont là par exemple il y a

des messages entre les directeurs et et + les travailleurs + en fait c'est lui qui donne les courriers qui distribue les courriers il y a aussi on nous apprend aussi comment comment communiquer avec son supérieur

FA29 : oui

ERIC_GEIII_ULCO29 : comment par exemple par manière de respect + en plus même si vous le rencontrez en vacances par exemple + le respect doit aussi rester par la manière de communiquer voilà c'est ça qu'on nous apprend

FA30 : tout ça c'est donc ce que vous apprenez en cours ?

ERIC_GEIII_ULCO30 : en cours

FA31 : dans les TD c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO31 : c'est ça ce sont des cours de TD et des cours de pratique + les cours de pratique c'est + nous laisser faire des exposés et nous laisser nous exprimer voilà quoi

FA32 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO32 : et faire quelques exercices

FA33 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO33 : les cours de TD on écrit juste des leçons et le prof explique comment ça se passe en entreprise

FA34 : donc c'est bien différent les

ERIC_GEIII_ULCO34 : les TD et les TP c'est bien différent

FA35 : d'accord ok + et vous avez parlé du projet Voltaire c'est ça ? c'est quoi ?

ERIC_GEIII_ULCO35 : en fait le projet Voltaire c'est un examen + en fait ce sont des questions d'orthographe

FA36 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO36 : on donne des phrases où il y a des fautes c'est à moi de les corriger

FA37 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO37 : donc pour avoir le projet + le diplôme il faut avoir maximum 500 minimum 500 points voilà et sur 1000 c'est sur 1000 points donc je pense que l'examen doit se faire en trois heures de temps avec je ne sais pas 195 questions il y a trop de questions ce sont des phrases

FA38 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO38 : on a fait des exercices euh on donne des phrases il y a des fautes des fautes d'orthographe + mais c'est juste l'orthographe et la manière d'exprimer si la phrase est correcte ou si elle n'est pas correcte

FA39 : d'accord et ça c'est obligatoire pour avoir le diplôme ?

ERIC_GEIII_ULCO39 : oui oui il nous a dit « **cette année c'est obligatoire** » mais parce que maintenant on trouve que dans les entreprises il y a même des cadres qui qui font beaucoup de fautes d'orthographe

FA40 : d'accord et ça ça fait donc partie des cours d'expression communication ?

ERIC_GEIII_ULCO40 : voilà c'est ça qu'on fait en TP

FA41 : d'accord en TP ok et en TD les exposés

ERIC_GEIII_ULCO41 : non les exposés et tout ce qui est de communiquer et de parler comme ça + de faire comme le projet Voltaire voilà quoi on le fait en TP en pratique

FA42 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO42 : et en TD c'est la théorie en fait

FA43 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO43 : en TD c'est la théorie et en TP c'est la pratique + travaux pratiques et travaux dirigés

FA44 : d'accord et donc en théorie si je me souviens bien c'est tout ce qui est registres c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO44 : les registres de langue on l'a fait en TP ce sont des exercices on donne des phrases il y a le langage courant le langage soutenu etc. voilà ce sont des exercices

FA45 : oui

ERIC_GEIII_ULCO45 : en TD tout ce qu'on fait ce sont les types de communication comment communiquer voilà quoi les écrits professionnels les différents types d'écriture(s) comment écrire un rapport un compte rendu voilà ce sont des méthodologies en fait

FA46 : d'accord d'accord + et est-ce qu'il y a d'autres activités d'autres cours auxquels vous pensez dans ces cours d'expression-communication ?

ERIC_GEIII_ULCO46 : c'est-à-dire ?

FA47 : là vous m'avez donné plein d'exemples les écrits professionnels les mails les registres de langue

ERIC_GEIII_ULCO47 : en tout cas tout ce qu'on fait moi ça me plaît

FA48 : ça vous plaît ?

ERIC_GEIII_ULCO48 : moi auparavant même quand j'étais au Sénégal + je suis Sénégalais + quand j'étais au Sénégal j'aimais le français en fait

FA49 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO49 : en plus j'avais de bonnes notes en français + du coup quand j'ai eu mon <... ?> parce que je suis en fort en français et aussi en littérature

FA50 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO50 : mais j'avais de bonnes notes en littérature composée dans les matières dans les matières scientifiques du coup j'avais le choix sur tout quoi

FA51 : d'accord vous étiez un bon élève

ERIC_GEIII_ULCO51 : voilà parce que en 3^{ème} j'avais une moyenne de 16

FA52 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO52 : voilà donc je vais dire que j'étais un bon élève (*rires*) mais quand je suis arrivé en seconde voilà avec + là-bas c'était les sciences exactes euh + j'avais du mal avec les mathématiques parce que voilà quoi + là il faudrait + il fallait apprendre <... ?> j'avais pas l'habitude d'apprendre mes leçons comme quand on a un DS j'apprends mes leçons mais ++ j'apprenais mais pas rigoureusement et là-bas + donc du coup changement de style en plus auparavant le collège où j'étais c'était presque à deux pâtés de maisons donc + mais au lycée je prenais une voiture donc ça faisait presque trente minutes de route

FA53 : c'était beaucoup plus loin

ERIC_GEIII_ULCO53 : oui voilà en plus avec les voitures + arrivé à la maison en plus tu es fatigué donc voilà + du coup mes notes ont diminué en seconde j'ai eu une moyenne de 12,90 au semestre 1 et semestre 2

FA54 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO54 : mais quand je suis arrivé en première on m'a dit de changer pour aller en sciences expérimentales + parce que là-bas c'était beaucoup plus simple j'ai refusé j'ai continué parce que voilà quoi puisqu'on dit que c'est difficile il faut continuer j'ai continué mais aussi mes notes ont régressé j'ai eu une moyenne de 10 et 11

FA55 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO55 : donc ensuite en terminale j'ai changé

FA56 : d'accord donc là vous êtes arrivé en DUT GEII + tout à l'heure vous avez dit qu'il faut être bon en français

ERIC_GEIII_ULCO56 : parce que moi au Sénégal + en fait moi je suis bon en orthographe

FA57 : oui

ERIC_GEIII_ULCO57 : je fais pas beaucoup de fautes + en dictée j'avais des 18 ou bien des 16 je suis bon en orthographe mais mon problème même en théorie je fais des fautes quand je parle mais par exemple si c'était à l'écriture je ferai pas ces fautes

FA58 : d'accord + vous faites pas de fautes à l'oral

ERIC_GEIII_ULCO58 : moi mon problème c'est l'oral en fait si c'est discuter voilà quoi

FA59 : mais est-ce que ces cours d'expression-communication est-ce que c'est du français ?

ERIC_GEIII_ULCO59 : c'est du français

FA60 : c'est du français ?

ERIC_GEIII_ULCO60 : parce que moi je trouve que + parce que ce qu'on fait en travaux pratiques on fait des grammaires beaucoup de grammaire et des cours d'orthographe donc

FA61 : vous faites des cours de grammaire ?

ERIC_GEIII_ULCO61 : oui

FA62 : c'est-à-dire ?

ERIC_GEIII_ULCO62 : par exemple euh + on a analysé les phrases + c'était on l'a eu aussi on a analysé une phrase on l'a fait en TD + en TP voilà et ++ ce ne sont pas des cours mais des exercices de grammaire je dirai + des exercices d'orthographe

FA63 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO63 : donc ce qu'on fait en TD tu le fais sur une feuille et des fois le prof le ramasse et le corrige

FA64 : d'accord donc c'est pour ça que ça vous fait penser à du français

ERIC_GEIII_ULCO64 : voilà parce que c'est plus dans la communication c'est le français quoi je ne parle pas comme ce que l'on faisait en seconde les littératures françaises

FA65 : donc c'est différent c'est pas la même chose

ERIC_GEIII_ULCO65 : c'est pas la même chose mais c'est comme le français qu'on faisait au collège avec la grammaire et l'orthographe voilà

FA66 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO66 : en plus au DS on nous a donné une rédaction

FA67 : une rédaction ?

ERIC_GEIII_ULCO67 : c'était une dissertation c'était sur les attentats de Paris

FA68 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO68 : c'est ça il fallait + j'ai oublié le sujet mais en fait c'était de donner une idée sur + de ce qui se passait + à quoi pensez-vous + du genre à quoi pensez-vous des attentats de Paris etc.

FA69 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO69 : et l'année dernière le sujet qu'on a eu c'était sur l'immigration

FA70 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO70 : en fait c'est + ça + en fait c'était d'argumenter + de persuader avec des arguments voilà quoi + de donner des arguments et de montrer que cette thèse et ces arguments sont exacts et voilà quoi + c'était juste la thèse antithèse

FA71 : d'accord et ça c'était en DS c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO71 : c'était en DS

FA72 : d'accord OK + vous avez eu une bonne note ?

ERIC_GEIII_ULCO72 : moi non parce que en cours j'ai eu une mauvaise note parce que j'avais pas appris mes cours + du coup c'était 10 points + l'autre partie c'était 10 points + la partie cours j'ai eu 1 ou 2 parce que j'avais pas appris mes leçons + l'autre partie je pense que ça a équilibré du coup j'ai eu 7,5

FA73 : c'est-à-dire qu'il y a des leçons à apprendre ?

ERIC_GEIII_ULCO73 : voilà c'est 10 points leçons ce qu'on fait en TD des écrits professionnels voilà qu'est-ce que l'argumentation

FA74 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO74 : voilà des cours que le prof a donnés en classe donc ça il faut l'apprendre et l'autre partie c'est la partie rédaction argumenter voilà quoi

FA75 : mais c'était quoi comme types de questions sur ce qu'il fallait apprendre ?

ERIC_GEIII_ULCO75 : quels sont les différents types de communication + expliquer la communication par exemple sur quoi euh je me rappelle plus

FA76 : comme ça globalement

ERIC_GEIII_ULCO sort de son sac son classeur de cours

FA77 : ah parce que vous les avez ?

ERIC_GEIII_ULCO76 : oui et je garde les sujets

FA78 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO77 : (*cherche*) je pense que ça devait être ici + ah ! les types de communication c'était un tableau à remplir voilà on donnait un type de communication et ce type de communication dans quel lieu il fallait le faire voilà quoi + par exemple il y a les communications que l'on fait dans les entreprises avec ses collègues et il y avait une question comment parler à un collègue ton patron + la manière de communiquer est-ce qu'il y avait un type de communication ? par exemple la manière le type de communication que tu utilises avec ton patron ton supérieur ce n'est pas le même que celui que tu utilises avec ton collègue en entreprise

FA79 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO78 : donc c'était ce genre de questions que je n'avais pas appris

FA80 : d'accord c'est tout ce qui est fait en TD

ERIC_GEIII_ULCO79 : tout ce qui est fait en TD

FA81 : d'accord et est-ce que ces cours ont lieu dans la semaine à un moment précis

ERIC_GEIII_ULCO80 : non

FA82 : non ?

ERIC_GEIII_ULCO81 : il y a des semaines où on peut faire euh + comme la semaine dernière on a fait 3 heures <... ?> parce que les cours sont sur 1h30

FA83 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO82 : on avait expression et communication de 8h à 11h et demie et là maintenant en compétences de projet on l'a à 13h

FA84 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO83 : en cours d'amphi là-bas aussi ce sont des leçons

FA85 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO84 : et en classe en TD c'est un projet que tu as + le prof il dit de proposer ton projet et d'aller le préparer à la fin + à la fin du semestre on le fait à l'oral tu présentes ton projet

FA86 : devant le groupe ?

ERIC_GEIII_ULCO85 : oui devant le groupe + et il y a aussi le projet tutoré + par exemple il y a un tuteur + là aussi ce sont les élèves qui choisissent leur projet ils le préparent + au semestre 1 c'est la partie théorique + nous notre projet c'était l'autorisation et la communication d'une journée portes ouvertes

FA87 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO86 : c'était ça notre projet donc il fallait aller dans les forums préparer et expliquer le projet voilà quoi + et à la fin le projet tutoré le semestre 1 c'est la partie théorique de présenter le projet ce qu'on a fait les étapes voilà quoi + on le rend sous forme de papier

FA88 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO87 : le semestre 2 c'est la réalisation de ce projet

FA89 : d'accord Ok + donc il y a pas de moments réguliers dans la semaine ?

ERIC_GEIII_ULCO88 : non parce que ici les emplois du temps ça change chaque semaine

FA90 : d'accord Ok

ERIC_GEIII_ULCO89 : et on peut avoir une semaine 1h30 et l'autre semaine jusqu'à 4 heures je ne sais pas ça dépend

FA91 : le matin l'après-midi c'est

ERIC_GEIII_ULCO90 : c'est lundi où on peut l'avoir + le lundi le mercredi et le vendredi on peut aussi l'avoir + seulement le mercredi on peut l'avoir deux fois par semaine

FA92 : OK donc il y a pas d'emploi du temps régulier

ERIC_GEIII_ULCO91 : ici les emplois du temps ça change chaque semaine et + il y a des semaines moi j'arrive + on commence à 13h ça dépend du groupe en fait + il y a deux groupes de TD et deux trois groupes de travaux pratiques

FA93 : ah oui 2 groupes de TD et 3 groupes de TP

ERIC_GEIII_ULCO92 : les groupes de TD tu peux être en groupe B et TP 2 comme tu peux être en groupe B et TP 3

FA94 : ah oui donc c'est pas nécessairement les mêmes groupes ça change

ERIC_GEIII_ULCO93 : voilà quoi il y a + comme par exemple moi au semestre 1 j'étais + les autres étaient au groupe A + j'étais au groupe A et TP 1 + et une partie était au groupe A et TP 2 + et là au semestre 2 j'ai changé de binôme je suis au groupe B et TP 3 + il y a aussi des élèves qui sont au groupe B et TP 2 + il y a des élèves de groupe A au TP 2

FA95 : quelle organisation c'est vraiment variable

ERIC_GEIII_ULCO94 : oui c'est vraiment variable

FA96 : et c'est en fonction du nombre d'étudiants de l'ordre alphabétique ?

ERIC_GEIII_ULCO95 : non il n'y a pas beaucoup d'étudiants

FA97 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO96 : je dirai c'est en fonction des matières de la disposition de <... ?> voilà quoi

FA98 : ok je pensais que c'était un cours à un moment de la semaine

ERIC_GEIII_ULCO97 : non non l'emploi du temps varie chaque semaine et voilà on a un nombre d'heures différent

FA99 : voilà vous connaissez le nombre d'heures chaque semaine c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO98 : voilà par semaine on nous donne l'emploi du temps du semestre 1 mais ça peut changer parfois il y a des cours qui sont annulés et quand ils sont annulés il faut le rattraper après

FA100 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO99 : du coup on le met dans une autre semaine

FA101 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO100 : du coup voilà quoi l'emploi du temps change petit à petit voilà quoi

FA102 : ok + vous m'avez dit tout à l'heure que ces cours d'expression ça vous déplaisait pas + est-ce que c'est important pour vous ?

ERIC_GEIII_ULCO101 : oui c'est important

FA103 : ouai ?

ERIC_GEIII_ULCO102 : je trouve que c'est important parce que voilà quoi moi au début j'arrivais pas à parler devant le public faire un exposé voilà quoi + j'étais un peu timide + du coup pendant les cours le prof il me disait « faut pas être timide » + des fois il y a des élèves qui parlent doucement + moi au début je parlais doucement et du coup à la fin je parlais à haute voix + en plus il y a une bonne ambiance dans le groupe

FA104 : il y a une bonne ambiance dans le groupe ?

ERIC_GEIII_ULCO103 : oui oui oui il y a une bonne ambiance ici à l'IUT voilà quoi

FA105 : donc c'est important pour vous + est-ce que ça l'est autant pour les autres étudiants du groupe ou pas ?

ERIC_GEIII_ULCO104 : il y a des élèves comme depuis le début hein + comme des Sénégalais mes compatriotes eux ils n'aimaient pas le français du coup ils ont des problèmes à s'exprimer

FA106 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO105 : voilà ils ne sont pas dans le bain voilà quoi

FA107 : donc ils aiment moins bien

ERIC_GEIII_ULCO106 : oui ils aiment moins bien

FA108 : d'accord + on va arriver à la deuxième et dernière partie de notre conversation

ERIC_GEIII_ULCO107 : c'est une formation extra je ne savais pas beaucoup de la formation + moi au début quand je suis arrivé je vois ce que font les 2^{ème} année les programmes les logos et ça me plaît beaucoup + en fait c'est ce que je voulais faire mais je suis venu dans la formation sans savoir ce que je devais faire

FA109 : ouai ça c'est souvent le cas + on sait pas trop sur quoi ça va déboucher

ERIC_GEIII_ULCO108 : ce que je voulais faire moi depuis le début

FA110 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO109 : quand je suis arrivé <... ?>

FA111 : et donc là ça va

ERIC_GEIII_ULCO110 : là ça va très bien

FA112 : la deuxième question que j'ai à vous poser c'est est-ce que vous avez utilisé des outils numériques pour réaliser les activités que vous avez mentionnées ? vous m'avez parlé de mail d'exposé par exemple

ERIC_GEIII_ULCO111 : voilà parce que le projet Voltaire on le fait sur c'est en ligne

FA113 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO112 : donc les exercices c'est en ligne aussi + on donne les ordinateurs + aussi les exposés tu amènes ton PC ou bien tu amènes ta clé USB ce que tu as préparé sur le ++ vidéoprojecteur

FA114 : oui

ERIC_GEIII_ULCO113 : voilà tu présentes ton projet

FA115 : et vous vous travaillez avec un ordinateur de l'IUT ou avec votre ordinateur personnel ?

ERIC_GEIII_ULCO114 : non si tu veux + ici on demande d'amener des souris parce que j'ai entendu il y avait des élèves qui volaient des souris donc du coup pour que ça cesse il faut que les élèves amènent leur souris donc on donne tout ce qu'on a besoin les logiciels qu'on utilise même dans les autres cours + dans les technologies euh électrotechnique tout ce qu'on a besoin on nous donne ça ici à l'IUT

FA116 : D'accord alors si c'est j'ai bien compris alors pour le projet Voltaire

ERIC_GEIII_ULCO115 : c'est en ligne

FA117 : c'est en ligne c'est sur les ordinateurs d'ici

ERIC_GEIII_ULCO116 : oui oui on se connecte chacun à ses identifiants et ses mots de passe

FA118 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO117 : quand on s'inscrit au projet Voltaire tu as ton identifiant et ton mot de passe et c'est un site en fait donc on se connecte et il y a des exercices on fait des exercices mais aussi mais le projet ce sera en classe en fait

FA119 : d'accord sur ordinateur aussi ?

ERIC_GEIII_ULCO118 : non après c'est sur feuille

FA120 : papier crayon ?

ERIC_GEIII_ULCO119 : papier crayon voilà

FA121 : d'accord après pour faire l'exposé vous m'avez parlé du vidéoprojecteur c'est ça il y a d'autres outils numériques que vous utilisez en expression-communication ?

ERIC_GEIII_ULCO120 : des PC

FA122 : vous les utilisez beaucoup ?

ERIC_GEIII_ULCO121 : juste à la fin + on l'a utilisé pour le projet Voltaire

FA123 : d'accord mais

ERIC_GEIII_ULCO122 : pour nos exposés mais pour le reste ce sont des exercices parce que c'est à rendre aussi

FA124 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO123 : donc on lui donne des photocopiés comme ça

FA125 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO124 : il y a des exercices comme je vous disais tout à l'heure les registres de langue les textes en langage courant ou en langage familier de les transformer en langage soutenu voilà

FA126 : et donc sur feuille pas d'ordinateur

ERIC_GEIII_ULCO125 : pas d'ordinateur non

FA127 : et entre vous pour ces cours d'expression-communication vous utilisez des réseaux sociaux, mails ou des choses comme ça ?

ERIC_GEIII_ULCO126 : non pas du tout juste pour notre projet tutoré

FA128 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO127 : on a utilisé comment dirai-je ++ un site une page sur Facebook on a créé un groupe

FA129 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO128 : pour pouvoir communiquer avec des gens lors de la porte ouverte en fait

FA130 : mais pas en com c'est ça ? en com vous n'utilisez pas beaucoup d'outils numériques ?

ERIC_GEIII_ULCO129 : non non juste le projet Voltaire

FA131 : juste pour le projet Voltaire

ERIC_GEIII_ULCO130 : pour le moment car je ne sais pas ce qu'on va faire au semestre 2 + donc pour l'instant c'est un peu classique en ce moment on a commencé le semestre 2 donc on a pas encore fait les cours de TP on a pas encore commencé

FA132 : et pour l'instant vous voyez une différence entre le semestre 1 et le semestre 2 en expression-communication ?

ERIC_GEIII_ULCO131 : ben pour ce qu'on a fait en TD il y a une petite différence ouai

FA133 : ouai ?

ERIC_GEIII_ULCO132 : parce que au semestre 1 on faisait des écrits professionnels

FA134 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO133 : et la dernière fois c'est + au semestre 1 ce sont des écrits à l'écrit mais au semestre 2 c'est l'oral

FA135 : ah au semestre 2 c'est l'oral

ERIC_GEIII_ULCO134 : c'est l'oral tout ce qu'on posait en écriture maintenant c'est l'oral

FA136 : d'accord donc semestre 1 c'est de l'écrit semestre 2

ERIC_GEIII_ULCO135 : c'est de l'oral

FA137 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO136 : même ce qu'on fait en TD des leçons ce sont des leçons oral(es)

FA138 : d'accord je pense avoir compris + et donc pour clarifier un peu est-ce que tout ce qui est numérique c'est important dans les cours d'expression-communication ?

ERIC_GEIII_ULCO137 : oui moi je pense parce que voilà quoi + comme par exemple quand on nous apprend à comment écrire un mail + comme par exemple moi quand je vous ai écrit un mail ça m'a permis de savoir + on commence par bonjour et on termine par cordialement voilà quoi

FA139 : oui c'est vrai que vous avez écrit un mail très professionnel

ERIC_GEIII_ULCO138 : voilà on nous apprend à comment l'écrire donc

FA140 : c'est-à-dire qu'on vous donne + qu'on vous apprend à écrire un mail ?

ERIC_GEIII_ULCO139 : on apprend à écrire un mail et est-ce qu'on utilise des sms dans les entreprises

FA141 : ah ?

ERIC_GEIII_ULCO140 : si on les utilise et dans quels cas les utiliser voilà quoi et nous il nous a même dit je ne sais pas si c'est déjà voté il y a une loi qui va se voter qui va peut-être se voter

FA142 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO141 : qui dit qu'à partir de 22h si on t'envoie un mail si tu veux + dans le cadre professionnel si tu veux tu ne réponds pas

FA143 : d'accord et on vous l'a appris en cours ?

ERIC_GEIII_ULCO142 : voilà c'est le prof qui a dit ça en expliquant voilà quoi + en fait par exemple c'est l'ambiance quoi les profs ils discutent avec les élèves

FA144 : ah c'est un peu en dehors du cours c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO143 : oui c'était une parenthèse voilà quoi

FA145 : d'accord + et pour le SMS ça m'intéresse on vous apprend à écrire un SMS

ERIC_GEIII_ULCO144 : non en fait dans quels cas les SMS sont aussi des types de communication

FA146 : oui

ERIC_GEIII_ULCO145 : donc il y a certains qui utilisent des mails donc + ils nous dit par exemple nous les jeunes on envoie les SMS on abrège voilà quoi il nous dit que ça se fait pas en entreprise

FA147 : oui

ERIC_GEIII_ULCO146 : donc on envoie les SMS avec une phrase complète avec des mots complets

FA148 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO147 : dans les entreprises il y a des cas où il faut + tu peux utiliser les SMS mais il nous a dit que même il y a des entreprises certains utilisent la communication SMS parce que certains reçoivent beaucoup de mails comme les <... ?> en entreprise reçoivent beaucoup de mails dans la journée donc eux parfois utilisent les SMS

FA149 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO148 : donc voilà quoi

FA150 : et c'était de la théorie ou vous avez pratiqué ?

ERIC_GEIII_ULCO149 : non on n'a pas pratiqué c'est juste expliqué voilà quoi on a même écrit une leçon sur les types de communication et les SMS ça en faisait partie

FA151 : ah oui il y avait les SMS dans la leçon + je pensais qu'après vous aviez pratiqué

ERIC_GEIII_ULCO150 : non non non non c'est juste de la théorie voilà quoi

FA152 : alors si je résume bien apparemment il y a pas beaucoup de numérique en cours sinon c'est un peu de théorie sur les SMS et les mails

ERIC_GEIII_ULCO151 : voilà

FA153 : semestre 1 c'est essentiellement de l'écrit

ERIC_GEIII_ULCO152 : oui de l'écrit

FA154 : semestre 2 ça démarre et apparemment c'est de l'oral

ERIC_GEIII_ULCO153 : et aussi même en anglais aussi

FA155 : en anglais aussi ?

ERIC_GEIII_ULCO154 : en anglais aussi c'est l'oral au semestre 1 voilà on a fait un exposé et au semestre 2 on nous apprend à écrire des CV en anglais voilà quoi tout ça c'est en cours

FA156 : et l'exposé c'était individuel ou collectif ?

ERIC_GEIII_ULCO155 : en anglais c'est collectif

FA157 : et en com ?

ERIC_GEIII_ULCO156 : en com c'est individuel

FA158 : c'est tout seul

ERIC_GEIII_ULCO157 : tout seul

FA159 : donc vous avez fait un exposé tout seul c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO158 : oui en fait comme nous + par exemple nous les Africains on fait un exposé sur notre pays d'origine voilà quoi <... ?> pas que sur notre pays d'origine mais qui touche trois domaines + touristique économique et sportive ou bien + il y avait beaucoup de domaines donc il fallait que cela touche trois domaines

FA160 : d'accord donc c'est sur le Sénégal

ERIC_GEIII_ULCO159 : moi je faisais un exposé sur la lutte sénégalaise

FA161 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO160 : je ne sais pas si vous connaissez

FA162 : ah non pas du tout

ERIC_GEIII_ULCO161 : voilà quoi c'est un peu la lutte gréco romaine

FA163 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO162 : donc mais aussi au Sénégal c'est un peu mystique on utilise + les lutteurs ils se versent des potions mystiques + il y a aussi un aspect économique les lutteurs gagnent beaucoup il y a une partie des lutteurs qui gagne beaucoup c'est <... ?> ce sont des lutteurs V.I.P en fait ce sont des lutteurs qui ont beaucoup de public ils gagnent jusqu'à 150 000 euros dans un combat

FA164 : oui

ERIC_GEIII_ULCO163 : et aussi il y a ces lutteurs-là ils <... ?> il y a certains ils utilisent <... ?> mystique dans la préparation du combat + en Afrique on croit aux superstitions du coup voilà ils dépensent beaucoup sur ça

FA165 : d'accord et ça c'est ce que vous avez fait en exposé c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO164 : oui j'ai présenté la lutte sénégalaise sportivement économiquement et socialement pourquoi les croyances qu'on utilise + après il y avait des Africains ils ont + j'ai dit des choses mais eux ils ont aussi expliqué ils ont ajouté quelque chose parce que moi j'ai fait mon exposé

FA166 : vous avez dû faire des recherches ?

ERIC_GEIII_ULCO165 : oui oui + il y a des choses que je connaissais déjà puisque je vis au Sénégal

FA167 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO166 : comme par exemple trouver des images pour illustrer ce que je voulais dire voilà quoi

FA168 : sur internet je suppose

ERIC_GEIII_ULCO167 : sur internet oui + j'ai utilisé internet pour faire mes recherches + des images aussi faire prendre des documents des recettes qui ont déjà été faites à l'UCAO l'université de Dakar + il y avait je ne sais pas c'était + une thèse

FA169 : oui

ERIC_GEIII_ULCO168 : j'ai téléchargé le fichier PDF

FA170 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO169 : j'ai lu un peu j'ai pris quelques <... ?> voilà quoi

FA171 : vous avez montré des vidéos aussi ?

ERIC_GEIII_ULCO170 : non j'ai pas montré de vidéos parce que + on m'avait autorisé mais voilà quoi + puisque + c'était à la fin du semestre + c'était proche des vacances de Noël les élèves + et c'était un vendredi + c'était un jeudi ou un vendredi donc les élèves avaient hâte de sortir de là

FA172 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO171 : c'était euh + il n'y avait que l'exposé qui restait pour l'expression écrite expression et communication + si on avait fait ça on avait terminé pour le semestre 1 voilà

FA173 : d'accord Ok + vous aviez fait un diaporama ?

ERIC_GEIII_ULCO172 : oui oui c'est un exposé on utilise le projecteur + moi j'utilise Powerpoint + j'utilise Powerpoint pour faire passer mes diaporamas il y a aussi un autre Sénégalais alors le prof il nous a dit que puisqu'on était tous les deux sénégalais nous ne devons pas faire les mêmes choses mais deux choses qui se complètent

FA174 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO173 : donc lui il a parlé du tourisme au Sénégal il a parlé du Sénégal en général il a parlé de la lutte aussi mais moi j'ai approfondi en fait

FA175 : et donc vous êtes venu après

ERIC_GEIII_ULCO174 : je suis venu après

FA176 : d'accord Ok

ERIC_GEIII_ULCO175 : c'était pour compléter mais bon chacun suit son projet voilà quoi

FA177 : il y avait un dossier écrit ou pas ?

ERIC_GEIII_ULCO176 : non c'était qu'un diaporama

FA178 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO177 : voilà tu viens tu expliques et voilà + il y a des élèves qui ont fait un exposé sur l'Australie

FA179 : ouai

ERIC_GEIII_ULCO178 : c'était différent + des français ont fait sur ça voilà quoi

FA180 : c'était varié ?

ERIC_GEIII_ULCO179 : très varié

FA181 : d'accord et vous avez eu un cours sur l'exposé ? comment faire un exposé ?

ERIC_GEIII_ULCO180 : oui en expression-communication en TD

FA182 : d'accord comment on fait un exposé ce qu'on met

ERIC_GEIII_ULCO181 : et comment écrire un rapport dans les entreprises après avoir fait un travail et quand est-ce écrire le rapport

FA183 : d'accord + une petite question avant de terminer + est-ce que vous utilisez une plateforme en cours ou pas ? je sais qu'ici à l'IUT il y a Moodle

ERIC_GEIII_ULCO182 : oui il y a Moodle

FA184 : oui

ERIC_GEIII_ULCO183 : il y a Moodle c'est ça qu'on utilise c'est la + si on a déjà fait par exemple les cours de TP après avoir fait un cours de TP on doit faire un compte-rendu pour chaque TP

FA185 : en expression-communication ?

ERIC_GEIII_ULCO184 : non pas en expression pour les autres cours + en expression elle nous apprend comment écrire un compte-rendu

FA186 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO185 : donc après chaque TP on fait un compte-rendu du TP ensuite on l'envoie au professeur mais ce sera sur Moodle

FA187 : d'accord alors si je comprends ce que vous me dites

ERIC_GEIII_ULCO186 : c'est là qu'il faut déposer le travail

FA188 : d'accord si je comprends ce que vous me dites Moodle vous l'utilisez pas vraiment en expression

ERIC_GEIII_ULCO187 : non si parce que moi je l'utilise beaucoup parce que les cours sont numériques

FA189 : en com ?

ERIC_GEIII_ULCO188 : en com le prof je lui ai demandé mais il m'a dit que il ne donne pas de cours parce que s'il donne le cours il y a des élèves qui vont s'absenter et donc ils resteront chez eux + puisque le prof donne le cours il projette le cours sur son PC donc il explique mais nous les élèves nous recopions + par contre si le prof projette ses notes et que les élèves les ont déjà il y en a certains qui vont pas se concentrer sur ce que dit le professeur + parce que ça se voit tous les élèves n'aiment pas la communication

FA190 : d'accord donc il met pas les cours

ERIC_GEIII_ULCO189 : voilà sur Moodle il les met en classe et l'élève recopie pour qu'au moins l'élève fasse quelque chose en classe

FA191 : d'accord et en fait dans les autres cours Moodle est utilisé et vous faite vous des rapports

ERIC_GEIII_ULCO190 : des comptes rendus déposés sur ce qu'on a fait

FA192 : et la technique vous l'avez apprise en com c'est ça ?

ERIC_GEIII_ULCO191 : la technique on l'a appris en communication aussi mais même sur Moodle il y a un petit dossier aussi sur comment écrire nos comptes rendus

FA193 : ah d'accord donc il y a déjà un truc une espèce de cours dessus ?

ERIC_GEIII_ULCO192 : voilà une espèce de cours + par exemple en informatique le prof dit « **dans un compte rendu j'ai besoin d'une introduction des captures d'écran et une explication de ces captures voilà des organigrammes** »

FA194 : d'accord c'est un tutoriel en fait ?

ERIC_GEIII_ULCO193 : voilà un tutoriel

FA195 : d'accord alors si on devait terminer par la chose suivante + si vous deviez me résumer en quelques mots les cours d'expression-communication en quelques mots pour vous ce serait quoi ?

ERIC_GEIII_ULCO194 : moi je dirai que + dans les cours de communication on nous apprend d'abord euh + en théorie comment faire des choses comme les types de communication comment communiquer en fait tout ce qui est dans la communication et aussi on nous apprend à le faire oralement ce qui est important la théorie aussi ne suffit pas il faut faire un peu de la pratique et aussi on utilise souvent des appareils numériques mais pas trop et + on nous apprend voilà je l'ai déjà dit comment communiquer les types de communication quels sont les différents types de langage(s) langage soutenu familier etc.

FA196 : d'accord

ERIC_GEIII_ULCO195 : on nous apprend aussi que dans les conférences il faut prendre des notes tu sais le mec il parle mais tu ne peux pas dire tout ce qu'il dit donc il y a une manière d'abrégé les choses pour après à la maison faire une écriture propre de ce que le mec a dit donc on a même fait un exercice le prof il nous lit un article de presse il lit comme ça comme quelqu'un qui lit et c'est à nous de prendre des notes pour après de faire le travail dire ce qu'on a entendu ce que l'article a dit pour voir si on a vraiment trouvé aussi il voit aussi comment on a fait les annotations pour nous repérer en fait

FA197 : d'accord Ok

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Eric et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Mathieu : entretien téléphonique (08/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : dans un premier temps est-ce que vous pourriez me rappeler la spécialité dans laquelle vous êtes inscrit

MATHIEU_GEIII_Reims1 : alors en génie électrique et informatique industrielle

FA2 : d'accord et vous êtes en 1^{ère} année ou en 2^{ème} année ?

MATHIEU_GEIII_Reims2 : je suis en 1^{ère} année

FA3 : d'accord + comme je suis pas du tout dans la filière dans la spécialité est-ce que vous pourriez me dire un peu ce qu'on fait dans ce DUT ?

MATHIEU_GEIII_Reims3 : oh c'est tout ce qui touche à l'informatique aux circuits électriques on fait de la programmation

FA4 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims4 : on connaît tout ça en fait

FA5 : et c'est très généraliste ou il y a des débouchés particuliers ?

MATHIEU_GEIII_Reims5 : oh c'est plus général

FA6 : ouai et ça amène vers quoi comme type de métiers ?

MATHIEU_GEIII_Reims6 : il y a tout ce qui est techniciens il y a aussi les ingénieurs

FA7 : et vous ? vous avez une idée particulière de projet après votre DUT ?

MATHIEU_GEIII_Reims7 : soit continuer sur une licence ou une école d'ingénieurs

FA8 : d'accord pour l'instant c'est pas encore bien fixé ?

MATHIEU_GEIII_Reims8 : non pour l'instant c'est en fonction des résultats

FA9 : d'accord ok + là vous avez passé le premier semestre c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims9 : oui c'est ça

FA10 : et vous faites un stage en 1^{ère} année de DUT ou pas ?

MATHIEU_GEIII_Reims10 : on a un stage à faire mais c'est deux semaines <... ?> dans les entreprises

FA11 : d'accord et c'est au premier au deuxième semestre ?

MATHIEU_GEIII_Reims11 : c'est quand on veut en fait il faut le faire avant la deuxième année

FA12 : d'accord et vous avez déjà une petite idée de la chose ?

MATHIEU_GEIII_Reims12 : bah j'ai commencé un peu à chercher mais pour l'instant j'ai pas trop de réponses

FA13 : alors globalement sur les cours de com en DUT vous avez déjà passé un premier semestre est-ce que vous pourriez me dire quels noms ça prend parce que c'est très variable selon les DUT

MATHIEU_GEIII_Reims13 : expression et communication

FA14 : d'accord c'est expression et communication ou expression-communication parce que parfois je trouve les deux

MATHIEU_GEIII_Reims14 : alors une petite seconde je vérifie ++ expression et communication

FA15 : d'accord + vous venez de vérifier en même temps sur internet ou un truc comme ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims15 : oui je regarde sur l'emploi du temps

FA16 : ah vous avez un emploi du temps en ligne ?

MATHIEU_GEIII_Reims16 : oui

FA17 : d'accord et ça c'est un truc que vous utilisez souvent l'emploi du temps en ligne ?

MATHIEU_GEIII_Reims17 : ah oui oui oui parce qu'il bouge chaque semaine

FA18 : l'emploi du temps bouge chaque semaine ?

MATHIEU_GEIII_Reims18 : oui

FA19 : d'accord

MATHIEU_GEIII_Reims19 : on peut avoir des cours qui sont déplacés des cours en plus en moins etc.

FA20 : ok et la com c'est pareil ça fait pas exception je suppose ?

MATHIEU_GEIII_Reims20 : la com non en général c'est régulier

FA21 : quand vous dites régulier c'est quoi globalement ?

MATHIEU_GEIII_Reims21 : ben c'est 1h30 par semaine

FA22 : et c'est toujours le même jour ou c'est variable dans la semaine ?

MATHIEU_GEIII_Reims22 : oui c'est toujours le même jour

FA23 : ouai c'est au début au milieu en fin de semaine ?

MATHIEU_GEIII_Reims23 : c'est le mardi à partir de 15h30

FA24 : ah oui c'est vraiment très précis + et donc ça dure 1h30 c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims24 : oui

FA25 : et pendant 1h30 c'est quoi + du cours du TP ? comment fonctionne le cours ?

MATHIEU_GEIII_Reims25 : notre prof elle fonctionne + elle nous donne un document

FA26 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims26 : ensuite on lit le document tour par tour elle nous fait un peu parler en fonction des paragraphes

FA27 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims27 : et ensuite on a entre une heure et une demi-heure pour faire le travail quoi

FA28 : d'accord

MATHIEU_GEIII_Reims28 : ça peut être des lettres des études d'images etc.

FA29 : d'accord ça peut être des choses variées ça peut être des lettres

MATHIEU_GEIII_Reims29 : ouai c'est ça on a un peu tout fait là on est en train de faire une fiche technique

FA30 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims30 : avant on a fait l'étude d'images on a fait une lettre de motivation CV etc.

FA31 : d'accord et c'est quoi une fiche technique ?

MATHIEU_GEIII_Reims31 : en fait on prend un appareil

FA32 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims32 : électrique par exemple on a travaillé sur le rétroprojecteur

FA33 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims33 : on dit comment on doit le monter un schéma des pièces etc.

FA34 : d'accord et ça c'est ce que vous faites en cours de com c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims34 : en cours de com oui

FA35 : et je vais peut-être dire une bêtise vous démontez un vidéoprojecteur en cours ?

MATHIEU_GEIII_Reims35 : non non non c'est la prof qui nous le montre il est devant il est monté c'est tout

FA36 : et alors vous devez deviner ce qu'il y a à l'intérieur c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims36 : ben elle nous dit quand on monte et après c'est à nous de faire une fiche sur ça

FA37 : d'accord ok alors si je résume bien ce que vous me dites les activités + vous avez une heure pour prendre connaissance d'un document et vous avez une demi-heure d'activité c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims37 : ouai ça dépend du type de document et de travail en fait

FA38 : d'accord + et ces documents ça peut être des lettres des fiches techniques

MATHIEU_GEIII_Reims38 : oui c'est assez varié oui

FA39 : des images aussi ?

MATHIEU_GEIII_Reims39 : oui oui on commence à faire des études d'images et tout ça

FA40 : d'accord et il y avait aussi le CV c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims40 : oui la lettre de motivation le CV

FA41 : alors quand vous dites que c'est assez varié ça renvoie à quoi ? autrement dit ça veut dire quoi ?

MATHIEU_GEIII_Reims41 : ben on change un peu de euh + comment dire de sujet à chaque cours

FA42 : d'accord + chaque cours est différent du précédent c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims42 : ouai ouai

FA43 : vous auriez un petit exemple à me proposer ?

MATHIEU_GEIII_Reims43 : oui oui alors deux petites secondes ++ je retrouve les cours

FA44 : ah et là vous regardez sur votre ordinateur ou quelque chose de plus classique ?

MATHIEU_GEIII_Reims44 : ah non non c'est sur papier les cours

FA45 : d'accord

MATHIEU_GEIII_Reims45 : ++ alors deux petites secondes

FA46 : pas de problème prenez votre temps

MATHIEU_GEIII_Reims46 : voilà

FA47 : oui

MATHIEU_GEIII_Reims47 : donc j'ai des exemples voilà

FA48 : oui

MATHIEU_GEIII_Reims48 : par exemple on a fait au semestre dernier on a fait un résumé de texte

FA49 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims49 : ensuite on a fait quoi + on a fait euh + un compte rendu d'une vidéo qu'on a regardée

FA50 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims50 : + on en a fait deux ça

FA51 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims51 : ++des comment ça s'appelle + sur des journaux des articles et tout ça

FA52 : d'accord oui comme vous dites c'est assez varié

MATHIEU_GEIII_Reims52 : oui il y a plein de sujets

FA53 : d'accord

MATHIEU_GEIII_Reims53 : <... ?> du coup sur des images <... ?>

FA54 : et quand vous dites que vous bossez sur l'image ou la vidéo c'est quoi au juste comme type de vidéo ou d'image et qu'est-ce que vous faites ?

MATHIEU_GEIII_Reims54 : du coup la vidéo c'était une assez vieille vidéo encore VHS

FA55 : sur une cassette ?

MATHIEU_GEIII_Reims55 : ah oui c'est une cassette le titre je sais plus ce qui était marqué ça parlait de la métallurgie et tout ça

FA56 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims56 : de l'entreprise du coup c'est un peu dans notre domaine de DUT mais l'image c'est d'époque

FA57 : ouai et donc qu'est-ce que vous faites avec cette vidéo ? il y a un travail particulier là-dessus ?

MATHIEU_GEIII_Reims57 : oui on les regarde et après on doit faire une prise de notes et faire un compte rendu écrit faire un résumé quoi

FA58 : ah d'accord vous avez fait le résumé et vous faites le compte rendu sur des supports différents c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims58 : oui

FA59 : d'accord ça a l'air très très varié et en plus on y rajoute ce que vous avez dit CV lettre

MATHIEU_GEIII_Reims59 : ouai c'est ça

FA60 : d'accord + là on est sur des choses écrites mais est-ce qu'il y a de l'oral dans ces cours ?

MATHIEU_GEIII_Reims60 : à part le fait de lire des documents et de répondre à quelques questions pas vraiment

FA61 : d'accord + il y a pas des choses comme l'exposé des trucs comme ça

MATHIEU_GEIII_Reims61 : non pas encore

FA62 : d'accord et est-ce que c'est prévu ? est-ce que vous avez eu le menu dirai-je du deuxième semestre ?

MATHIEU_GEIII_Reims62 : ben non absolument pas

FA63 : votre prof ne vous présente pas ce que vous allez faire pendant le semestre ?

MATHIEU_GEIII_Reims63 : non non au fur et à mesure on voit ce qu'on fait

FA64 : d'accord + c'est une surprise à chaque séance ?

MATHIEU_GEIII_Reims64 : c'est un peu ça oui oui limite un peu ça

FA65 : d'accord et en fait est-ce que vous avez des devoirs réguliers des évaluations + ça fonctionne comment les évals en com ?

MATHIEU_GEIII_Reims65 : en fait c'est justement à chaque cours ce qu'on fait des résumés elle les ramasse

FA66 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims66 : et puis sur le semestre elle nous met trois notes

FA67 : d'accord + mais vous savez à quoi ça correspond ?

MATHIEU_GEIII_Reims67 : c'est sur ce qu'on fait en cours pendant une demi-heure une heure et on lui rend

FA68 : d'accord + et vous êtes au courant que ça va être noté ?

MATHIEU_GEIII_Reims68 : ouai ouai on est au courant

FA69 : d'accord OK + donc en fait si j'ai bien compris vous découvrez un peu au coup par coup ce que vous allez faire + ce sont des activités assez variées qui peuvent aller de l'image au résumé au CV lettre etc. + et il y a des travaux qui sont régulièrement notés c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims69 : à chaque séance il y a une note entre guillemets quoi

FA70 : d'accord + pourquoi entre guillemets ?

MATHIEU_GEIII_Reims70 : ben parce que on a trois notes pour le semestre et on peut choisir quels travaux on peut noter

FA71 : ah ouai c'est vous qui choisissez ?

MATHIEU_GEIII_Reims71 : bah ouai on marque noté sur notre feuille et puis par exemple on sait si celui-là on l'a bien réussi et qu'on veut avoir une note c'est noté et puis les profs ils nous corrigent

FA72 : d'accord + c'est particulier comme système ?

MATHIEU_GEIII_Reims72 : ouai ouai et au bout des trois trucs notés la prof elle fait une moyenne

FA73 : d'accord et ça vous va bien selon vous ce système-là ?

MATHIEU_GEIII_Reims73 : bof je pense que ce serait mieux de prendre toutes les notes à chaque fois

FA74 : ouai + il y a des inconvénients à ce système-là ?

MATHIEU_GEIII_Reims74 : + on sait pas si + peut-être que pour nous c'est bon mais pour la prof ça sera pas bon c'est ça le problème

FA75 : ouai d'accord + c'est-à-dire qu'il y a une part de hasard ?

MATHIEU_GEIII_Reims75 : on peut penser avoir réussi et on se retrouve avec un 8 du coup ça fait moyen quoi

FA76 : d'accord + et pour vous ça marche bien ce semestre-ci ? ça a été ?

MATHIEU_GEIII_Reims76 : + pas tellement non

FA77 : et est-ce que vous pensez que ces cours de com ça vous sert ou pas ?

MATHIEU_GEIII_Reims77 : + ben pour le moment pas vraiment à part juste un cours pour voir la lettre de motivation et le CV sinon à part ça pas vraiment

FA78 : d'accord + il y a un truc que souvent les étudiants disent et j'aimerais avoir votre point de vue là-dessus + dans les questionnaires que j'ai recueillis quand je pose la question « **qu'est-ce que vous faites en cours ?** » la plupart d'entre eux me répond « **on fait des CV et des lettres de motivation** » apparemment ce serait le plus important pour eux + je ne sais pas si c'est votre point de vue aussi ?

MATHIEU_GEIII_Reims78 : + bah de tout ce qu'on a fait oui c'est le plus important quoi

FA79 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims79 : les résumés de journal ou de vidéo je le referai pas quoi

FA80 : est-ce que vous pourriez me dire pourquoi le CV et la lettre de motiv ce serait plus important que le résumé ou l'image ?

MATHIEU_GEIII_Reims80 : ben ça nous sert pas vraiment dans la vie de tous les jours quoi

FA81 : ouai + ouai ouai + alors que le CV et la lettre de motiv ce serait

MATHIEU_GEIII_Reims81 : ben on en a besoin + pour la syntaxe comme le faire et pour que ce soit + ce soit mieux quoi

FA82 : d'accord ok

MATHIEU_GEIII_Reims83 : on a un exemple euh de la prof

FA83 : d'accord ok + alors comment elle fait votre prof pour bosser ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims84 : ben elle nous fait une structure type

FA84 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims85 : avec le + (en)fin avec les nom prénom téléphone le titre les espaces tout ça

FA86 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims86 : le début et la fin

FA87 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims87 : et puis après c'est à nous de remplir au milieu

FA88 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims88 : elle nous met une note et elle nous dit ce qui va pas

FA89 : d'accord + et là vous en avez fait une + plusieurs ?

MATHIEU_GEIII_Reims89 : ben on n'en a fait qu'une là par contre

FA90 : d'accord + et pour le CV c'est pareil ?

MATHIEU_GEIII_Reims90 : oui c'était avec + c'était + CV et lettre de motivation c'était dans le même cours

FA91 : d'accord ok + donc si j'ai bien compris pour vous l'intérêt de ces cours c'est un peu limité à part éventuellement CV et lettre de motiv parce que ça peut servir dans la vie courante c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims91 : ouai c'est ça

FA92 : d'accord + et vos collègues dans votre promo qu'est-ce qu'ils en pensent ? + votre point de vue est partagé ?

MATHIEU_GEIII_Reims92 : oh niveau de la matière je pense que c'est un point de vue partagé quand même

FA93 : ouai ?

MATHIEU_GEIII_Reims93 : on se retrouve souvent pour se dire que la com c'est un peu chiant et tout ça

FA94 : ouai ouai ouai

MATHIEU_GEIII_Reims94 : il y a pas grand-chose de fait

FA95 : alors pourquoi est-ce que c'est chiant dites-moi ?

MATHIEU_GEIII_Reims95 : + ben si c'est faire des trucs pour avoir une note qu'on refera pas plus tard

FA96 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims96 : on trouve pas trop qu'il y a de l'intérêt

FA97 : d'accord ok + c'est parce que + ça rejoint ce que vous disiez tout à l'heure vous voyez pas la finalité de la chose c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims97 : ouai c'est ça

FA98 : d'accord + j'aurais aussi voulu avoir votre point de vue sur un point souvent présent dans les questionnaires + il y a beaucoup d'étudiants qui m'ont dit que cette matière c'était du français

MATHIEU_GEIII_Reims98 : + ah c'est pas du français non

FA99 : non ? et qu'est-ce qui est différent selon vous ?

MATHIEU_GEIII_Reims99 : + bah le français c'est plus c'est tout ce qui était des lectures des études de texte de dissertations tout ça plus l'écriture l'orthographe etc. là aussi il y a l'orthographe mais c'est pas son but premier

FA100 : d'accord + et ces choses-là vous les faites pas en cours de com ?

MATHIEU_GEIII_Reims100 : ouai c'est ça ! c'est pas comparable parce qu'on est en français avant quoi

FA101 : ouai ouai + alors j'essaie de savoir pourquoi est-ce que certains étudiants comparent ça à du français + vous vous m'avez bien dit « c'est différent on fait pas les mêmes choses »

MATHIEU_GEIII_Reims101 : bah sûrement parce qu'il y a des notes sur l'orthographe et la langue français en fait

FA102 : et pour vous tout ce qui est orthographe langue française c'est fait en cours ou pas ?

MATHIEU_GEIII_Reims102 : en fait elle les corrige et elle nous note les fautes

FA103 : ouai + mais il y a pas de cours d'orthographe ou des choses comme ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims103 : non non

FA104 : ok + c'est donc le premier point et ce que je voulais voir avec vous maintenant c'est les usages du numérique des étudiants dans ces cours + est-ce que d'abord dans votre formation en général vous avez l'habitude d'utiliser des outils numériques comme la tablette le smartphone appareil photo ordinateur logiciels etc.

MATHIEU_GEIII_Reims104 : bah c'est plus sur ordinateur + la prof elle a horreur des téléphones donc non on les utilise pas

FA105 : d'accord donc pas de téléphone en cours c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims105 : non absolument pas

FA106 : alors c'est quoi ? on vous demande de les éteindre ou

MATHIEU_GEIII_Reims106 : ben c'est qu'elle dit qu'elle en veut pas si elle en voit un elle le prend

FA107 : d'accord donc il y pas de téléphone sur la table

MATHIEU_GEIII_Reims107 : non absolument pas

FA108 : par contre vous dites que vous utilisez les ordinateurs c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims108 : euh ouai on avait fait de la recherche et puis du coup on est allés à la bibliothèque et puis on était sur les ordinateurs

FA109 : d'accord + en fait c'est pas dans votre salle de cours ? la salle de com il y a des ordinateurs ?

MATHIEU_GEIII_Reims109 : ah non non non non non absolument pas on écrit tout + à part la séance où on était sur les ordi pour chercher des livres on écrit tout à la main

FA110 : d'accord + et vous avez pas le droit de prendre un ordi personnel

MATHIEU_GEIII_Reims110 : non + non non on fait tout sur papier comme là elle ramasse tout à la fin + sur papier

FA111 : d'accord + c'est-à-dire que votre prof elle vous montre des exemples sur un vidéo projecteur et en fait vous vous travaillez avec papier et crayon c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims111 : c'est ça oui

FA112 : donc si j'ai bien compris la seule fois où en cours où vous avez pu utiliser du numérique c'est lorsque vous êtes allés à la bibliothèque

MATHIEU_GEIII_Reims112 : c'était pour faire des recherches sur des livres et tout ça

FA113 : ouai + c'était quoi au juste le but de ce travail

MATHIEU_GEIII_Reims113 : alors c'est + comment expliquer + en fait on devait noter les références des livres

FA114 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims114 : <...?> des documents

FA115 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims116 : du coup on devait des chercher des livres en fonction d'un thème qu'on avait choisi par groupe de 2 3 + on devait noter les références du livre en fait

FA117 : d'accord ouai + c'est de la recherche documentaire

MATHIEU_GEIII_Reims117 : oui en gros c'est de la recherche documentaire

FA118 : ouai ouai ouai + et après il y a eu une suite à la chose + vous deviez effectuer un travail après + à partir de ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims118 : non non + c'était juste pour une séance on devait rendre le nom de l'auteur la page en question etc. mais sinon c'est tout

FA119 : d'accord + et vous utilisez ce que vous avez appris ce genre de recherche ou pas ?

MATHIEU_GEIII_Reims119 : non + non non

FA120 : d'accord + quand vous cherchez de l'information c'est à partir d'un moteur de recherche classique ou vous avez des techniques particulières ?

MATHIEU_GEIII_Reims120 : + euh le problème c'est que je recherche pas souvent dans les livres je fais tout sur internet et tout ça

FA121 : ouai + donc à partir d'un moteur de recherche classique ou vous avez des techniques particulières ?

MATHIEU_GEIII_Reims121 : moi je crois pas

FA122 : je suppose que c'est Google et on regarde ce que ça donne

MATHIEU_GEIII_Reims122 : ouai moi c'est Google et je compare sur plusieurs sites et puis voilà

FA123 : ouai + vous avez des sites particuliers que vous aimez bien utiliser

MATHIEU_GEIII_Reims123 : non ça varie beaucoup

FA124 : d'accord alors si j'ai bien compris en com on peut pas dire qu'il y ait vraiment beaucoup de numérique c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims124 : non presque pas du tout ouai

FA125 : d'accord ça c'est en cours + mais est-ce que pour faire des travaux en com vous utilisez personnellement moteur de recherche logiciels etc.

MATHIEU_GEIII_Reims125 : non + à part une fois pour le projet où on devait rechercher c'est tout

FA126 : ouai + pour le projet c'est-à-dire ?

MATHIEU_GEIII_Reims126 : le projet ben là on notait toutes les références des livres au sujet du thème

FA127 : d'accord

MATHIEU_GEIII_Reims127 : juste ce moment-là

FA128 : d'accord + c'est en com ou en projet tutoré ?

MATHIEU_GEIII_Reims128 : non non c'était en com c'était choisir un thème et faire des recherches pour avoir des livres dessus

FA129 : ah oui et c'est pour ça que vous êtes allé à la bibliothèque

MATHIEU_GEIII_Reims129 : oui

FA130 : d'accord ok + et est-ce que vous avez des travaux à faire à la maison ?

MATHIEU_GEIII_Reims130 : non absolument pas

FA131 : absolument pas ?

MATHIEU_GEIII_Reims131 : on fait tout en cours et on lui rend à la fin de la séance

FA132 : d'accord donc en fait il y a rien à faire à la maison ?

MATHIEU_GEIII_Reims132 : ouai c'est ça

FA133 : en fait la question que je vous posais c'est que vous utilisez pas beaucoup de numérique en cours de com mais peut-être qu'entre vous qu'entre étudiants chez vous à la maison vous utilisez des réseaux sociaux ou des trucs comme ça des systèmes d'échanges ou de communication

MATHIEU_GEIII_Reims133 : euh non comme on n'a pas de boulot on fait rien du tout en dehors des cours

FA134 : d'accord + donc si j'ai bien compris le cours de com commence mardi à 15h30 et s'achève à 17h

MATHIEU_GEIII_Reims134 : ouai 17h c'est ça + après c'est la semaine prochaine qu'on en entend encore parler

FA135 : d'accord ok + et est-ce que vous utilisez une plateforme je ne sais pas type Moodle ?

MATHIEU_GEIII_Reims135 : ben il y a le bureau virtuel avec des cours en ligne

FA136 : et vous l'utilisez beaucoup ?

MATHIEU_GEIII_Reims136 : ben pour les autres matières oui mais en com elle aime pas trop le site en fait

FA137 : d'accord + est-ce qu'on peut dire que c'est pas du tout un enseignement numérisé ?

MATHIEU_GEIII_Reims137 : non absolument pas

FA138 : d'accord + autre question on sait que les étudiants utilisent beaucoup en formation des outils comme les réseaux sociaux+ Facebook et tout ça + est-ce que dans votre groupe vous avez aussi un réseau ou une page Facebook ?

MATHIEU_GEIII_Reims138 : oui oui on a un petit groupe Facebook mais on l'utilise rarement pour mettre des trucs sur la communication

FA139 : ouai + quand vous dites « **rarement** » c'est jamais ou parfois un tout petit peu ?

MATHIEU_GEIII_Reims139 : ah non c'est jamais (*rires*)

FA140 : (*rires*) j'essaie toujours de saisir le rarement quand je l'entends

MATHIEU_GEIII_Reims140 : ouai ouai c'est jamais

FA141 : d'accord + et votre page Facebook c'est pour bosser ou discuter ?

MATHIEU_GEIII_Reims141 : ah c'est pour bosser oui oui

FA142 : dans d'autres matières ?

MATHIEU_GEIII_Reims142 : dans toutes les matières oui

FA143 : d'accord + et si on ouvre une petite parenthèse en dehors de la com + comment est-ce que vous utilisez Facebook pour bosser ?

MATHIEU_GEIII_Reims143 : ben en fait si il y en a un qui a un problème + on demande sur Facebook et puis on essaie de l'aider ou si il comprend pas on peut très bien se libérer et aller l'aider en cours et tout ça

FA144 : d'accord + c'est-à-dire se libérer pour l'aide en cours + vous utilisez Facebook en cours pour aller donner un coup de main au collègue

MATHIEU_GEIII_Reims144 : non non non c'est en dehors des cours

FA145 : ouai ouai d'accord + et vous faites aussi par Facebook des échanges de fichiers ?

MATHIEU_GEIII_Reims145 : non on n'a pas encore fait mais c'est possible aussi avec le bureau virtuel

FA146 : d'accord ok

MATHIEU_GEIII_Reims146 : on a une messagerie on peut envoyer des mails et mettre des dossiers + dessus

FA147 : ouai + et savez-vous pourquoi votre prof de com ne veut pas utiliser ces outils-là ? vous avez une idée ?

MATHIEU_GEIII_Reims147 : ben oui j'ai une petite idée c'est cru mais elle est plus toute jeune en fait

FA148 : ouai ouai

MATHIEU_GEIII_Reims148 : elle doit pas très bien s'y faire avec ça

FA149 : d'accord + donc en fait c'est un problème de génération vous pensez ?

MATHIEU_GEIII_Reims149 : je pense ouai

FA150 : ouai ouai ouai + et vous en avez déjà discuté avec elle + de la possibilité d'utiliser un ordi en cours pour faire des recherches ou des trucs comme ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims150 : non pas vraiment

FA151 : et ça m'interroge un peu + il y a du dialogue en cours ?

MATHIEU_GEIII_Reims151 : ben on pose les questions quand on est en cours et sinon non la prof c'est chacun son truc pas de discussion entre tout le monde quoi

FA152 : d'accord + donc fait l'exercice on pose les questions on répond c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims152 : ouai c'est ça ouai

FA153 : d'accord ok + bien + alors beaucoup d'étudiants me disent « ça dépend » « on peut parfois » mais généralement il n'y a pas de frein à utiliser le numérique et pour vous c'est un autre système

MATHIEU_GEIII_Reims153 : ah non elle utilise absolument pas la prof

FA154 : et même pour elle ? quand elle fait ses cours ?

MATHIEU_GEIII_Reims154 : ben je vois pas trop son bureau mais quand on travaille elle est toujours sur une table et elle écrit des trucs

FA155 : sur un ordi ou crayon papier ?

MATHIEU_GEIII_Reims155 : ah non non non sur son papier

FA156 : d'accord + et elle projette des trucs + elle a un ordi + elle a un vidéoprojecteur ?

MATHIEU_GEIII_Reims156 : ah non c'est avec des fiches plastique

FA157 : des fiches plastique

MATHIEU_GEIII_Reims157 : sur un rétroprojecteur ancien quoi

FA158 : ah d'accord je viens de comprendre

MATHIEU_GEIII_Reims158 : ah oui c'est l'ancien rétroprojecteur

FA159 : les gros trucs

MATHIEU_GEIII_Reims159 : oui les gros trucs avec la lumière

FA160 : d'accord avec la lumière qui vient d'en-dessous

MATHIEU_GEIII_Reims160 : c'est ça et la fiche plastique ça s'affiche au tableau

FA161 : d'accord ouai c'est donc un rétroprojecteur + dans ma tête c'était un vidéoprojecteur

MATHIEU_GEIII_Reims161 : ouai non c'est le rétroprojecteur

FA162 : d'accord + et est-ce une caricature que de dire que c'est un peu un fonctionnement à l'ancienne ?

MATHIEU_GEIII_Reims162 : non pas vraiment c'est plutôt un fonctionnement à l'ancienne je pense

FA163 : + d'accord + et est-ce que vous communiquez en dehors des cours avec votre prof par mail par exemple ?

MATHIEU_GEIII_Reims163 : ben on peut avoir la liste des mails de tous les profs

FA164 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims164 : je pense qu'elle est dedans aussi mais on lui a jamais envoyé un

FA165 : d'accord ok + elle vous a pas par exemple donné comme ça se fait parfois en cours au début du semestre « **voilà mon mail vous pouvez m'écrire si** » non ?

MATHIEU_GEIII_Reims165 : non non non elle a pas fait ça

FA166 : d'accord ok + donc si je comprends bien dans cet environnement de travail il n'y a pas de numérique c'est rétroprojecteur + pendant que vous êtes en activité votre prof écrit papier crayon c'est ça

MATHIEU_GEIII_Reims166 : oui c'est ça

FA167 : pas de communication par mail + pas d'ordi ni de téléphone en cours + en fait il n'y a pas de numérique en com

MATHIEU_GEIII_Reims167 : non non il n'y en a pas non

FA168 : d'accord non il n'y en a pas + alors on va arriver au bout de l'entretien + si vous deviez essayer de me résumer en quelques mots ces cours de com qu'est-ce que vous pourriez m'en dire ?

MATHIEU_GEIII_Reims168 : Mon point de vue ++ ben alors là franchement je sais pas trop

FA169 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims169 : c'est déjà en fin de journée donc ça aide pas

FA170 : ouai + c'est un problème que ce soit comme ça en fin de journée ?

MATHIEU_GEIII_Reims170 : ben + oui et non ce serait en début de journée ce serait aussi embêtant

FA171 : ouai

MATHIEU_GEIII_Reims171 : en fait c'est plutôt la matière ce qu'on fait parce que quand on se dit « **chouette on va écrire pendant une heure** »

FA172 : ouai d'accord + en fin de journée c'est un peu rude c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims172 : ouai

FA173 : donc si j'ai bien compris ce que vous m'avez dit le problème c'est déjà écrire et c'est situé en fin de journée c'est pas sur un bon créneau + et je ne sais plus ce que vous m'avez dit au tout début là + sur le fait de est-ce que ça va servir ou pas je ne sais plus

MATHIEU_GEIII_Reims173 : ah oui ben à part un truc (en)fin à part un cours qu'on a fait le reste ça sert pas vraiment

FA174 : ouai avec en plus un usage de matériel un peu euh dépassé c'est ça ?

MATHIEU_GEIII_Reims174 : oui c'est ça

FA175 : VHS

MATHIEU_GEIII_Reims175 : ouai VHS rétroprojecteur

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Mathieu et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Pierre : entretien par Skype (29/01/2016)

L'entretien commence par des salutations réciproques. FA remercie notamment PIERRE_Info2_Val de participer à cet entretien matinal (8h du matin).

FA1 : Je vais vous dire deux trois mots sur l'objet de mon travail comme ça au moins les choses vont être un peu plus claires + bon je fais une recherche en sciences de l'éducation + à Lille 3

PIERRE_Info2_Val1 : d'accord

FA2 : et je m'intéresse à ce qui se passe en DUT

PIERRE_Info2_Val2 : ouai

FA3 : c'est-à-dire un objet qu'on appelle les enseignements d'expression et de communication

PIERRE_Info2_Val3 : d'accord

FA4 : donc voilà

PIERRE_Info2_Val4 : <... ?>

FA5 : donc ce que j'ai fait + vous avez participé à un questionnaire en ligne + je précise que c'est complètement anonyme il n'y a pas de

PIERRE_Info2_Val5 : oui oui voilà ça me dérangerait pas de répondre donc euh je l'ai fait c'est tout (rire)

FA6 : (rire) et puis donc l'entretien c'est pareil c'est complètement anonyme disons donc que ce qui va m'intéresser c'est d'avoir votre point de vue sur la chose et

PIERRE_Info2_Val6 : d'accord

FA7 : et puis essayer de voir par rapport à ce que certains étudiants disent + parce que il y a des trucs que j'ai pas tout à fait compris + donc le point de vue d'un étudiant c'est vraiment hyper important + et puis c'est vraiment dire ce que vous pensez + ça va pour ces quelques mots de présentation ?

PIERRE_Info2_Val7 : très bien

FA8 : ouai ? alors est-ce que vous pourriez me dire dans un premier temps dans quelle spécialité de DUT vous êtes inscrit ?

PIERRE_Info2_Val8 : je suis en DUT informatique

FA9 : d'accord + et qu'est-ce qui particularise le DUT info selon vous ?

PIERRE_Info2_Val9 : qu'est-ce qui le particularise ? euh + c'est très général c'est de l'informatique générale on n'a pas + en fait le truc c'est qu'on n'a pas de spécialité + on fait de l'informatique mais sans spécialité on voit tout ce qui est en rapport avec l'informatique +

FA10 : d'accord

PIERRE_Info2_Val10 : <... ?>

FA11 : excusez-moi je vous ai coupé allez-y

PIERRE_Info2_Val11 : je disais c'est vraiment très général la particularité c'est plutôt qu'il y a pas de spécialité en fait justement c'est que + on est très large on voit absolument tout ce qui touche on en voit que des petits bouts + tout ce qui touche à l'informatique en fait

FA12 : d'accord et en termes de débouchés parce que en DUT on pense quand même qu'il y a des débouchés assez précis + est-ce que il y a des choses auxquelles vous pensez ? est-ce que il y a des débouchés qui s'offrent assez immédiatement ?

PIERRE_Info2_Val12 : alors il y a des débouchés oui en tant que développeur en informatique + il y en a en tant qu'administrateur réseau et tout ce qui est technicien informatique + donc là c'est vraiment installation de logiciels et autres

FA13 : d'accord + et tous les enseignements que vous suivez ils sont très génériques c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val13 : oui + oui oui

FA14 : c'est pas très spécialisé ?

PIERRE_Info2_Val14 : ouai ils sont vraiment très génériques euh + les mathématiques c'est des mathématiques pour l'informatique mais en même temps des probabilités donc tout ce qui va être un peu autour + après on a plusieurs matières en informatique qui sont + générales par rapport + sans rentrer dans le détail on voit les bases mais ça s'arrête là + en communication c'est pareil on voit des choses très générales euh voilà + on a de l'anglais euh + c'est une fois sur deux c'est en rapport avec l'informatique euh + c'est vraiment général

FA15 : d'accord + et la communication puisque vous lancez la chose + est-ce que c'est en rapport avec votre domaine professionnel ? est-ce que c'est très général ?

PIERRE_Info2_Val15 : alors il y a + il y a des parties pareil ça va être en rapport où là c'est intéressant et d'autres c'est absolument pas et c'est vrai que euh + non pas que c'est pas intéressant mais + on se demande pourquoi c'est là quoi

FA16 : ça ça m'intéresse énormément et là vous soulevez deux points qui sont très intéressants + primo les choses qui sont intéressantes et secundo les choses qui sont pas en rapport + alors

si on devait prendre les deux + qu'est-ce qui est intéressant et l'autre côté qu'est-ce qui n'est pas en rapport ou qui n'est pas intéressant ?

PIERRE_Info2_Val16 : alors tout ce qui est + vu qu'on est en DUT + tout ce qui est + méthodes pour créer CV lettre de motivation + euh + ça ça va être particulièrement intéressant + même si moi je trouve qu'il y a un déséquilibre flagrant entre ceux qui ont déjà travaillé donc ils savent comment faire un CV et une lettre de motivation même s'il y a toujours des choses à améliorer + et entre ceux qui n'ont jamais travaillé et qui du coup arrivent là sans savoir le faire + et à côté on a tout ce qui est euh + cours on a l'impression parfois de retourner au collège ou au lycée à apprendre des définitions sur des mots dont on se servira pratiquement jamais quoi

FA17 : d'accord vous pourriez me donner un exemple ? là c'est intéressant ce que vous dites

PIERRE_Info2_Val17 : alors oui j'en ai un en particulier ça va être tout ce qui est + je l'ai fait il y a deux semaines tout ce qui est styles argumentatifs euh + voilà on a appris des définitions pour chaque style argumentatif euh + le style euh + je ne me souviens même plus du coup donc voilà + mais (en)fin je veux dire + c'est pas vraiment le genre de choses dont on va se servir surtout dans notre domaine

FA18 : d'accord et quand vous dites que ça vous fait penser à l'école + en fait ça vous fait penser au collège au lycée ça vous fait penser à des cours en particulier ?

PIERRE_Info2_Val18 : + oui ça fait plus penser + sur cette partie-là ça fait plus penser à du français ou euh c'est même pas de l'histoire parce que l'histoire c'est des connaissances générales + là (en)fin ça devient aussi des connaissances générales + (en)fin oui c'est du français ou de l'histoire où là il faut vraiment apprendre par cœur + voilà euh ++ c'est presque comme apprendre un poème

FA19 : d'accord

PIERRE_Info2_Val19 : et puis une fois qu'on l'a vu après on nous en reparle plus et on a plus qu'à l'oublier et l'utiliser une fois tous les + 6 ans donc euh +

FA20 : ouai

PIERRE_Info2_Val20 : donc euh voilà

FA21 : ok là c'est intéressant + ce rapport à l'histoire quand vous dites ça ressemble à l'histoire + vous faites aussi de l'histoire dans les cours de com ?

PIERRE_Info2_Val21 : non non on fait pas d'histoire + non euh c'était dans le sens où l'histoire c'est quelque chose qu'on apprend par cœur qu'on entend en général et ça fait partie de la culture générale d'une personne et donc en ce sens là les définitions qu'on apprend en com c'était dans ce sens là que je l'entendais c'est euh voilà + c'était un parallèle bien qu'il n'y ait

pas de signes distinctifs euh + pour dire que ça se rapproche de l'histoire + c'était euh dans le sens de l'apprentissage

FA22 : d'accord ok là je comprends mieux + et ces cours en fait ils avaient lieu à peu près quand ? est-ce que c'était une fois par semaine + deux fois par semaine + est-ce que c'était à un moment de l'année ? comment ça s'organisait ces trucs là ?

PIERRE_Info2_Val22 : alors là euh + (*rires*) je dirai que c'est à peu près une fois par semaine + après les cours de communication c'est ce que je vous disais il y a la partie qui est vraiment spécialisée + c'est mélangé il y a la partie <... ?> qui est plus centrée sur l'aspect professionnel et puis l'autre partie où là c'est vraiment de l'apprentissage euh+ donc euh de notions et autres euh alors je dirai que c'est une semaine sur deux en fait les cours

FA23 : d'accord + et c'est sur des créneaux particuliers ?

PIERRE_Info2_Val23 : non pas de créneaux particuliers non

FA24 : d'accord + et c'est dans un lieu spécifique ? ou est-ce que c'est une salle de cours générale ?

PIERRE_Info2_Val24 : non c'est une salle de cours ordinaire enfin voilà après nous il y a le fait qu'on travaille quand même sur les CV lettres de motivation on est assez régulièrement dans les salles qui ont des PC mais après le reste il y a pas de + de lieu particulier

FA25 : d'accord en fait si je comprends bien je résume ce que vous me dites ça se balade un peu dans l'emploi du temps + il y a jamais de plage horaire fixe c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val25 : ouai

FA26 : voilà + il y a des cours généraux théoriques et il y a des cours à côté professionnels c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val26 : ouai c'est ça

FA27 : d'accord + et si on avance un petit peu est-ce que globalement vous avez appris ou ce que vous apprenez dans ces cours ?

PIERRE_Info2_Val27 : ++ alors + ah + il faudrait que j'aille consulter mes cours plus spécialement mais sinon qu'est-ce qu'on apprend c'est dans tout ce qui est plutôt professionnel c'est vraiment de la rédaction de CV, de lettres de motivation, ça c'était une grosse partie euh + comment prendre contact avec des entreprises aussi pour euh + anticiper un entretien téléphonique ou même par Skype ou en face + c'est des simulations du coup donc ça je pense que c'est particulièrement utile surtout dans un DUT où on est censés quand même + dans un bon pourcentage des cas chercher un métier à la sortie de + (en)fin à l'obtention du diplôme et

euh + on a aussi tout ce qui est euh + bah en fait tout ce qui va y toucher aussi mais en fait ça va être les définir ça va être voilà euh dire que telle partie d'un CV ça s'appelle comme ça euh telle style de lettre ça va avoir tel nom + tel style d'argumentation pendant un entretien ça va être défini comme ça enfin voilà quoi

FA28 : en fait ce que vous me dites là c'est très orienté vers l'insertion professionnelle euh

PIERRE_Info2_Val28 : ouai

FA29 : c'était vraiment uniquement ça ou vous pensez à d'autres choses ?

PIERRE_Info2_Val29 : non il y a d'autres choses + alors après vous les citer comme ça c'est un petit peu dur (*pires*) c'est essentiellement orienté professionnel même si il y a d'autres choses

FA30 : d'accord + et est-ce que vous pensez que ça vous sert ou que ça vous a servi ?

PIERRE_Info2_Val30 : alors tout ce qui est professionnel c'est ce que je disais il y a une partie c'est vraiment pour ceux qui sont + qui ont déjà travaillé euh + dans mon cas ça m'a pas servi j'ai travaillé plusieurs fois voilà j'avais déjà fait un an d'école d'ingénieur après je sais qu'il y en a d'autres à qui ça a beaucoup servi et euh par contre euh honnêtement tout ce qui est apprendre des définitions ça m'a jamais servi et c'est pas demain non plus que je m'en servirai

FA31 : d'accord + là vous m'avez dit un truc très intéressant + vous êtes passé par une école d'ingénieurs avant c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val31 : oui j'ai fait une première année d'école d'ingénieur

FA32 : et donc tout ça ça avait déjà été vu c'était déjà des choses connues ?

PIERRE_Info2_Val32 : ouai ça ça avait été déjà vu en école d'ingénieur c'est déjà beaucoup plus poussé c'est beaucoup plus orienté vers la + le management d'équipe donc là c'est beaucoup d'argumentation beaucoup d'exercices d'argumentation de communication et comme on avait un stage à faire euh dès la fin de la première année il y avait rédaction de tout ce qui était lettre de motivation et de CV donc euh c'était + c'était une des particularités de l'école d'ingénieur dans laquelle j'étais mais euh tout ce qui était argumentation on va dire que c'est très général dans tout ce qui était dans les écoles d'ingénieur on voit rapidement et en beaucoup plus poussé

FA34 : d'accord + ça vous semble plus poussé ce que vous avez fait en com en école d'ingénieur qu'en DUT c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val34 : oui absolument oui

FA35 : d'accord + et donc globalement selon vous est-ce que c'est important ou pas ces cours ?

PIERRE_Info2_Val35 : moi personnellement je trouve que c'est important

FA36 : ouai

PIERRE_Info2_Val36 : euh ça permet de se mettre dans des situations qui sont parfois un peu gênantes euh même en tant qu'étudiant mais euh en général hein un patron d'entreprise va pas hésiter à mettre dans des situations embarrassantes lors d'un entretien donc euh moi je l'ai vu donc euh je sais par quoi on passe <... ?> donc c'est vraiment très utile pour quelqu'un qui n'a jamais été confronté à un entretien c'est très important parce que ça va pouvoir lui donner une idée de comment ça se passe et de voir comment est-ce que lui réagit face à cet entretien en fait

FA37 : d'accord ok + donc si je résume c'est plus ou moins important c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val37 : ouai

FA38 : euh + c'est très orienté professionnel et au niveau des activités si j'ai bien compris ça se résume d'après vos souvenirs à du CV et des lettres de motivation c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val38 : c'est ça

FA39 : est-ce que vous pourriez m'expliquer comment vous avez fait pour travailler sur ces trucs-là ?

PIERRE_Info2_Val39 : euh + comment alors + on nous a demandé donc euh + de rédiger d'abord (en)fin on nous a présenté différents CV différents types de CV+ différents types de lettres de motivation et donc de produire nous-mêmes nos lettres euh + nos CV euh + en utilisant ces modèles et ensuite on les a retravaillés plusieurs fois il y a eu des corrections euh ça a été vu par un ensemble de personnes dont notamment des étudiants dans la classe et par certains professeurs qui sont venus dire et apporter des modifications sur les CV et lettres de motivation et il arrive un moment où il y a une partie on va dire des juges entre guillemets qui euh qui estiment que euh le CV est bon à prendre et que donc à partir de ce moment-là euh on fait euh on le donne à nouveau pour corriger tout ce qui est euh par des euh par un responsable RH par qui on avait certains contacts

FA40 : d'accord

PIERRE_Info2_Val40 : avec qui on avait des contacts

FA41 : d'accord donc ce sont de vrais RH ?

PIERRE_Info2_Val41 : oui de vrais RH oui

FA42 : d'accord et vous les envoyiez comment par mail par courrier ?

PIERRE_Info2_Val42 : c'est par mail à chaque fois

FA43 : d'accord + et je présuppose que pour faire ces CV lettres de motivation vous avez utilisé les choses classiques euh traitement de texte et tout ça non ?

PIERRE_Info2_Val43 : oui c'est ça oui

FA44 : et est-ce que en cours de com vous utilisez des outils numériques particuliers ?

PIERRE_Info2_Val44 : alors on a appris à s'en servir l'année dernière pour + on a eu 3 heures pour le faire bien qu'en DUT informatique on connaissait tous ça fait partie des obligations euh sinon oui on s'en sert très très régulièrement oui quand même (en)fin c'est + même pour prendre les cours peu importe le type de cours c'est ce qu'on va utiliser en général

FA45 : ce que vous utilisez c'est un traitement de texte c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val45 : oui c'est traitement de texte euh des présentations aussi on fait de temps en temps pour des rédactions de rapport en fait

FA46 : ouai

PIERRE_Info2_Val46 : et euh donc euh oui c'est vraiment une utilisation très importante

FA47 : et là vous utilisez des logiciels particuliers pour faire ces présentations ?

PIERRE_Info2_Val47 : alors non non c'est libre choix donc euh à l'utilisateur à l'étudiant donc moi pour ma part j'utilise Word je sais que la plupart utilise Word quelques-uns qui sont sur ça doit être Libre Office si je me trompe pas et donc sinon par contre tous les documents rendus doivent être sous format PDF pour assurer la lecture par tous

FA48 : d'accord ok + la lecture par tous ? vous avez une plateforme vous utilisez une plateforme en cours ou pas ?

PIERRE_Info2_Val48 : alors on l'utilise de temps en temps c'est pas le plus souvent en général c'est par mail et on diffuse par mail

FA49 : d'accord + entre étudiants ou avec le prof aussi ?

PIERRE_Info2_Val49 : entre étudiants et aussi avec le prof

FA50 : d'accord et cette plateforme vous pourriez m'en dire deux trois mots ?

PIERRE_Info2_Val50 : alors c'est Moodle euh le fait est que moi je trouve ça assez pratique mais bon euh après c'est tout ce qui est problème de connexion euh avec l'université donc là c'est problème d'ordre technique sinon c'est pratique c'est simple et on peut récupérer les documents facilement et ça permet d'avoir une sauvegarde supplémentaire

FA51 : d'accord + quand vous dites pratique c'est parce que vous pouvez déposer des documents c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val51 : voilà c'est ça

FA52 : et vous l'utilisez avec votre prof de com cette plateforme ?

PIERRE_Info2_Val52 : on l'utilise même si c'est rare on l'utilise

FA53 : et il y a des cas ou des moments particuliers dans lesquels vous l'utilisez ?

PIERRE_Info2_Val53 : ++ non pas de moment particulier c'est vraiment quand il y a un cours important et ou besoin de donner des exemples avec un rendu derrière (en)fin + euh non c'est vraiment quand on nous demande un travail qui sera noté ou non à rendre et puis que ça doit être fait assez rapidement

FA54 : d'accord et dans ce cas c'est votre prof qui vous demande de déposer ça sur Moodle c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val54 : oui c'est ça

FA55 : d'accord + mais sinon à part ça quand vous communiquez avec votre enseignant ou entre étudiants vous utilisez quoi comme outil alors ?

PIERRE_Info2_Val55 : en général c'est par mail

FA56 : par mail ?

PIERRE_Info2_Val56 : dans 90% des cas c'est par mail

FA57 : euh c'est le mail étudiant ou c'est un mail type @gmail ?

PIERRE_Info2_Val57 : alors là ça va vraiment dépendre du type des utilisateurs + des professeurs utilisent plus le mail des étudiants d'autres plus leurs mails personnels

FA58 : ouai

PIERRE_Info2_Val58 : en ce qui concerne notre prof de com c'est le mail étudiant et sinon les étudiants c'est plutôt le mail personnel

FA59 : d'accord et vous pensez à des utilisateurs particuliers ou pas ? ça fait penser à des collègues de votre promo, des profs en particulier ?

PIERRE_Info2_Val59 : alors oui il y en a avec qui on communique plus facilement et puis il y a l'ensemble du groupe en fait + la promo étant divisée on échange plus facilement dans un même groupe qu'avec les autres

FA60 : d'accord + et est-ce que vous avez un Facebook dans votre promo ?

PIERRE_Info2_Val60 : oui on en a un après il est pas forcément + il est utilisé de temps en temps mais c'est pas forcément ce qui est le plus utilisé

FA61 : ça c'est intéressant parce que dans d'autres promos de DUT que j'ai interrogées eux ils misent tout sur Facebook « **on communique beaucoup sur Facebook tout se passe par là etc. etc.** » et vous ce sont d'autres usages ?

PIERRE_Info2_Val61 : oui oui c'est vraiment par mail après j'ai une particularité c'est que je suis en apprentissage donc euh on a (en)fin + on est moins souvent sur Facebook + on essaie de communiquer de façon je pense plus professionnelle du coup essayer d'éviter les débords

FA62 : d'accord

PIERRE_Info2_Val62 : on a l'habitude de travailler sans en entreprise et donc du coup je pense qu'on a pris l'habitude aussi en cours

FA63 : d'accord + mais d'autres étudiants de la promo l'utilisent beaucoup contrairement à vous ?

PIERRE_Info2_Val63 : alors oui il y en a qui l'utilisent beaucoup ça c'est sûr

FA64 : quand vous y allez ce sont des choses qui ont trait aux cours ou qui parlent d'autres choses ?

PIERRE_Info2_Val64 : euh ça peut être de tout et de rien c'est il y a alors c'est des cours des fois de temps en temps déposés pour partager pour compléter le cours de certains ou même pour aider simplement et sinon c'est pour échanger des banalités enfin des bêtises juste discuter comme ça quoi

FA65 : d'accord alors si on fait une espèce de tour d'horizon est-ce que vous pourriez me dire en com quels sont les outils que vous utilisez ?

PIERRE_Info2_Val65 : alors on utilise donc au niveau matériel c'est beaucoup les ordinateurs portables et les ordinateurs fixes aussi mais moins + ensuite ce qu'on va utiliser sur l'ordinateur c'est traitement de texte donc euh Word essentiellement Powerpoint euh à l'occasion donc Excel et puis sinon ça va être internet le navigateur internet pour faire des recherches pour + voilà

FA66 : d'accord + c'est intéressant pourquoi Excel ? C'est un tableur on fait du calcul

PIERRE_Info2_Val66 : euh ça nous est arrivé de faire des graphiques parfois et de euh d'avoir enfin on a eu des premières notions d'utilisation d'Excel

FA67 : d'accord c'est plutôt de la bureautique ça ?

PIERRE_Info2_Val67 : c'est plus de la bureautique mais c'était un élément qui nous a été donné pour qu'on puisse savoir (en)fin qu'on puisse dire en entreprise qu'on sait faire le minimum avec en fait

FA68 : d'accord et on vous a donné à faire un graphe c'était ça ?

PIERRE_Info2_Val68 : ouai

FA69 : vous vous rappelez des circonstances ? c'était pour une activité particulière ?

PIERRE_Info2_Val69 : euh + alors c'était pour une activité particulière euh + c'était sur ++ je sais plus sur quoi exactement ça devait être une étude on avait du faire une étude sur laquelle on avait des statistiques <... ?> si je me souviens bien

FA70 : d'accord et donc on vous avait demandé de faire un graphe à partir des chiffres présents dans cette étude ?

PIERRE_Info2_Val70 : ouai

FA71 : d'accord et est-ce que vous pensez que les usages que vous faites de ces outils c'est-à-dire traitement de texte Powerpoint Excel internet + est-ce que vous pensez que vous en faites un usage spécifique en com ou est-ce que ce sont des usages qui sont communs à d'autres enseignements selon vous ?

PIERRE_Info2_Val71 : alors traitement de texte c'est assez spécifiquement com on s'en sert aussi pour les comptes-rendus dans d'autres matières mais sinon c'est surtout pour la com euh + Powerpoint par contre là ça va être sur beaucoup de matières des projets euh + la com des projets euh + donc c'est vraiment assez général en anglais aussi (en)fin donc voilà et par contre le navigateur internet c'est 90% des cours il y a + le seul cours où on doit pas s'en servir c'est ça doit être les maths et encore ça arrive parfois

FA72 : ça arrive parfois c'est ça ?

PIERRE_Info2_Val72 : oui voilà

FA73 : d'accord ok ce que vous me dites là est très riche + Puisqu'on arrive au terme de l'entretien et en plus je pense que vous avez aussi une journée bien remplie qui vous attend

PIERRE_Info2_Val73 : oui (*rires*)

FA74 : voilà si vous deviez me résumer en quelques mots ces cours de com qu'est-ce que vous pourriez proposer ?

PIERRE_Info2_Val74 : alors + ils sont orientés professionnel ça c'est sûr euh ça aide à développer les euh comment ++ les compétences de communication même si ça devrait être plus poussé que ça je pense et euh d'un autre côté c'est euh vraiment de la culture générale mais euh disons limité

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Pierre et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Margaux et Vincent : entretien en face à face (10/07/2015)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : est-ce que vous pourriez me dire ce que vous avez fait et appris pendant cette année ou cette première année ?

MARGAUX_GTE1_ULCO1 : moi en 1^{ère} année + enfin euh + je vais passer en 2^{ème} année

FA2 : d'accord + MARGAUX_GTE1_ULCO vous êtes en 1^{ère} année et VINCENT_GIM2_ULCO vous êtes ?

VINCENT_GIM2_ULCO1 : moi je viens de finir ma 2^{ème} année mais c'est un peu compliqué parce que j'ai fait un BTS avant donc en fait j'ai fait qu'une année de DUT

FA3 : d'accord, donc vous êtes passé directement

VINCENT_GIM2_ULCO2 : directement en 2^{ème} année

FA4 : d'accord, ok + ça m'aide un petit peu à camper le contexte + alors si je reprends ma question est-ce que vous pourriez me dire l'un et l'autre +voilà+ ces enseignements d'expression communication je ne sais pas quels noms ça prend chez vous +

MARGAUX_GTE1_ULCO2 : <... ?> communication

FA5 : communication ?

MARGAUX_GTE1_ULCO3 : ouai

FA6 : d'accord et pour VINCENT_GIM2_ULCO ?

VINCENT_GIM2_ULCO3 : euh + ils ont tout des termes un peu spécial + je m'en souviens plus vraiment ++ tout ce qui est communication on l'a fait avec un prof mais très vite +

FA7 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO4 : donc on a eu une quinzaine d'heures là-dessus et c'était beaucoup pour parler CV lettre de motivation etc. euh + ou faire des entretiens

FA8 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO5 : et on a pas parlé vraiment de communication même euh ++

FA9 : c'est-à-dire si on devait résumer un petit peu tout ce que vous avez fait VINCENT_GIM2_ULCO ce serait plutôt des écrits professionnels ou des choses comme ça

VINCENT_GIM2_ULCO6 : oui c'est ça + c'est écrit et après c'est oral pour l'entretien tout ce qui est entretien d'embauche etc.

FA10 : d'accord ok + rien sur tout ce qui a trait au rapport de stage ou des choses comme ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO7 : euh + si mais en fait euh + on a eu un dossier ++ un sacré dossier et en fait tout était noté dedans et on devait préparer notre rapport de stage + on n'a pas eu vraiment de cours là-dessus

FA11 : d'accord donc c'était uniquement à partir de ce dossier que vous deviez rédiger votre rapport de stage + et ça ça faisait partie des cours de communication c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO8 : ouai c'est ça

FA12 : donc ça prenait le nom + je résume un peu et bien sûr vous corrigez si vous pensez que j'ai pas bien compris + donc c'était essentiellement + ça s'appelait « communication » + c'est ça euh ?

VINCENT_GIM2_ULCO9 : enfin non tout ce qui est là c'était PPP donc après chaque P <... ?>

MARGAUX_GTE1_ULCO4 : c'était Projet Personnel et Professionnel

VINCENT_GIM2_ULCO10 : ouai ça doit être quelque chose comme ça

FA13 : d'accord, et ça vous aidait donc à construire des écrits professionnels et euh + le rapport de stage ?

VINCENT_GIM2_ULCO11 : exact

FA14 : bon si on résume + et pour vous MARGAUX_GTE1_ULCO ça s'appelait communication ?

MARGAUX_GTE1_ULCO5 : ouai

FA15 : et alors qu'est-ce que vous avez fait pendant cette première année ?

MARGAUX_GTE1_ULCO6 : bah c'est surtout la lettre de motivation CV apprendre un peu le langage du corps pour les entretiens

FA16 : apprendre le langage du corps pour les entretiens ?

MARGAUX_GTE1_ULCO7 : ouai la signification en fait euh + des positions des mains du visage etc. + enfin euh ++ et on a eu un rapport bibliographique à rendre au premier semestre et du coup (en)fin on a appris aussi tout ce qui était comment dire plagiat tout ça quoi hein

FA17 : c'est quoi un rapport bibliographique ? si vous pouviez éclairer ma lanterne ?

MARGAUX_GTE1_ULCO8 : bah en fait euh on a du faire c'est comme un exposé en fait qu'on a du faire sur euh + moi par exemple c'était sur le puits canadien donc sur une technique qui est en rapport avec notre + notre cursus euh + on devait faire un exposé et à la fin faire une bibliographie de tous les auteurs qu'on avait vus tous les sites etc.

FA18 : d'accord + ça c'est qu'on appelle le rapport bibliographique c'est ça ? et dans les autres activités que vous avez mentionnées euh + c'était aussi comme VINCENT_GIM2_ULCO le CV des choses comme ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO9 : ouai le CV lettre de motivation principalement.

FA19 : il y a d'autres choses qui vous viennent à l'esprit en termes d'activités vous MARGAUX_GTE1_ULCO vous VINCENT_GIM2_ULCO en vous entendant discuter ?

VINCENT_GIM2_ULCO12 : euh bah + après moi c'est euh + surtout au niveau du droit en fait

FA20 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO13 : on a eu quelques cours de droit mais en fait plutôt un peu de savoir un peu où on se situait au niveau de nos droits etc. + ça peut peut-être rentrer dans le cadre de la com

FA21 : d'accord ok+ et vous MARGAUX_GTE1_ULCO ?

MARGAUX_GTE1_ULCO10 : non pas vraiment enfin on a eu PPP aussi mais c'était pas du tout le même professeur euh + (en)fin c'était pas du tout la même chose voilà+ donc je pense pas que ce soit ça

VINCENT_GIM2_ULCO14 : en fait moi ça a toujours été des professeurs différents mais qui n'étaient pas des professeurs de com

FA22 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO15 : en fait c'est des professeurs qui font ça en plus

FA23 : d'accord ok + des intervenants extérieurs c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO16 : de + ou des professeurs d'ici ça dépend

FA24 : d'accord ok+ alors si on poursuit un peu sur + alors voilà je vais essayer de voir avec vous votre DUT + ce que c'est + ce qu'on y fait précisément + alors vous MARGAUX_GTE1_ULCO vous dites que vous êtes en DUT GTE et donc VINCENT_GIM2_ULCO en DUT GIM + est-ce que vous pourriez me dire l'un comme l'autre ce qu'on fait dans votre DUT ?

MARGAUX_GTE1_ULCO11 : bah + (en)fin nous c'est tout ce qui est branche énergétique surtout tout ce qui est énergie renouvelable dans le thermique donc euh + je parle + ouai + le chauffage etc. + on nous apprend surtout à manipuler les différentes énergies euh + comment dire + en fait c'est pour plus tard soit de la maintenance soit travailler dans la recherche ça dépend

FA25 : d'accord + et en termes de débouchés ça donne sur quoi ?

MARGAUX_GTE1_ULCO12 : bah par exemple euh + (en)fin on peut travailler dans tout ce qui est + ah !

Sonnerie de portable.

VINCENT_GIM2_ULCO17 : excusez-moi !

Sort.

FA26 : c'est pas grave !

MARGAUX_GTE1_ULCO13 : on peut travailler dans tout ce qui est énergies renouvelables donc aussi bien l'éolien la géothermie les panneaux solaires tout ça

Bruit de conversation téléphonique dans le couloir.

enfin c'est assez large même dans l'énergétique plus + plus terre à terre, (en)fin des trucs qu'on connaît déjà très bien comme le nucléaire

FA27 : d'accord donc c'est aussi large que ça

MARGAUX_GTE1_ULCO14 : ouai.

FA28 : d'accord + et votre projet à vous c'est quoi euh + à l'issue de ce DUT ? vous avez déjà une idée ?

MARGAUX_GTE1_ULCO15 : bah soit je continue en licence mais je sais pas encore laquelle soit je vais je pense travailler en intérim histoire de + comment dire + acquérir de l'expérience et après de monter ma société

VINCENT_GIM2_ULCO est revenu.

FA29 : d'accord ok + et donc en GIM alors le DUT GIM c'est quoi ? qu'est-ce qu'on y fait en DUT GIM ?

VINCENT_GIM2_ULCO18 : ben en gros c'est pour devenir généraliste c'est un peu pour travailler dans tout ce qui est industrie

FA30 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO19 : donc on <...> de la maintenance ou être opérateur etc.

FA31 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO20 : mais c'est vraiment généraliste en fait + c'est surtout pour essayer de poursuivre des études derrière

FA32 : et votre projet à vous VINCENT_GIM2_ULCO c'est ? Vous avez déjà une idée de + ?

VINCENT_GIM2_ULCO21 : ben là je vais continuer avec une licence donc moi j'ai déjà un BTS CIRA « Contrôle Industrie Régulation Automatique »

FA33 : CIRA + C-I-R-A c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO22 : euh ouai

FA34 : d'accord et euh après donc après votre licence vous visez quelque chose ?

VINCENT_GIM2_ULCO23 : donc ce serait pour travailler dans la maintenance en industrie

FA35 : d'accord + c'était un BTS que je ne connaissais pas ça m'invitera aussi à aller chercher un petit peu

VINCENT_GIM2_ULCO24 : ouai il est très recherché au niveau des industries parce que en fait c'est pour devenir instrumentiste

FA36 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO25 : donc en fait pour s'occuper de tout ce qui est capteurs etc.

FA37 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO26 : donc vu que maintenant on travaille qu'avec ça c'est pas mal recherché

FA38 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO27 : surtout à EDF par exemple

FA acquiesce.

FA39 : et une petite question comme ça qu'est-ce qui vous a poussé à aller vers un DUT vers une formation complémentaire ?

VINCENT_GIM2_ULCO28 : ben en fait moi j'étais là pour continuer en licence + en fait je me suis pris un peu trop tard + du coup je me suis retrouvé en 2^{ème} année de DUT

FA40 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO29 : pour être prioritaire pour la licence l'année prochaine

FA41 : ok je comprends un peu mieux maintenant + en fait c'était pas chercher un double diplôme mais c'était euh

VINCENT_GIM2_ULCO30 : en fait c'est pour pas perdre une année à rien faire j'ai fait une année de DUT

FA42 : d'accord ok.

VINCENT_GIM2_ULCO31 : pour avoir un second diplôme tant qu'à faire

FA43 : bah oui deux bac+2 plus une licence effectivement ça fait un beau profil+ alors si euh + on continue un peu maintenant on va essayer de parler de ces cours de com + on va peut-être les appeler comme ça + alors euh + comment ça s'organisait cette histoire c'est-à-dire ça avait lieu quand combien d'heures ou dans l'année c'était à peu près à quel moment ou dans la semaine ?

MARGAUX_GTE1_ULCO16 : euh il me semble que c'était le lundi +

FA44 : ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO17 : tous les lundis après-midi + par contre le nombre d'heures je sais pas je sais pas du tout

FA45 : et donc c'était tous les lundis après-midi pendant toute l'année ? ou euh

MARGAUX_GTE1_ULCO18 : ouai ouai pendant toute l'année

FA46 : ouai ? et est-ce qu'il y avait des changements entre je sais pas le 1^{er} semestre le 2^{ème} semestre ?

MARGAUX_GTE1_ULCO19 : non pas tellement on était toujours en salle informatique donc euh + non +

FA47 : toujours en salle info ? c'est intéressant ça pourquoi ?

MARGAUX_GTE1_ULCO20 : ben parce que y a un rétroprojecteur

FA48 : ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO21 : et puis en fait on faisait parce que on faisait que du travail sur ordinateur pour la lettre de motivation et le CV etc. c'était que sur ordi pratiquement

FA49 : d'accord + tout se faisait sur ordinateur euh +

MARGAUX_GTE1_ULCO22 : ouai les $\frac{3}{4}$ oui

FA50 : quand vous dites ordinateur c'est quoi au juste ?

MARGAUX_GTE1_ULCO23 : bah euh + Word + Open Office + voilà ils nous apprenaient un peu aussi à utiliser ces instruments là c'est tout

FA51 : d'accord euh + pas d'autres outils utilisés pendant ces cours-là ?

MARGAUX_GTE1_ULCO24 : bah non on a fait un CV numérique donc c'est euh + par diaporama en fait

FA52 : vous pourriez m'expliquer un peu ce que c'est ?

MARGAUX_GTE1_ULCO25 : bah en fait c'est simplement + c'est simplement un CV mais présenté sous forme de diapo

FA53 : d'accord + et qu'est-ce que vous en faisiez de ce CV ? de ce diaporama ?

MARGAUX_GTE1_ULCO26 : bah rien on donnait au professeur qui notait c'est tout

FA54 : d'accord + il y avait pas de suite euh + ?

MARGAUX_GTE1_ULCO27 : non

FA55 : non du tout ?

MARGAUX_GTE1_ULCO28 : non + c'est juste pour nous former parce que ça se fait de plus en plus apparemment mais euh +

FA56 : et c'était un CV fait avec un logiciel particulier ?

MARGAUX_GTE1_ULCO29 : bah euh c'était des logiciels qui étaient installés sur les PC donc euh + ouai (en)fin Powerpoint le plus souvent

FA57 : oui ? c'est avec ça que vous avez fait votre CV ?

MARGAUX_GTE1_ULCO30 : <... ?> enfin bref +

FA58 : votre CV

(rires)

MARGAUX_GTE1_ULCO31 : ouai c'est avec ça et on devait le faire

FA59 : alors si j'ai bien compris cette histoire c'était le lundi pendant toute l'année euh + vous étiez donc dans une salle informatique euh + vous avez utilisé Word + c'est ça ou Open Office (*MARGAUX_GTE1_ULCO acquiesce en opinant du chef*) + vous avez fait un CV sous forme de diaporama je ne sais pas si j'ai bien compris ?

MARGAUX_GTE1_ULCO32 : si si c'est ça

FA60 : et une séance ça durait combien de temps ?

MARGAUX_GTE1_ULCO33 : euh + deux heures

FA1 : deux heures ? donc ce sont des séances de deux heures comme ça pendant toute euh

MARGAUX_GTE1_ULCO34 : ouai

FA62 : et c'est bien placé ces séances ou pas ?

MARGAUX_GTE1_ULCO35 : ouai (*rires*) ++ bah + (en)fin ouai ben honnêtement nous on voyait pas trop l'intérêt en fait d'avoir des heures de com parce que ben on sait très bien que les entreprises ce qu'elles demandent c'est pas forcément ça

FA63 : ça ça m'intéresse beaucoup

MARGAUX_GTE1_ULCO36 : en fait ce que nous apprennent les profs c'est pas forcément ce que les entreprises recherchent donc euh + par exemple on nous apprenait à mettre telle chose à tel intervalle de la marge etc. alors que les entreprises y font pas du tout attention

FA64 : ah ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO37 : ouai

FA65 : c'est-à-dire que vous avez fait ça et euh

MARGAUX_GTE1_ULCO38 : en fait ça nous sert pas à grand-chose non

FA66 : quand vous dites que les entreprises font pas du tout attention à ça c'est euh

MARGAUX_GTE1_ULCO39 : bah pas vraiment la mise en page c'est surtout l'écriture forcément, le cursus les fautes d'orthographe etc. mais euh + sinon niveau de la présentation ben dire qu'il faut mettre à 4 cm de la marge tel truc + à 3 cm tel truc ils font pas du tout attention

FA67 : d'accord

MARGAUX_GTE1_ULCO40 : mais en même si ils doivent regarder avec une règle chaque CV ils ont pas fini

(*rires*)

FA68 : ah oui donc à votre avis il y a un écart entre ce que vous avez fait et

MARGAUX_GTE1_ULCO41 : et la demande des entreprises ouai

FA69 : on + vous en avez fait la remarque ? on vous a déjà dit ça quand vous étiez en entreprise ? des trucs que vous avez entendus ?

MARGAUX_GTE1_ULCO42 : bah ouai on nous l'a déjà dit mais euh + c'est le cours, c'est comme ça donc +

FA70 : quand vous dites on l'a déjà dit ? c'était les étudiants ? c'était où ?

MARGAUX_GTE1_ULCO43 : oui oui les étudiants en général

FA71 : ouai parce que ça partait de remarques qu'on vous a fait en entreprise ?

MARGAUX_GTE1_ULCO44 : bah oui + (en)fin euh + comment dire les parents de euh + de certains sont en entreprise donc ils savent parfaitement ce qu'ils recherchent

FA72 : d'accord+ donc il y avait un écart + et pour vous VINCENT_GIM2_ULCO est-ce que ça se configure à peu près pareil des cours pendant toute l'année

VINCENT_GIM2_ULCO32 : non

FA73 : comment ça fonctionnait ?

VINCENT_GIM2_ULCO33 : pas du tout + donc en fait on avait 15h par semestre

FA74 : d'accord + et alors c'était quand ? le matin ? l'après-midi ?

VINCENT_GIM2_ULCO34 : ça pouvait changer en fait nous en DUT GIM en fait on un emploi du temps à la semaine + donc en fait chaque semaine ça peut changer + et à chaque fois on a des + des bah + ce qu'on + des modules +

FA75 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO35 : donc ça peut être des modules de 15 30 45h + donc c'est pas un cours on a 15h de cours euh + par exemple en mathématiques on a 30h de cours on n'a pas plus de 30h

FA76 : bon ok

VINCENT_GIM2_ULCO36 : donc dans les 30h on avait le cours les exercices les interros et le contrôle final

FA77 : ok d'accord + et alors la com ça se baladait un peu ?

VINCENT_GIM2_ULCO37 : ça se baladait c'était un cours quoi + donc on avait 15h et en fait tout ce qui épreuves c'était CV lettre de motivation et entretien

FA78 : et donc c'était trois épreuves comme ça ? c'était les trois épreuves pour évaluer ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO38 : ouai

FA79 : en quinze heures ?

VINCENT_GIM2_ULCO39 : en fait ben + deux fois quinze heures du coup parce qu'on avait des quinze heures les premières c'était pour CV lettre de motivation et les deuxième quinze heures c'était pour tout ce qui était entretien

FA80 : d'accord + et ça ça donnait lieu à une évaluation notée ?

VINCENT_GIM2_ULCO40 : ouai c'est ça

FA81 : et ça durait combien de temps ces séances ?

VINCENT_GIM2_ULCO41 : euh + c'est entre 2 et 3 heures ça dépendait des fois en fait

FA82 : d'accord + alors autant MARGAUX_GTE1_ULCO c'est vraiment dans l'année c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO45 : ouai + alors nous aussi en fait on a un emploi du temps chaque semaine mais ils essayaient de + comment dire + de placer les matières à horaires fixes <hésitations> je vais y arriver +

FA83 : ouai

MARGAUX_GTE1_ULCO46 : et aussi en fonction des professeurs je pense non mais sinon c'était vraiment +

FA84 : alors là c'est marrant comme système + par contre VINCENT_GIM2_ULCO c'était dispatché

VINCENT_GIM2_ULCO42 : en fait c'était euh + en 4 semaines on avait fini la com quoi

FA85 : d'accord + alors c'était tout groupé ?

VINCENT_GIM2_ULCO43 : c'était ouai chaque semaine c'était + en fait on avait les horaires + donc par exemple c'était le lundi après-midi + pendant 4 semaines + c'était le lundi après-midi et hop après c'était fini

FA86 : ok ! et c'est là où est la différence avec MARGAUX_GTE1_ULCO c'est pour vous c'était

MARGAUX_GTE1_ULCO47 : pendant toute l'année ouai + jusqu'à ce qu'on ait fini nos heures forcément mais sinon oui c'était toute l'année

FA7 : c'est intéressant de voir cette histoire de voir que dans deux DUT de la même université on a des différences d'organisation comme ça ? là arrive la grande question + dans ces cours là qu'est-ce que vous avez appris l'un comme l'autre ?

VINCENT_GIM2_ULCO44 : des choses qu'il faut pas apprendre !

(rires)

FA88 : allez-y développez !

VINCENT_GIM2_ULCO45 : ben genre nous on a eu des fiches expliquant comment faire les CV et les lettres de motivation+ donc en fait c'est des trucs super carrés

FA89 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO46 : donc moi j'ai fait mon CV et ma lettre motivation avec ma sœur qui travaille dans une agence d'intérim + donc qui a l'habitude de prendre des CV et des lettres de motivation

FA90 : mhm mhm

VINCENT_GIM2_ULCO47 : et ben j'ai presque pas eu la moyenne parce que c'était pas dans le cadre de + des feuilles qu'on avait vues

FA91 : c'est-à-dire pas dans le cadre ?

VINCENT_GIM2_ULCO48 : ben ça rentrait pas dans le euh + dans ce qu'il fallait faire pour la feuille en fait + pour le professeur c'était pas ce qu'il fallait faire

FA92 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO49 : genre les titres c'était pas les mêmes mais ça voulait dire la même chose

FA93 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO50 : mais non c'était pas pareil

FA94 : ça n'allait pas à cause de ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO51 : à cause de ça ouai

FA95 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO52 : même ma professeure m'a même dit que elle l'avait fait corriger par quelqu'un de compétent etc. et c'était pas ça qu'il fallait

FA96 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO53 : alors que c'était ma sœur qui l'avait fait et + elle travaille en agence d'intérim + donc elle a des CV lettres de motivation tous les jours

FA97 : d'accord + donc quelque part si je pose la question « qu'est-ce que vous avez appris » vous me répondez « tout ce qui faut pas faire » c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO54 : bah en fait on apprend des choses comment on pourrait faire

FA98 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO55 : mais c'est pas obligatoirement de le faire comme ça ! c'est +

FA99 : vous avez un autre exemple que le CV + c'est vrai que c'est intéressant

VINCENT_GIM2_ULCO56 : ben la lettre de motivation c'est la même chose + d'après les + le + ce qu'on avait dans les feuilles il fallait mettre 4 mots disons notre personnalité etc. + mais en fait ils ne regardent pas que ça aussi au niveau de la lettre de motivation ils regardent surtout la motivation amenée et qu'est-ce qu'on pourrait amener à l'entreprise etc.

FA100 : d'accord + la motivation amenée ? c'est ce que vous pouvez amener à l'entreprise ?

VINCENT_GIM2_ULCO57 : oui + donc en fait c'est ce qu'on pourrait amener à l'entreprise et ce que l'entreprise pourrait nous amener + donc il faut mettre sur ces deux points et dans ma lettre de motivation en fait je mélangeais les deux + donc ce qui est pas, c'est à peut près la même chose euh ++

FA101 : c'est la lettre de motivation que vous avez faite vous-même c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO58 : ouai, c'est ça ! que j'ai faite avec ma sœur

FA102 : d'accord et ça ça n'allait pas ?

VINCENT_GIM2_ULCO59 : ça ça n'allait pas parce que je mélangeais les deux et qu'il fallait vraiment structurer etc.

FA103 : d'accord

MARGAUX_GTE1_ULCO48 : bah nous c'était pas du tout comme ça en fait + c'est le contraire plutôt en fait + on a appris justement que on devait ben mettre ce qu'on devait amener mais qu'on pouvait mélanger parce que ça dépendait comment on + ce qu'on disait

FA104 : c'est-à-dire que vous pouviez mélanger les deux c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO49 : bah ouai + à partir du moment où comment dire où c'est bien dit à peu près (en)fin ça allait notre professeur était pas trop strict à ce niveau là + c'était surtout au niveau des mesures + ça elle pouvait pas laisser passer

FA105 : les mesures c'est quoi ?

MARGAUX_GTE1_ULCO50 : ben parce que par exemple euh + il fallait mettre euh + le nom de l'entreprise avec l'adresse etc. + à droite +

FA106 : ouai

MARGAUX_GTE1_ULCO51 : avec autant c'était il me semble 8cm du haut de la feuille + c'était vraiment ces mesures là + il fallait vraiment les respecter alors que quand même on trouvait pas trop ça +

FA108 : alors ça c'est sur le même exemple que sur la lettre de motivation c'est ça ? alors autant VINCENT_GIM2_ULCO c'est très carré c'est sur CV lettre de motivation et vous globalement si je reprends la même question « qu'est-ce que vous avez appris » ?

MARGAUX_GTE1_ULCO52 : bah euh + bah je pense pas qu'on ait appris grand-chose au final parce que CV lettre de motivation on a déjà du en faire avant pour les stages au collège au lycée etc. + donc plus ou moins on savait déjà en faire + après bon ben on a fait comment ça s'appelle le projet Voltaire aussi en communication

FA109 : c'est quoi ça le projet Voltaire ?

MARGAUX_GTE1_ULCO53 : c'est en fait euh + c'est un truc de français

VINCENT_GIM2_ULCO60 : c'est de l'orthographe de la grammaire et de la conjugaison

MARGAUX_GTE1_ULCO54 : ouai voilà

VINCENT_GIM2_ULCO61 : pour savoir qu'est-ce qu'on a encore de nos années précédentes

MARGAUX_GTE1_ULCO55 : c'est pour nous améliorer en fait, justement pour combler nos lacunes

FA110 : en orthographe en

VINCENT_GIM2_ULCO62 : en conjugaison et en grammaire

FA111 : en conjugaison et en grammaire

VINCENT_GIM2_ULCO63 : en français en général

FA112 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO64 : et en fait c'est des exercices qu'on doit faire + donc on aura par exemple euh + un pourcentage euh + au hasard 40% et après ils vont nous redonner des exercices avec des explications pour qu'on arrive aux 100%

FA113 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO65 : et en fait ils comptent le nombre d'heures qu'on fait pour euh +

FA114 : alors en fait vous avez fait du français c'est ce que vous m'avez dit ?

MARGAUX_GTE1_ULCO56 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO66 : oui

FA115 : je reprends ce terme là parce que vous l'avez utilisé

MARGAUX_GTE1_ULCO57 : ouai ouai c'est ça c'est du français !

VINCENT_GIM2_ULCO67 : c'est ça c'est du français pur et dur !

MARGAUX_GTE1_ULCO58 : ouai

FA116 : donc de l'orthographe de la syntaxe euh + du vocabulaire de la conjugaison c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO68 : oui c'est ça

FA117 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO69 : moi je l'ai pas fait

(*rires*)

VINCENT_GIM2_ULCO70 : soucis informatiques

FA118 : d'accord

MARGAUX_GTE1_ULCO59 : moi je l'ai passé mais (en)fin j'ai pas pu le finir + au final c'est un peu noté n'importe comment on a l'impression que + (*rires*) j'ai eu 14 je l'ai pas fini euh + j'ai un ami il l'a fini à 100% il a passé des heures dessus et il a eu 9

FA119 : ah oui ?

MARGAUX_GTE1_ULCO60 : ouai

FA120 : et il y a pas d'explications ?

MARGAUX_GTE1_ULCO61 : bah apparemment en fait c'est parce que y a eu un problème au niveau de comment dire + du site et ça a effacé toutes les données qu'il avait

FA121 : ah oui c'est plutôt gênant cette histoire

MARGAUX_GTE1_ULCO62 : bah ouai

FA122 : donc vous avez fait Voltaire c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO63 : ouai

FA123 : euh + le CV la lettre de motivation vous m'avez dit tout à l'heure aussi le +

MARGAUX_GTE1_ULCO64 : le langage corporel

FA124 : le langage corporel c'est

MARGAUX_GTE1_ULCO65 : en fait c'est par rapport à la position des mains position du corps lors d'un entretien etc. + ça sert pas à grand chose au final je pense

FA125 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO71 : bah si quand même.

MARGAUX_GTE1_ULCO66 : bah un peu mais euh +

VINCENT_GIM2_ULCO72 : moi j'en ai pas fait mais en DUT mais je sais ce que ça veut dire le langage corporel + par exemple si on a quelqu'un comme ça (*croise les bras et se met en retrait sur sa chaise*) c'est quelqu'un qui est fermé et qui est pas ouvert à la discussion

FA126 : mhm

VINCENT_GIM2_ULCO73 : alors que si c'est quelqu'un qui est ouvert + alors là la posture est carrément différente + c'est l'a priori de la personne qui est différent

FA127 : d'accord

MARGAUX_GTE1_ULCO67 : ouai enfin d'accord mais <...> y a certains gestes +

VINCENT_GIM2_ULCO74 : oui mais après y a

MARGAUX_GTE1_ULCO68 : c'est vrai qu'on a appris certains gestes pour les mains, ça nous sert pas du tout !

FA128 : d'accord et ça ça faisait partie de ce qu'on vous a appris cette année.

MARGAUX_GTE1_ULCO69 : ouai en com

FA129 : et après il y a avait cette histoire de bibliographie c'était ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO70 : ouai bah ça en fait je sais pas si on peut compter en communication mais c'est vrai qu'on a eu des cours par rapport à ça du coup euh + (en)fin comment faire un rendu bibliographique euh + éviter le plagiat tout ça

FA130 : d'accord et ça c'était aussi à ce moment là + dans ces cours du lundi

MARGAUX_GTE1_ULCO71 : ouai ouai

FA131 : que vous mentionnez tout à l'heure c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO72 : ouai ouai

FA132 : alors si globalement par rapport à ce que vous venez de me dire là + est-ce que ça sert à quelque chose ce que vous avez fait et appris ? votre point de vue là-dessus ?

VINCENT_GIM2_ULCO75 : à passer le temps

FA133 : à passer le temps ?

MARGAUX_GTE1_ULCO73 : bah à faire des heures de cours en plus c'est tout (en)fin

FA134 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO76 : bah après on a appris des choses mais y a beaucoup de choses en fait on peut pas prendre en compte + c'est + les entreprises s'en foutent complètement +

FA135 : et ça on vous l'a dit ? on vous l'a dit ou c'est la conclusion

VINCENT_GIM2_ULCO77 : non ça c'est la conclusion de nous en fait !

MARGAUX_GTE1_ULCO74 : ouai ouai

VINCENT_GIM2_ULCO78 : pour les professeurs ce qu'ils font c'est + c'est primordial.

FA136 : d'accord + on vous le dit comme ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO75 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO79 : c'est dit comme ça + si c'est pas fait comme ça votre CV il sera mis à la poubelle + c'est ce qu'on m'a dit

FA137 : d'accord + et vous MARGAUX_GTE1_ULCO ?

MARGAUX_GTE1_ULCO76 : la même chose + c'est pareil en fait euh + si votre CV il est pas carré il est pas droit c'est même pas la peine

VINCENT_GIM2_ULCO80 : alors que par exemple moi + j'ai déjà travaillé + j'ai déjà eu des stages j'ai déjà envoyé mes CV et ils ont jamais été à la poubelle quoi + j'ai été pris

MARGAUX_GTE1_ULCO77 : moi pareil j'ai déjà fait des petits boulots + on m'a jamais dit que mon CV était horrible et on m'a même déjà dit une fois que ma lettre de motivation était remarquable donc euh + et pourtant j'ai donné la même au professeur et elle a dit « non c'est pas du tout ça »

FA138 : « non c'est pas du tout ça » ? le constat c'est que donc finalement il y a un écart euh

MARGAUX_GTE1_ULCO78 : il y a un écart entre ce qu'on nous apprend et ce qu'on nous demande en entreprise en fait

FA139 : d'accord + et vous VINCENT_GIM2_ULCO ?

VINCENT_GIM2_ULCO81 : oui complètement

FA140 : et donc si on fait une petite comparaison + ces cours là + par rapport à d'autres matières + ils sont importants + pas importants ?

(Simultanément)

MARGAUX_GTE1_ULCO79 : pas du tout

VINCENT_GIM2_ULCO82 : pas importants du tout

FA141 : pas du tout importants ?

MARGAUX_GTE1_ULCO80 : non

FA142 : et pourquoi alors ?

MARGAUX_GTE1_ULCO81 : bah + parce que bon bah + moi dans ma filière c'est les matières importantes c'est tout ce qui est technique +

FA143 : c'est quoi les matières importantes alors ?

MARGAUX_GTE1_ULCO82 : bah (en)fin je peux pas ben comment dire + comme la communication bah pour moi ça sert pas à grand chose après la plupart des matières sont importantes c'est vrai euh bah + je vois pas trop comment dire en fait

FA144 : comme ça vient !

(rires)

VINCENT_GIM2_ULCO83 : on voit ça au niveau des coefficients

MARGAUX_GTE1_ULCO83 : ouai aussi

FA145 : ah bon ?

VINCENT_GIM2_ULCO84 : les matières importantes ont un gros coefficient les matières pas importantes un petit

FA146 : et vous connaissez les coefs de la com ?

MARGAUX_GTE1_ULCO84 : bah c'est indiqué sur les relevés de notes

FA147 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO85 : ça doit être un petit coef 1 ou un coef 2 grand maximum + à côté on a des coefs 8 etc.

FA148 : à ce point là ? il y a une telle différence ?

MARGAUX_GTE1_ULCO85 : c'est coef 2 communication

VINCENT_GIM2_ULCO86 : après je sais pas il y a peut-être la feuille des coefs là-bas je sais pas du tout (*désigne le couloir*)

FA149 : oui ça serait intéressant que j'aille voir aussi + donc il y a une différence entre ces coefs 1 ou 2 et là vous avez des matières à coef 8 aussi ?

MARGAUX_GTE1_ULCO86 : ouai

FA150 : pour vous MARGAUX_GTE1_ULCO c'est la même chose vous avez des coefs aussi différents ?

MARGAUX_GTE1_ULCO87 : ouai

FA151 : donc en fait si j'ai bien compris c'est pas si important que ça il y a des écarts entre ce qu'on vous dit votre expérience et ce que vous disent vos profs et ça se voit au niveau des coefs ? c'est ça les grosses différences ? mais est-ce que les étudiants de votre groupe de votre promo ils disent la même chose aussi ou pas ?

MARGAUX_GTE1_ULCO88 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO87 : complètement

FA152 : complètement ?

MARGAUX_GTE1_ULCO89 : ouai

FA153 : alors ça se traduit comment ?

VINCENT_GIM2_ULCO88 : bah ça se traduit que on parle avec la prof pour dire qu'on n'est pas d'accord + pour finir de toute façon on n'a pas le choix

FA154 : ah oui ?

MARGAUX_GTE1_ULCO90 : ouai c'est dans le programme <... ?>

VINCENT_GIM2_ULCO89 : c'est comme ça c'est pas autrement et de toute façon on est des élèves et le professeur a toujours raison

(*rires*)

FA155 : d'accord et là votre prof vous dit c'est dans le programme c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO91 : ouai + c'est dans le programme on est obligés de suivre le programme + c'est comme ça

FA156 : d'accord + et pour vous VINCENT_GIM2_ULCO9 on dit aussi que c'est dans le programme ?

VINCENT_GIM2_ULCO90 : c'est comme ça + c'est dans le programme c'est ce qui faut faire et puis c'est tout

FA157 : ok et là vous disiez que il y a des étudiants dans votre groupe qui disaient qu'ils n'étaient pas d'accord c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO91 : oui mais après nous on avait aussi des étudiants étrangers donc qui savaient pas du tout faire donc ça ça les a aidés

FA158 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO92 : par exemple j'en avais un dans ma classe qui avait dit qu'il était cadre

FA159 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO93 : alors qu'il avait même pas le DUT + en fait il a travaillé en tant que au niveau secrétaire d'un cadre et en fait il a mis dans son CV qu'il était qu'il avait déjà eu un poste de cadre

FA160 : c'est un étudiant étranger c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO94 : ouai

FA161 : et parce qu'il savait pas l'écrire ?

VINCENT_GIM2_ULCO95 : ben en fait pour lui comme il a travaillé avec un cadre il avait le niveau d'un cadre + en fait c'est pas vraiment ça

FA162 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO96 : en fait il était l'adjoint d'un + même pas l'adjoint c'est + il était le stagiaire d'un cadre en fait

FA163 : et pour lui ça lui servait ces cours ?

VINCENT_GIM2_ULCO97 : ben ça l'a un peu remis à sa place parce que comment dire + il était un peu imbu de sa personne et pour lui c'était un cadre donc s'il avait un salaire c'était un niveau cadre

FA164 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO98 : donc c'est + il a pas bien compris le système en fait

FA165 : et donc ces cours-là ça l'a remis à sa place ?

VINCENT_GIM2_ULCO99 : ça l'a + ça l'a aidé comprendre ce qu'elle voulait dire la prof

FA166 : ok d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO100 : pour lui ça l'a aidé pour nous ça a pas servi à grand-chose

FA167 : non ? ça c'est le bilan que vous tirez aussi MARGAUX_GTE1_ULCO ?

MARGAUX_GTE1_ULCO92 : oui bah pareil on a des étudiants étrangers il y en a qui parlent pas forcément très bien le français et donc c'est vrai ça les a aidés un peu mais bon pff pour le reste pour la majorité de la classe ça a servi strictement à rien ça faisait une note en plus sur le bulletin mais c'est tout

FA168 : et ça c'était vraiment les ressentis de euh

MARGAUX_GTE1_ULCO93 : de toute la classe ouai

FA169 : et donc ça se traduisait comment euh + vous avez un exemple à me donner où vous voyez que les étudiants pensent que c'est pas très important cette histoire

MARGAUX_GTE1_ULCO94 : ba on jouait en classe

FA170 : vous vous ?

MARGAUX_GTE1_ULCO95 : on jouait en classe

FA171 : ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO96 : en fait on est sur les PC donc euh +

FA172 : ça m'intéresse cette histoire + c'est-à-dire qu'est ce qui se passait ?

MARGAUX_GTE1_ULCO97 : bah on est sur les PC et en fait il y a des gens en ligne donc du coup on s'amusait sur euh + entre PC

VINCENT_GIM2_ULCO101 : <gêné> t'es en train de vendre tous nos trucs là !

(rires)

MARGAUX_GTE1_ULCO98 : bah c'est pas grave !

FA173 : c'est un truc complètement inconnu + là je découvre !

MARGAUX_GTE1_ULCO99 : tous nos profs sont déjà au courant la preuve ! ils en parlent !

FA174 : les profs sont au courant de ce qui se passe avec les PC ?

MARGAUX_GTE1_ULCO100 : bah oui euh la plupart sont au courant c'est juste que ils ferment les yeux parce que de toute façon

VINCENT_GIM2_ULCO102 : de toute façon ils peuvent pas faire grand-chose

MARGAUX_GTE1_ULCO101 : c'est soit ça soit ils punissent toute la classe ! donc euh +

FA175 : ouai ! c'est-à-dire que si je comprends bien euh + vous étiez en cours dans votre salle info c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO102 : par exemple ouai

FA176 : et euh + les ordinateurs étaient allumés et vous aviez des étudiants qui jouaient c'est ça ? pendant le cours ?

MARGAUX_GTE1_ULCO103 : ouai ouai

FA177 : et vous retrouvez des situations un peu comme ça ou d'autres dans votre groupe VINCENT_GIM2_ULCO ?

(rires)

VINCENT_GIM2_ULCO103 : oui

FA178 : alors c'était quoi ?

VINCENT_GIM2_ULCO104 : alors nous on a nos PC portables déjà

FA179 : ouai ?

VINCENT_GIM2_ULCO105 : donc nous a toutes nos informations sur le PC donc c'est à peu près la même chose

FA180 : et donc là ?

VINCENT_GIM2_ULCO106 : de toute façon par exemple sur les 15h on a du faire CV et lettre de motivation

FA181 : mhm

VINCENT_GIM2_ULCO107 : moi je les avais déjà faites pour préparer mon stage

FA182 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO108 : donc comme c'était le + le premier cours était au mois d'octobre ou quelque chose comme ça

FA183 : mhm

VINCENT_GIM2_ULCO109 : moi ils étaient déjà fait et en fait les 15h c'était pour faire et les faire corriger après

FA184 : et donc vous vous aviez déjà préparé ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO110 : bah moi je les avais déjà faites pour renvoyer pour mon stage

FA185 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO111 : du coup dans les 15h je faisais + je faisais rien

(rires)

FA186 : rien ? vous attendiez ou vous faisiez aussi comme les collègues dont parlait MARGAUX_GTE_ULCO ?

VINCENT_GIM2_ULCO112 : oui oui on était sur les ordinateurs +

FA187 : ouai + et ça c'était plusieurs ou il y avait que vous ?

VINCENT_GIM2_ULCO113 : tous

(rires)

VINCENT_GIM2_ULCO114 : bah euh + il y en a qui ont fait leur lettre de CV de motivation parce que ils avaient pas d'ordinateur donc du coup ils l'ont fait à la main quelque chose comme ça mais tous ceux qui étaient avec leur ordinateur ou leur portable c'était fini quoi

FA188 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO115 : en sachant qu'on avait déjà fait le boulot ben +

FA189 : ah ouai c'est ce que vous disiez tout à l'heure ! le travail a déjà été fait en amont et donc après euh

VINCENT_GIM2_ULCO116 : ouai au lieu de nous dire ce sera fait à tel moment faites le pas avant ou quelque chose comme ça

FA190 : mhm mhm

VINCENT_GIM2_ULCO117 : ou j'sais pas corriger tout de suite le premier pour qu'on puisse corriger le deuxième pour avoir une meilleure note bah non

FA191 : d'accord + c'est une question d'organisation ? de découpage ? je sais pas comment on peut dire ?

VINCENT_GIM2_ULCO118 : bah c'est même pas une question d'organisation parce qu'en fait ils nous le demandent de le faire avant pour les stages + en fait les autres professeurs nous le demandent de le faire avant pour euh + l'envoyer le plus vite possible pour les stages et on a les cours après qu'on les a déjà faits + pour bien faire

FA192 : vous avez des cours après ?

VINCENT_GIM2_ULCO119 : bah oui

FA193 : et vous MARGAUX_GTE1_ULCO c'est la même chose ?

MARGAUX_GTE1_ULCO104 : ah non non on a eu cours dès le départ donc euh + en fait notre stage comme on est en 1^{ère} année c'est qu'en 2^{ème} année et ils nous préparent à ça mais en fait on doit pas le faire tout de suite

FA194 : c'est-à-dire ?

MARGAUX_GTE1_ULCO105 : ben en fait on doit comment dire + on nous prépare à faire une lettre de motivation et CV pour notre stage mais on n'est pas autorisés à les faire tout de suite

FA195 : c'est étrange ?

MARGAUX_GTE1_ULCO : bah ouai

(rires)

MARGAUX_GTE1_ULCO106 : et on a encore des cours de communication en 2^{ème} année donc euh +

FA196 : qu'est-ce qui explique cela alors ?

MARGAUX_GTE1_ULCO107 : bah je sais pas + je sais pas + je sais pas trop à quoi ça sert les cours de communication + moi je suis en 1^{ère} année donc c'est vrai que pour ceux qui travaillent + ceux qui font l'alternance + bon déjà normalement c'est vrai que c'est en début d'année donc ils ont déjà fait leur lettre de motivation et leur CV donc les cours leur servent à rien mais après + non je sais pas trop

FA197 : tout ça ça rejoint ce que vous m'avez dit tout à l'heure + ok ! alors je vais essayer de vous poser une question un tout petit peu plus précise sur quelques activités que vous avez faites + ce qui va m'intéresser maintenant c'est de voir comment vous avez travaillé comment vous avez fait pour faire telle ou telle activité + alors si je résume quelques activités que vous m'avez citées dans un tir groupé CV lettre de motivation bibliographie et j'ai oublié j'ai oublié j'ai oublié

VINCENT_GIM2_ULCO120 : les entretiens d'embauche

FA198 : ouai les entretiens c'était ça aussi + alors si on en prenait une de ces activités celle que vous voulez + est-ce que vous pourriez m'expliquer en fait comment vous l'avez faite ? comment vous avez travaillé pour réaliser la chose ?

MARGAUX_GTE1_ULCO108 : euh ben comment dire + notre professeur nous donnait des exemples et en fait on devait en faire une par rapport à euh + une demande euh + comment dire + une entreprise qui faisait une recherche + une vraie entreprise qui demandait justement un employé + on devait faire une lettre de motivation par rapport à ça

FA199 : donc + si je résume on vous donne des exemples et vous devez faire une lettre de motivation avec ces exemples là c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO109 : ouai

FA200 : ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO110 : ouai

FA201 : et euh + c'était en classe + c'était en dehors de la classe ?

MARGAUX_GTE1_ULCO111 : non c'était en classe + c'était en classe + on n'avait pas de travail en dehors des cours en fait

FA202 : et c'est là où vous avez utilisé comment

MARGAUX_GTE1_ULCO112 : Word

VINCENT_GIM2_ULCO121 : Word

FA203 : et vous saviez bien l'utiliser ou

MARGAUX_GTE1_ULCO113 : bah oui on l'utilise depuis un bon moment maintenant donc euh + tout le monde est à peu près rodé sauf euh + peut-être les étudiants étrangers mais bon sinon tout le monde connaît + tout le monde connaît Word et Open Office on a déjà tous travaillé au moins une fois dessus donc euh +

FA204 : c'est-à-dire quand vous dites « tout le monde connaît » + vous avez travaillé dessus + enfin c'était quand

MARGAUX_GTE1_ULCO114 : bah au college et au lycée

FA205 : ah ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO115 : ouai

FA06 : et on vous avait déjà appris à fabriquer

MARGAUX_GTE1_ULCO116 : bah à utiliser même par nous-mêmes à utiliser euh + les outils informatiques quoi+ donc comme au collège maintenant on a besoin de valider le B2i + c'est ça en gros quoi + faire des recherches et après mettre + en fait faire un rapport sur Word ou autre en fait au final on sait déjà l'utiliser

FA207 : et c'était important Word pour faire euh +

MARGAUX_GTE1_ULCO117 : bah c'est ce qui est le plus utilisé + après nous on a utilisé un autre logiciel parce que euh + notre DUT nous apprend mais c'est ce qui est comment dire euh + les entreprises recherchent le plus souvent

FA208 : et c'était quoi cet autre logiciel ?

MARGAUX_GTE1_ULCO118 : c'est LaTeX

FA209 : qu'est-ce que c'est ?

MARGAUX_GTE1_ULCO119 : bah c'est comme Word ou Open Office en fait c'est un outil pour euh + rédiger + faire des diaporamas + en différentes parties + faire des articles + faire des rapports etc.

FA210 : et c'est quoi la différence avec Word alors ?

VINCENT_GIM2_ULCO122 : c'est de l'open source

FA211 : open source c'est-à-dire ?

VINCENT_GIM2_ULCO123 : c'est-à-dire c'est gratuit

FA212 : c'est gratuit ?

MARGAUX_GTE1_ULCO20 : et puis même y a plusieurs + LaTeX c'est pas c'est pas un WYSIWYG en fait

FA213 : mhm

MARGAUX_GTE1_ULCO121 : donc euh + comment dire on + on rentre des lignes de code pour pouvoir faire ce qu'on veut + par exemple pour pouvoir changer la couleur d'un texte ou autre alors que là sur Word ou Open Office on doit cliquer sur un bouton et toutes les couleurs n'y sont pas enfin ça dépend aussi

FA214 : et donc vous avez utilisé Word alors que les entreprises c'est ça travaillent avec LaTeX ?

MARGAUX_GTE1_ULCO122 : non non en fait on a appris LaTeX mais les entreprises préfèrent Word + LaTeX y connaissent pas trop

FA215 : d'accord + et pourquoi ?

MARGAUX_GTE1_ULCO123 : ++ bah parce que les professeurs préfèrent LaTeX.

FA216 : d'accord

MARGAUX_GTE1_ULCO124 : tous nos professeurs pratiquement <...> sous LaTeX

FA217 : et même en com ?

MARGAUX_GTE1_ULCO125 : non pas en com + en com elle a eu des cours avec nous

FA218 : c'est-à-dire ?

MARGAUX_GTE1_ULCO126 : elle allait en cours avec nous

FA219 : ouai ?

MARGAUX_GTE1_ULCO127 : bah on avait des cours de LaTeX avec euh + un professeur et elle venait en cours avec nous + elle était aussi élève

FA220 : pour apprendre comment se servir

MARGAUX_GTE1_ULCO128 : ouai

FA221 : et après vous utilisiez aussi LaTeX en cours ou pas ?

MARGAUX_GTE1_ULCO129 : euh + en cours euh + pas en com

FA222 : ouai

MARGAUX_GTE1_ULCO130 : mais par exemple notre rapport bibliographique on a du le faire sous LaTeX + ensuite on a eu un projet personnel qu'on a du faire sous LaTeX aussi + PPP sous LaTeX

FA223 : donc c'était voilà + c'était l'outil du DUT GTE ?

MARGAUX_GTE1_ULCO131 : ouai, ils adorent LaTeX

(rires)

FA224 : et en GIM alors c'est euh ? + si on prend le même principe par exemple sur une activité donnée comment vous avez bossé vous VINCENT_GIM2_ULCO ?

VINCENT_GIM2_ULCO124 : alors nous c'est simple en fait ! on a en début de cours une feuille puis par exemple le CV lettre de motivation ou la + le + l'entretien d'embauche et à

chaque fois ben on devait lire et faire + donc euh + par exemple CV lettre de motivation c'était sur Word

FA225 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO125 : obligatoirement puisque tout ce qui est niveau entreprise ils utilisent que ça + donc c'est Word Excel et Powerpoint

FA226 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO126 : et après euh la prof nous a donné des offres d'emploi pour qu'on puisse faire notre lettre de motivation par rapport à l'offre d'emploi et ainsi que l'entretien d'embauche par rapport à l'offre d'emploi

FA227 : et vous bossiez comment en fait pour ces histoires là de lettre de motivation de recherche d'emploi vous travailliez comment ?

VINCENT_GIM2_ULCO127 : ben dès qu'on avait les fiches c'était en autonomie et après dès qu'on avait les questions on pouvait les poser au professeur

FA228 : d'accord + autonomie c'est tout seul c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO128 : ouai + au début on lisait la feuille avec la + le professeur puis si on avait des questions on les posait et puis après il fallait faire le CV lettre de motivation

FA229 : d'accord + ok + c'était travailler seul + c'était pas en groupe ?

MARGAUX_GTE1_ULCO132 : non + non nous c'était seul

VINCENT_GIM2_ULCO129 : après si pour le euh + mince j'ai plus le nom pour euh + l'entretien d'embauche c'était à deux + en fait y en a un qui faisait le patron et un qui faisait le futur employé

FA230 : comment vous avez préparé cette histoire-là ?

VINCENT_GIM2_ULCO130 : donc ça en fait on avait des fiches toujours la même chose du côté patron qu'est-ce que le patron pourrait demander et qu'est-ce qui fallait répondre par rapport à quelle question

FA231 : et des fiches papier ?

VINCENT_GIM2_ULCO131 : oui c'est des fiches papier+ ça venait d'un bouquin que la prof avait eu sur de la com

FA232 : c'était tiré d'un manuel c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO132 : d'après ce que j'ai compris oui + c'était des photocopies d'un manuel+ parce que à la base le professeur c'était un professeur d'électrotech si je me trompe pas + oui

(rires)

FA233 : qui faisait donc des cours de com ?

VINCENT_GIM2_ULCO133 : qui faisait des cours pour le CV lettre de motivation

FA234 : ok

VINCENT_GIM2_ULCO134 : donc ce que nous on appelait PPP

FA235 : ah oui donc c'était pas la com ?

VINCENT_GIM2_ULCO135 : ouai + parce qu'en fait on a pas vraiment cours de com pur et dur en fait c'est un peu des matières qui ++

FA236 : qui se chevauchent un peu ?

VINCENT_GIM2_ULCO136 : ouai qui ++ ouai tout ce qui est PPP c'est CV lettre de motivation, ça peut rentrer dans le cadre de la com

FA237 : d'accord + et vous MARGAUX_GTE1_ULCO c'est à peu près la même chose ?

MARGAUX_GTE1_ULCO133 : ouai ouai + c'était des fiches en fait on avait comment dire des exemples on avait aussi comment dire + une sorte de plan à suivre et ensuite on devait faire par nous-mêmes c'était pas + c'était individuel + pareil si on avait des questions on devait demander à notre prof mais euh +

FA238 : il y avait pas de travaux de groupe ?

MARGAUX_GTE1_ULCO134 : non

FA239 : donc si je comprends bien c'était voilà l'ordinateur la salle info des exemples et on travaille tout seul

MARGAUX_GTE1_ULCO135 : ouai

FA240 : c'était un peu comme ça que ça fonctionnait ?

MARGAUX_GTE1_ULCO136 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO137 : ouai + et après on passe devant tout le monde

MARGAUX_GTE1_ULCO137 : nous non on passait pas devant tout le monde

FA241 : c'était quoi la différence ?

VINCENT_GIM2_ULCO138 : ouai + par exemple notre CV on allait présenter notre CV donc euh + dire tout ce qu'on avait fait depuis le début de euh + enfin tout décrire en fait

FA242 : ouai + devant tout le groupe ?

VINCENT_GIM2_139 : devant tout le groupe + et après les euh + les élèves y posaient des questions si ils avaient pas compris des choses + voir s'il fallait modifier des choses etc. pour avoir un CV bien clair

FA243 : ok + bien clair dans l'esprit du groupe c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO140 : ouai

FA244 : d'accord + et pour vous MARGAUX_GTE1_ULCO vous passiez pas du tout

MARGAUX_GTE1_ULCO138 : non en fait nous on faisait notre CV et notre lettre de motivation + on rendait au professeur et elle notait et elle nous rendait

FA245 : d'accord

MARGAUX_GTE1_ULCO139 : c'est tout avec forcément les choses qui n'allaient pas mais c'est tout

FA246 : alors par rapport aux réponses que j'ai pu obtenir dans les questionnaires euh + y a des étudiants dans les questionnaires qui m'ont dit + alors ils m'ont dit qu'ils utilisent en cours de com YouTube + Drive +Powerpoint + on utilise Word + qu'est-ce qu'ils me disent aussi + on utilise Facebook + on utilise aussi Sakai la plateforme

MARGAUX_GTE1_ULCO140 : ouai

(rires)

FA247 : est-ce que vous c'était le cas ? c'est ça aussi ou c'est autre chose ?

MARGAUX_GTE1_ULCO141 : Sakai oui pour euh comment dire + parce qu'on a eu un truc sur la présentation de la BULCO²⁴⁷ et puis aussi pour le projet biographique on a du aussi utiliser Sakai + YouTube on a du aussi l'utiliser une fois parce que on avait regardé une vidéo en cours mais c'est tout

FA248 : ouai + c'était uniquement pour regarder c'est ça ?

247 Désigne la bibliothèque universitaire (Bibliothèque de l'Université du Littoral Côte d'Opale)

MARGAUX_GTE1_ULCO142 : ouai

FA249 : et Sakai c'était quoi au juste alors ?

MARGAUX_GTE1_ULCO143 : bah en fait je sais pas comment on peut dire ce que c'est ++

VINCENT_GIM2_ULCO141 : moi Sakai c'était pour voir ce qu'on avait le lendemain en cours

FA250 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO142 : donc en fait on pouvait avoir notre emploi du temps sur Sakai on pouvait avoir nos notes et après il y avait les professeurs qui mettaient les devoirs sur Sakai

MARGAUX_GTE1_ULCO144 : non, nous c'est pas ça du tout en fait + Sakai on l'utilisait juste pour le projet biblio en fait c'était pour savoir exactement ce qu'on devait faire dans le projet biblio c'est tout

FA251 : ça c'est pour la partie com ? par contre pour le PPP ça n'était jamais utilisé ? (à *VINCENT_GIM2_ULCO*) c'était pour l'emploi du temps général ?

VINCENT_GIM2_ULCO143 : ouai c'est ça + en fait on n'avait pas de cours sur Sakai + non, les professeurs ils disaient « ouai y a Sakai si vous voulez aller voir ça ça ça vous avez votre identifiant votre mot de passe vous rentrez et hop vous allez sur le site quoi »

FA252 : et par contre ces trucs comme Facebook et compagnie vous les utilisiez pour la com et le PPP ?

MARGAUX_GTE1_ULCO145 : pour le cours non

VINCENT_GIM2_ULCO144 : pas du tout

FA253 : pas du tout ?

VINCENT_GIM2_ULCO145 : ah non

FA254 : parce que voilà

VINCENT_GIM2_ULCO146 : c'est juste que les entreprises utilisent Facebook pour voir euh + les profils

FA255 : c'est-à-dire ?

VINCENT_GIM2_ULCO147 : ben par rapport au nom et au prénom on peut retrouver facilement sur Facebook

FA256 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO148 : et voir en fait qu'est-ce qu'on fait de nos weekends etc.

FA257 : ouai

VINCENT_GIM2_ULCO149 : que il faut faire attention à ça c'est tout

FA258 : et vous aviez été sensibilisés à ça ou vous le saviez de vous-même ?

VINCENT_GIM2_ULCO150 : bah moi je le sais de moi-même

MARGAUX_GTE1_ULCO146 : non on le sait de nous (*acquiesce aux propos de VINCENT_GIM2_ULCO en opinant du chef*) ouai

MARGAUX_GTE1_ULCO147 : on le sait de nous-mêmes mais non on n'a jamais + ils nous ont jamais dit « faites attention un profil sur Facebook ça peut être surveillé »

FA259 : donc ce sont des choses que vous savez déjà

MARGAUX_GTE1_ULCO148 : ouai

FA260 : donc par rapport à ce que d'autres étudiants ont raconté sur Facebook + Twitter + vous c'est pas vraiment ce type d'outil là que vous utilisez en cours ?

(*simultanément*)

MARGAUX_GTE1_ULCO149 : du tout

VINCENT_GIM2_ULCO151 : du tout

FA261 : si je résume c'est l'ordinateur personnel c'est l'ordinateur en salle traitement de texte et fiches papier c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO150 : ouai

FA262 : et une fois YouTube c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO151 : ouai

FA263 : et pour vous VINCENT_GIM2_ULCO ?

VINCENT_GIM2_ULCO152 : ah non pas de YouTube

(*rires*)

FA264 : alors là si on + si je résume un petit peu ou plutôt on va essayer de résumer en quelques mots ce que c'est que la com/PPP + qu'est-ce que vous me diriez l'un comme l'autre ?

MARGAUX_GTE1_ULCO152 : bah ça sert pas à grand-chose (en)fin comment dire + c'est utile mais pas pour tout le monde en fait

FA265 : c'est-à-dire ?

MARGAUX_GTE1_ULCO153 : bah comme on disait tout à l'heure comme pour les étudiants étrangers c'est vrai que ça peut leur être utile +

FA266 : ouai

MARGAUX_GTE1_ULCO154 : mais pour nous on n'en voit pas du tout l'utilité

FA267 : et pour vous VINCENT_GIM2_ULCO ?

VINCENT_GIM2_ULCO153 : c'est à peu près la même chose + ça peut être utile mais ce n'est pas le cas en ce moment

(rires)

FA268 : et pourquoi en ce moment ?

VINCENT_GIM2_ULCO154 : puisque on les a déjà vus pas mal de fois pendant notre cursus scolaire

MARGAUX_GTE1_ULCO155 : ouai

FA269 : ah c'est vrai que vous avez une histoire particulière + c'est-à-dire que vous avez déjà vu tout ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO155 : ah oui ! j'ai déjà vu tout ça à partir du collège par rapport à CV lettre de motivation on les a appris pour faire le stage de 3 jours

MARGAUX_GTE1_ULCO156 : oui

FA270 : le stage de 3 jours ?

MARGAUX_GTE1_ULCO157 : quand

VINCENT_GIM2_ULCO156 : à la fin de 3^{ème} on est obligés de faire un stage dans une entreprise

MARGAUX_GTE1_ULCO158 : c'est un stage de découverte en fait

VINCENT_GIM2_ULCO157 : c'est un stage de découverte par rapport à ce qu'on voudrait faire plus tard etc. pour choisir après quel + par rapport à ce métier si on aime

FA271 : mhm

VINCENT_GIM2_ULCO158 : par exemple si on veut être boucher qu'est-ce qui faudrait faire après la 3^{ème} ?

FA272 : ok

MARGAUX_GTE1_ULCO159 : pareil en fin de seconde y a un stage aussi pour voir un peu ce qu'on voudrait faire mais du coup lettre de motivation et CV on avait suivi ça déjà bien avant

FA273 : ah oui en fait vous revoyez des choses

MARGAUX_GTE1_ULCO160 : qu'on a déjà vues ouai

FA274 : petite question pour vous VINCENT_GIM2_ULCO + vous qui avez fait un BTS + vous avez eu aussi des cours comme ça ? en BTS ?

VINCENT_GIM2_ULCO159 : oui

FA275 : c'était la même chose ? c'était différent ?

VINCENT_GIM2_ULCO160 : c'était complètement différent en fait c'était clair net on avait même pas deux heures dessus + c'est simple ils nous demandaient CV lettre de motivation on passait devant tout le monde + on regardait ce qui allait pas ils disaient ce qui fallait corriger et après on envoyait tout de suite + ils réimprimaient ils l'envoyaient avec nous à l'entreprise qu'on voulait pour faire le stage

FA276 : d'accord

VINCENT_GIM2_ULCO161 : et c'était tout de suite en début d'année + c'était structuré tout de suite

FA277 : d'emblée ?

VINCENT_GIM2_ULCO162 : d'emblée ouai

FA278 : ouai mais c'est à peu près la même chose ?

(sonnerie de téléphone portable)

VINCENT_GIM2_ULCO163 : donc en fait au DUT non c'était pas d'emblée tout de suite + en fait ils nous demandaient d'envoyer CV lettre de motivation dès le début de l'année et en fait c'était vers octobre-novembre qu'on a eu les cours pour faire un CV lettre de motivation

FA279 : ah en fait c'est la différence dans le temps c'est ça ?

VINCENT_GIM2_ULCO164 : ouai et on a eu 15h

FA280 : d'accord ouai c'est là où sont les différences

VINCENT_GIM2_ULCO165 : ouai + c'est en fait dans le BTS en gros où ça va être tout le monde en a déjà fait etc. du coup on fait une récapépète pour celui qui sait pas et on corrige ça tout de suite vous envoyez ça au plus vite comme ça vous aurez votre stage le plus vite possible parce que le stage en BTS c'est pas entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année

FA281 : ouai et c'est différent

VINCENT_GIM2_ULCO166 : c'est différent parce que là c'est en fin de 2^{ème} année

MARGAUX_GTE1_ULCO161 : en fin de 2^{ème} année ouai

VINCENT_GIM2_ULCO167 : en fin de 2^{ème} année pour le DUT

FA282 : ouai + donc si je dis que vous avez rien appris de nouveau c'est déformer vos propos ?

MARGAUX_GTE1_ULCO162 : *non*

VINCENT_GIM2_ULCO168 : *c'est non pas du tout*

FA283 : non ?

VINCENT_GIM2_ULCO169 : bah à partir de la fin de la 3^{ème} on savait déjà faire CV lettre de motivation

FA284 : donc ce qu'on fait dans ces cours de com c'est CV lettre de motivation + bref des choses qu'on a déjà vues ?

MARGAUX_GTE1_ULCO163 : ouai dans les grandes lignes ouai

VINCENT_GIM2_ULCO170 : et après y avait des personnes qui l'avaient pas vu, genre les personnes étrangères qui ont fait leur cursus à l'étranger ils avaient pas vu ça + donc en fait ça peut servir à des personnes qui l'ont pas vu mais genre nous qui avons un cursus euh + comment je pourrais dire ça (en)fin basique on le sait déjà.

FA285 : d'accord ce sont donc des choses que vous avez déjà vues + et par rapport à tout ce qu'on a dit là il y a des choses que j'ai oubliées selon vous et que vous voudriez rajouter ?

MARGAUX_GTE1_ULCO164 : euh non

FA286 : il y a des trucs que j'aurais oubliés selon vous ?

MARGAUX_GTE1_ULCO165 : bah je crois pas

VINCENT_GIM2_ULCO171 : non + de toute façon au niveau de la com on a eu que ça + il y a ++ après j'sais pas si le cours de droit en fait ça peut rentrer dans le cadre de la communication

FA287 : je sais pas

VINCENT_GIM2_ULCO172 : parce qu'en fait c'est pas vraiment un cours de droit qu'on a eu c'est en fait dans le sens où on va devenir + en fait qu'on va travailler donc du coup ils nous

ont prévenu de ce qui pouvait arriver par rapport au(x) patron(s) sur les lois etc. ça c'était instructif

FA288 : d'accord + et pourquoi vous hésitez si c'est de la com ou pas alors ?

VINCENT_GIM2_ULCO173 : bah si ça rentre dans le droit ou dans la communication en fait la communication sur le droit en fait je sais pas

FA289 : ah d'accord c'est au niveau de l'intitulé

VINCENT_GIM2_ULCO174 : l'intitulé c'était waoh un truc à rallonge + je pourrais plus vous dire euh +

FA291 : c'est ça qui

VINCENT_GIM2_ULCO175 : en fait je sais pas si c'est vraiment de la com ou si c'est du droit pur

FA292 : ok + et apparemment c'est peut-être un petit peu des deux si

VINCENT_GIM2_ULCO176 : en fait je pense que c'est un peu des deux vu que en fait on rentrait dans les lois mais en fait c'était pour nous expliquer si on avait un patron plus tard ou si on devenait patron on devait faire ça ça ça et qu'on avait des droits et qu'on avait des devoirs

FA293 : mhm mhm

VINCENT_GIM2_ULCO177 : c'était vachement instructif

FA294 : et ces objets un peu étranges vous avez aussi rencontré ça un peu aussi MARGAUX_GTE1_ULCO ?

MARGAUX_GTE1_ULCO166 : non enfin non

VINCENT_GIM2_ULCO178 : moi c'est en deuxième année que j'ai vu ça

MARGAUX_GTE1_ULCO167 : <... ? >

VINCENT_GIM2_ULCO179 : en 1ère année ils l'ont pas du tout fait

FA295 : pas du tout ?

VINCENT_GIM2_ULCO180 : non

MARGAUX_GTE1_ULCO168 : après je sais pas parce qu'on a eu aussi PPP mais c'était pas du tout la même chose

VINCENT_GIM2_ULCO181 : ah mais c'était pas PPP c'est

MARGAUX_GTE1_ULCO169 : non je sais mais t'as eu PPP mais nous c'était pas du tout ça en fait

FA296 : il y a une différence nette PPP GTE 1^{ère} année et PPP GIM 2^{ème} année c'est ça ?

MARGAUX_GTE1_ULCO170 : ouai + en fait nous PPP c'était il fallait voir ce qu'on voulait faire après notre DUT GTE justement donc au niveau des études et puis au niveau du travail donc on devait faire un rapport euh + le rendre au professeur on était notés sur ça normalement on devait avoir un oral mais au final on a pas eu le temps et au deuxième semestre c'était prendre un rapport de stage des années précédentes (en)fin des élèves des années précédentes faire un résumé présenter devant toute la classe

FA297 : ok + ah ouai c'est pas exactement

MARGAUX_GTE1_ULCO171 : c'est pas du tout la même chose

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Margaux et Vincent et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Victoria et Téa : entretien en face à face (01/03/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : dites-moi pour commencer avez-vous l'une comme comme l'autre déjà un projet après votre DUT ?

VICTORIA_GB1_ULCO1 : euh ouai moi ouai + en fait j'aimerais bien devenir ingénieur en gestion et restauration des écosystèmes et pour ça en fait après mon DUT j'aimerais bien faire une licence reprendre une licence ben normale pas une licence pro en fait

FA2 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO2 : donc soit aller en L2 ou L3 selon le niveau que j'aurai en fin de DUT en sciences de la terre

FA3 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO3 : (en)fin de la vie et de la terre pour faire un master derrière pour plus spécialiser sur l'écosystème et l'environnement

FA4 : à l'ULCO ?

VICTORIA_GB1_ULCO4 : non par contre là il faut que je parte (à) Strasbourg ou Montpellier

FA5 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO5 : donc euh c'est pas du tout ça (*rires*)

FA6 : et vous TÉA_GB1_ULCO ?

TÉA_GB1_ULCO1 : ben moi j'hésite encore comme je sais qu'au niveau scolaire c'est pas non plus le top du top + ben je sais + je pense que j'en serai capable mais j'hésite encore faire la voie pareille en licence et en master pour finir hydrologue ou peut-être choisir un peu plus la facilité et justement acquérir plus de connaissances en allant en accédant directement à la voie professionnelle par la licence pro partir en licence pro après dans le monde du travail et ensuite une équivalence

FA7 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO2 : pour monter en grade

FA8 : ouai c'est-à-dire que vous voulez d'abord acquérir de l'expérience professionnelle d'abord VICTORIA_GB1_ULCO vous par contre c'est la voie du master

VICTORIA_GB1_ULCO7 : ouai mais après je cherche encore une autre voie peut-être passer par une licence pro pour acquérir un peu d'expérience parce que finalement arriver tout de suite avec un gros diplôme sans expérience ben finalement il y a personne qui nous prend on est là on attend

FA9 : effectivement ce sont des choses qui sont problématiques et des questions qu'on se pose beaucoup dès la première année

TÉA_GB1_ULCO3 : ben moi je sais que c'est pour être hydrologue donc je sais que tout ce qui est métiers de l'eau ça va il y a du taf j'ai regardé j'ai cherché

FA10 : ouai vous avez déjà regardé

TÉA_GB1_ULCO4 : ben avec monsieur T. justement

VICTORIA_GB1_ULCO8 : <... ?>

FA11 : ouai

TÉA_GB1_ULCO5 : on a cherché on devait chercher les sites

FA12 : en com ?

TÉA_GB1_ULCO6 : non en PPP parce que monsieur T. il nous fait PPP en même temps du coup on était tous et il nous a donné des fiches pour nous indiquer la voie à suivre et on devait chercher des boulots mais pas seulement des boulots qu'on souhaiterait avoir

VICTORIA_GB1_ULCO9 : ouai

TÉA_GB1_ULCO7 : mais tout ce qui est offres d'emplois qui nous plaisent

FA13 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO8 : mais pas seulement dans le domaine de l'environnement de la biologie il faut vraiment choisir tout ce qu'on aime bien pour voir les possibilités et avoir toujours un plan B voire un plan C

FA14 : d'accord et pour vous VICTORIA_GB1_ULCO c'est la même chose ?

VICTORIA_GB1_ULCO10 : ouai ouai nous on a cherché tout ça et après finalement j'ai retrouvé d'autres formations euh un peu + toujours dans le général et tout ça et c'est un petit peu difficile de trouver une voie en licence pro mais je suis sûre qu'il y a quelque chose (en)fin il faudra que je pousse encore surtout pour l'oral de PPP qui va arriver au mois de +

TÉA_GB1_ULCO9 : juin

VICTORIA_GB1_ULCO11 : mai non ?

TÉA_GB1_ULCO10 : ben fin mai début juin

FA15 : ouai en fin d'année universitaire + donc si j'ai bien compris monsieur T. fait les cours de com et de PPP

VICTORIA_GB1_ULCO12 : ouai

TÉA_GB1_ULCO11 : ouai

FA16 : et pour vous c'est différent ces deux cours là ou

VICTORIA_GB1_ULCO13 : non

TÉA_GB1_ULCO12 : non

VICTORIA_GB1_ULCO14 : c'est lié

FA17 : c'est lié ?

TÉA_GB1_ULCO13 : je trouve que c'est fort fort lié

FA18 : d'accord expliquez-moi ça m'intéresse

TÉA_GB1_ULCO14 : même déjà dans tous nos cours de communication en fait monsieur T. il l'illustre avec des + ben avec la vie courante dans notre façon de nous exprimer de + parler des différentes façons de le faire etc.+ l'analyse + de compréhension + pareil pour écrire un compte-rendu ou quoi que ce soit tout ça il y a un lien avec la vie professionnelle avec la vie privée avec la vie courante quoi

FA19 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO15 : et le PPP ben c'est la vie professionnelle

FA20 : ouai

TÉA_GB1_ULCO16 : ben il fait aussi un lien avec notre vie à nous + on doit définir notre personnalité ce qu'on a envie de faire aussi parce que des fois ben voilà je veux partir en industrie mais j'aime pas être postée ça va être un peu plus compliqué de nos jours parce que après en industrie il y a plus beaucoup de boulot c'est beaucoup de l'intérim donc euh + ben généralement c'est plus les trois 8

FA21 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO17 : donc tout le temps se remettre en question et c'est lié

FA22 : c'est intimement lié

TÉA_GB1_ULCO18 : oh oui

FA23 : et pour vous Victoria ?

VICTORIA_GB1_ULCO15 : surtout que le PPP au final c'est projet personnel et professionnel donc c'est très lié avec notre vie + (en)fin personnelle et ce qu'on veut faire aussi donc comme on fait la communication aussi avec le même prof et qu'on parle régulièrement des choses de la vie courante du coup on acquiert un peu de culture et tout ça et c'est plus facile de le reconstruire dans l'autre matière qui finalement qui vont ensemble

FA24 : ouai ouai

VICTORIA_GB1_ULCO16 : finalement faire le PPP c'est communiquer sur ce qu'on veut faire et sur nous-mêmes

FA25 : c'est intéressant ça ce lien que je n'avais pas perçu

TÉA_GB1_ULCO19 : ah si

VICTORIA_GB1_ULCO17 : si

TÉA_GB1_ULCO20 : et puis même on le revoit dans les autres matières c'est tout le temps c'est rébarbatif la prise de notes ben toutes ces petites choses qu'on pense pas forcément ben qu'on trouve un peu idiot au début ben

VICTORIA_GB1_ULCO18 : ouai

FA26 : ouai ?

TÉA_GB1_ULCO21 : en fait finalement ça se révèle intéressant

VICTORIA_GB1_ULCO19 : en fait super utile

TÉA_GB1_ULCO22 : la méthodologie

VICTORIA_GB1_ULCO20 : ce qu'on fait en ce moment

FA27 : ouai ?

VICTORIA_GB1_ULCO21 : parce que les profs en ce moment ils vont assez vite quand ils font leur cours donc du coup ben monsieur T. il nous a fait un cours sur la prise de notes des topos méthodologiques et tout ça du coup quand on a fait ce cours là ça va beaucoup plus vite on est plus en retard

TÉA_GB1_ULCO23 : oh si on l'est toujours

VICTORIA_GB1_ULCO22 : ben après ça dépend (*rires*) j'écris quand même assez vite

FA28 : ouai

TÉA_GB1_ULCO24 : (en)fin ça dépend les cours

VICTORIA_GB1_ULCO23 : ça dépend les cours

TÉA_GB1_ULCO25 : mais c'est quand même utile

FA29 : donc si j'ai bien compris c'est un cours qui est complémentaire ça vient compléter d'autres cours ?

VICTORIA_GB1_ULCO24 : ouai

TÉA_GB1_ULCO26 : ouai c'est ça

FA30 : sur des aspects comme la prise de notes ?

VICTORIA_GB1_ULCO25 : la prise de notes ben après on apprend aussi ben il nous dit comment rédiger un bon euh + compte rendu + euh par exemple en biologie on fait beaucoup de comptes rendus + écrits et on a fait un topo là-dessus en début d'année pour bien présenter la chose genre l'introduction la problématique après dans les parties par exemple le schéma le protocole et tout ça

FA31 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO26 : et finir par une conclusion répondant à la problématique qu'on a mis d'abord et tout ça il nous a réexpliqué comment faire même si nous on l'a déjà vu avant mais ça fait toujours du bien de se remettre en mémoire ce qu'on a + les choses de base en fait + et finalement c'est très utile

TÉA_GB1_ULCO27 : ça complète notre formation + et puis même comme on est en biologie on a beaucoup de termes en biologie du vocabulaire essentiellement pour la biologie et de ce fait on a tendance à oublier les basiques du français

VICTORIA_GB1_ULCO27 : ouai

FA32 : ah expliquez-moi

TÉA_GB1_ULCO28 : ben par exemple tous les mots de coordination etc.

VICTORIA_GB1_ULCO28 : ouai

TÉA_GB1_ULCO29 : qu'on utilisait souvent au lycée parce qu'on avait du français etc. maintenant on n'a plus tout ça donc on est un peu + et de ce fait je sais que moi je suis tout le temps avec le synonyme à côté le dictionnaire de synonymes pour euh rédiger quoi parce que

VICTORIA_GB1_ULCO29 : ouai c'est vrai que

TÉA_GB1_ULCO30 : on oublie beaucoup de notions qu'on avait avant

VICTORIA_GB1_ULCO30 : qu'on sait inutiles et qui finalement +

FA33 : s'avèrent utiles ?

VICTORIA_GB1_ULCO31 : très très utiles

TÉA_GB1_ULCO31 : quand on rédige un compte rendu on est tout le temps « t'as pas le synonyme de ça euh j'ai déjà mis de plus »

VICTORIA_GB1_ULCO32 : « j'ai déjà marqué deux fois la même chose »

TÉA_GB1_ULCO32 : donc en fait ça ça nous aide beaucoup et il nous donne aussi beaucoup de vocabulaire etc.

FA34 : d'accord donc c'est pour ça que c'est complémentaire avec les autres cours et le PPP + mais est-ce que com et PPP ce serait pareil ?

TÉA_GB1_ULCO33 : ben monsieur T. il tout le temps tendance à relier tout

VICTORIA_GB1_ULCO33 : ouai

TÉA_GB1_ULCO34 : je pense que c'est ça aussi dans notre tête parce que il relie tout ensemble on est en com ben il va parler du PPP parce que il vient d'expliquer quelque chose « **ah faites attention ça ça peut s'avérer intéressant pour le PPP parce que justement ça indique ceci + ah regardez ça ça va être intéressant pour d'autres matières** » et puis après il nous prend des textes euh il nous donne des textes sur la biologie + après il prend des textes pour éviter qu'on soit tout le temps dans

VICTORIA_GB1_ULCO34 : ouai ouai comme on est en biologie on a souvent des articles par exemple là il y a eu la COP21 donc on a eu des articles là-dessus + il fallait au DS par exemple ouai c'est un article du Monde où les extraits ils étaient dans le mauvais ordre et euh du coup il fallait les remettre dans le bon ordre avec justement en utilisant les mots de coordination

FA35 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO35 : en fait on revient sur le français qu'on n'a plus fait moi par exemple depuis la 1^{ère} <... ?> bac S

FA36 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO36 : et donc c'est bien de revoir ces choses là + finalement tout est lié à notre domaine de la biologie

FA37 : à votre domaine de la biologie

TÉA_GB1_ULCO35 : ouai mais c'est plus agréable que le français moi j'aime mieux la communication

VICTORIA_GB1_ULCO37 : moi je trouve que c'est plus facile

FA38 : ouai

TÉA_GB1_ULCO36 : au début je pensais que c'était du français déguisé

VICTORIA_GB1_ULCO38 : ouai

FA39 : ah expliquez-moi pourquoi

TÉA_GB1_ULCO37 : alors pour moi honnêtement c'était ça je me suis dit « bon ils vont pas nous remettre du français ils vont nous mettre de la communication » et puis c'était ça pour moi c'était du français déguisé

VICTORIA_GB1_ULCO39 : ouai

TÉA_GB1_ULCO38 : en fait finalement non c'est interactif tout le monde parle etc.

VICTORIA_GB1_ULCO40 : ouai tout le monde parle

TÉA_GB1_ULCO39 : tout le monde échange etc.

FA40 : et en français on parle pas ?

TÉA_GB1_ULCO40 : ben c'est c'est plus strict + plus arbitraire

VICTORIA_GB1_ULCO41 : <... ?>

TÉA_GB1_ULCO41 : faut tout le temps suivre la règle quoi

VICTORIA_GB1_ULCO42 : suivre la règle

TÉA_GB1_ULCO42 : alors que là on peut divaguer un peu c'est pas grave tant qu'on explique notre point de vue et que on parvient vraiment

VICTORIA_GB1_ULCO43 : ouai

TÉA_GB1_ULCO43 : vraiment à l'expliquer ben ok c'est vrai que sous cet angle là on peut +

FA41 : c'est plus du français

VICTORIA_GB1_ULCO44 : non

TÉA_GB1_ULCO44 : non c'est plus du français

FA42 : c'est intéressant votre réponse parce que dans plusieurs questionnaires des étudiants m'ont dit que dans ces cours-là ils faisaient du français

TÉA_GB1_ULCO45 : c'est parce qu'on revoit beaucoup de notions

VICTORIA_GB1_ULCO45 : beaucoup de bases de collège lycée

FA43 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO46 : ben là par exemple on était en train de faire les le +

TÉA_GB1_ULCO46 : les discours analyse de structure

VICTORIA_GB1_ULCO47 : la structure analyse de la pensée et euh +

FA44 : structure de la pensée ?

VICTORIA_GB1_ULCO48 : ouai euh (en)fin on a commencé par faire une synthèse

TÉA_GB1_ULCO47 : non on a commencé par le discours

VICTORIA_GB1_ULCO49 : <... ?>

TÉA_GB1_ULCO48 : en fait les gens + on a dû faire l'exercice avec les questions

VICTORIA_GB1_ULCO50 : ah les questions

TÉA_GB1_ULCO49 : on a dû tout reformuler les questions de façon indirecte en utilisant euh le verbe juste avant peut-on

VICTORIA_GB1_ULCO51 : peut-on penser peut-on se demander

FA45 : et ça ça fait penser à ce que vous avez vécu

VICTORIA_GB1_ULCO52 : ouai

TÉA_GB1_ULCO50 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO53 : au collège et au lycée en cours de français + mais on revoit pas les conjugaisons des verbes

TÉA_GB1_ULCO51 : et puis on a plus de cours comme ça là où on gratte pendant deux heures et après on doit rédiger

VICTORIA_GB1_ULCO54 : et après on n'apprend pas non plus des textes par cœur en savant en sachant pourquoi est-ce que l'auteur dit ça de quelle façon il le dit pour ensuite le présenter à l'oral comme au bac

TÉA_GB1_ULCO52 : c'est moins rébarbatif

FA46 : ouai j'ai cru comprendre que vous parlez beaucoup c'est ça ?

VICTORIA_GB1_ULCO55 : ouai

TÉA_GB1_ULCO53 : ouai on échange beaucoup

FA47 : vous parlez beaucoup et vous n'écrivez pas beaucoup ?

VICTORIA_GB1_ULCO56 : je pense qu'il y a quand même moitié moitié

TÉA_GB1_ULCO54 : moit' moit'

VICTORIA_GB1_ULCO57 : ouai

FA48 : ouai ?

VICTORIA_GB1_ULCO58 : par exemple on va écrire pendant 10 minutes et après on va interagir pendant 10 minutes on va écrire pendant 10 minutes et après il y a la prise de notes aussi à prendre entre deux avec ce qui est raconté à l'oral bien sûr

FA49 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO59 : c'est kif kif

FA50 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO55 : sauf la dernière fois la dernière fois on a beaucoup écrit hein ?

VICTORIA_GB1_ULCO60 : ouai

FA51 : et vous avez écrit sur quoi ?

TÉA_GB1_ULCO56 : c'était sur les discours

VICTORIA_GB1_ULCO61 : ouai les discours judiciaires

TÉA_GB1_ULCO57 : judiciaires

VICTORIA_GB1_ULCO62 : épi + épideictiques + (en)fin c'était la (en)fin c'était comment certaines personnes structurent leur discours pour que l'idée rentre euh + dans la tête des gens par exemple un discours judiciaire ou euh l'éloge le blâme tout ça

FA52 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO63 : et franchement là on a eu plein de définitions d'un coup tout ça on n'a rien compris

TÉA_GB1_ULCO58 : là il nous a fait un cours de français

VICTORIA_GB1_ULCO64 : là franchement c'était vraiment le cours de français

TÉA_GB1_ULCO59 : ouai là c'était un cours de français mais c'est rare c'est la première fois

VICTORIA_GB1_ULCO65 : c'est la première fois même nous l'année dernière on n'a pas eu ça alors

TÉA_GB1_ULCO60 : ah ça c'est bien par contre ! nous on a redoublé et il fait ben c'est tout le temps les mêmes thèmes

VICTORIA_GB1_ULCO66 : mais c'est pas la même chose

TÉA_GB1_ULCO61 : ouai il change tout le temps

FA53 : c'est-à-dire que vous l'avez eu l'année dernière ?

VICTORIA_GB1_ULCO67 : oui

TÉA_GB1_ULCO62 : oui

FA54 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO68 : mais on l'a pas eu en PPP par contre

TÉA_GB1_ULCO63 : ouai on l'a pas en PPP mais c'est mieux je trouve moi cette année

VICTORIA_GB1_ULCO69 : je trouve monsieur T. il est

TÉA_GB1_ULCO64 : il est beaucoup plus investi

VICTORIA_GB1_ULCO70 : il est beaucoup mieux

TÉA_GB1_ULCO65 : et puis il s'investit

VICTORIA_GB1_ULCO71 : ouai il s'investit

TÉA_GB1_ULCO66 : alors que monsieur C. on le voit pas

VICTORIA_GB1_ULCO72 : ben on le voyait trois fois par an et hop

FA55 : ouai

TÉA_GB1_ULCO67 : par contre monsieur T. on le voit tout le temps

FA56 : vous le voyez tout le temps

VICTORIA_GB1_ULCO73 : ouai

TÉA_GB1_ULCO68 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO74 : il est proche des étudiants + et en plus on peut lui envoyer des mails il va répondre rapidement et tout ça

TÉA_GB1_ULCO69 : et il répond vite

FA57 : et vous communiquez souvent avec lui ?

VICTORIA_GB1_ULCO75 : ben seulement quand on a des questions sur le cours ou le PPP qu'on n'a pas compris et qu'il nous l'explique

FA58 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO76 : ou qu'on a râté le cours et qu'il nous renvoie

TÉA_GB1_ULCO70 : le cours

VICTORIA_GB1_ULCO77 : il nous renvoie le cours et tout ça c'est super sympa

TÉA_GB1_ULCO71 : moi je lui ai envoyé mes lettres de motivation

VICTORIA_GB1_ULCO78 : moi je lui ai envoyé mon CV aussi

TÉA_GB1_ULCO72 : et puis il m'a aidé il m'a corrigé aussi

FA59 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO73 : il est gentil

FA60 : d'accord c'est-à-dire que quand vous lui envoyez un mail ça renvoie à des choses variées + ça peut être l'explication d'un point il renvoie son cours si vous êtes absents le diaporama il corrige

VICTORIA_GB1_ULCO79 : ah pas le diapo

TÉA_GB1_ULCO74 : non

FA61 : non ?

VICTORIA_GB1_ULCO80 : il a pas de diapo

TÉA_GB1_ULCO75 : ah non il a pas de diapo mais souvent on lui demande de nous donner le + le cours précédent si on est pas là

VICTORIA_GB1_ULCO81 : le cours précédent et au prochain cours en fait il va nous donner son poly et ou quelque chose dans le genre euh

TÉA_GB1_ULCO76 : ou si on a besoin d'explications ben voilà

FA62 : d'accord et il corrige les CV et lettres de motivation

VICTORIA_GB1_ULCO82 : ah non ben lui il nous a dit « **ben si vous avez besoin d'un coup de main ben faut pas hésiter** » mais c'était pas ça faisait pas partie de son boulot

TÉA_GB1_ULCO77 : non

FA63 : ah bon

VICTORIA_GB1_ULCO83 : c'est l'année prochaine

TÉA_GB1_ULCO78 : ouai plutôt

VICTORIA_GB1_ULCO84 : c'est l'année prochaine cette année il est plutôt il est pas censé faire ça

FA64 : le CV et la lettre de motiv ?

VICTORIA_GB1_ULCO85 : l'année prochaine

TÉA_GB1_ULCO79 : en fin d'année quand même un petit peu le CV

VICTORIA_GB1_ULCO86 : ben moi il me semble que c'est l'année prochaine

TÉA_GB1_ULCO80 : ben si hein + en fin d'année l'année dernière on a eu un DS où il fallait on avait un texte sur une dame

VICTORIA_GB1_ULCO87 : ah oui écrire son CV

TÉA_GB1_ULCO81 : il fallait réécrire en CV comme quand on l'envoie

VICTORIA_GB1_ULCO88 : en lettre de motivation

TÉA_GB1_ULCO82 : c'était sous forme de lettre de motivation avec toutes ses expériences et nous il fallait qu'on l'écrive en forme de CV

FA65 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO89 : oui c'est vrai

FA66 : d'accord ok + et ça c'est ce qu'il avait fait l'année dernière c'est ça ?

TÉA_GB1_ULCO83 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO90 : ouai en fin d'année

FA67 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO91 : en fait c'est que pour ça découle sur ce qu'on va faire en 2^{ème} année

FA68 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO92 : puisque en 2^{ème} année on attaque direct sur le CV et la lettre de motivation puisqu'en 2^{ème} année on a une recherche de stage à faire et qu'il faut envoyer des CV et des lettres de motivation et pour qu'on soit vraiment au taquet ben il est là il est derrière nous et il nous aide vraiment

FA69 : d'accord + et si on devait faire un petit panel de ce que vous avez fait en com ce serait quoi alors ?

VICTORIA_GB1_ULCO93 : + ah beaucoup de choses !

TÉA_GB1_ULCO84 : + beaucoup de choses !

FA70 : beaucoup de choses ?

TÉA_GB1_ULCO85 : ah c'est divers et varié

VICTORIA_GB1_ULCO94 : ben là par exemple on a fait la construction d'un diaporama pour l'oral PPP des exposés aussi com scientifique euh exposés en cours avec les autres professeurs voir comment on met en ordre sans oublier le sommaire la biographie et tout ça plus ce qu'il faut mettre à l'intérieur quoi + la page de garde

TÉA_GB1_ULCO86 : la conjugaison on fait de la conjugaison l'orthographe

VICTORIA_GB1_ULCO95 : ouai on fait beaucoup d'orthographe depuis le début d'année ouai

FA71 : ouai ?

TÉA_GB1_ULCO87 : ben il arrive toujours à nous glisser un petit exo d'orthographe

VICTORIA_GB1_ULCO96 : ouai tout le temps

TÉA_GB1_ULCO88 : un petit exercice en DS

VICTORIA_GB1_ULCO97 : tout le temps un petit exercice d'orthographe

TÉA_GB1_ULCO89 : un petit exercice d'orthographe conjugaison tout le temps

FA72 : et c'est quoi au juste ces DS ?

VICTORIA_GB1_ULCO98 : ben alors premier un texte à analyser

TÉA_GB1_ULCO90 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO99 : souvent soit une synthèse soit on doit faire un diapo dessus soit on doit expliquer les argu(ments) et expliquer brièvement il met tout le temps un texte au début donc ça dépend c'est très varié

TÉA_GB1_ULCO91 : un petit exercice d'orthographe

VICTORIA_GB1_ULCO100 : le petit exercice d'orthographe il est tout le temps là + en deuxième page (*rires*) il est tout le temps là en haut de la deuxième page

TÉA_GB1_ULCO92 : c'est le troisième exercice

VICTORIA_GB1_ULCO101 : ouai (*rires*)

FA73 : il y a une structure des devoirs ?

VICTORIA_GB1_ULCO102 : ouai

TÉA_GB1_ULCO93 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO103 : oui il y a l'analyse de texte

TÉA_GB1_ULCO94 : monsieur T. il est minutieux

VICTORIA_GB1_ULCO104 : après il y a

TÉA_GB1_ULCO95 : c'est quand même assez carré

VICTORIA_GB1_ULCO105 : par exemple on peut avoir un exercice sur reformuler ses questions beaucoup trop longues dont on doit les refaire très courtes

FA74 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO106 : en général ça doit tenir en quoi maximum 5-6 mots

TÉA_GB1_ULCO96 : ben ça dépend si la question

VICTORIA_GB1_ULCO107 : ça dépend elle doit faire moins qu'au départ

FA75 : il y a donc dans ces évaluations

VICTORIA_GB1_ULCO108 : ouai

FA76 : une structure particulière que vous retrouvez

TÉA_GB1_ULCO97 : tout le temps ouai tout le temps

FA77 : avec

TÉA_GB1_ULCO98 : le même fil conducteur

VICTORIA_GB1_ULCO109 : tout le temps

FA78 : l'analyse c'est ça ?

VICTORIA_GB1_ULCO110 : l'analyse de texte

FA79 : la page 2

VICTORIA_GB1_ULCO111 : avec l'exercice de conjugaison et souvent il y a un exercice bonus par exemple une question comme ça + euh au dernier DS on a eu

TÉA_GB1_ULCO99 : <... ?>

VICTORIA_GB1_ULCO112 : euh pourquoi avez-vous choisi ce DUT pour ceux qui avaient pas été à la BULCO et ceux qui ont été à la BULCO c'est expliquez-nous le fonctionnement de la bibliothèque universitaire

FA80 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO113 : c'est souvent une question où il y a

TÉA_GB1_ULCO100 : moi j'ai pas trouvé ça cool tous les moyens

VICTORIA_GB1_ULCO114 : quoi ?

TÉA_GB1_ULCO101 : ben moi j'ai été à la BULCO pour lui faire plaisir et puis moi je préférerais le sujet 2 hein

VICTORIA_GB1_ULCO115 : ah oui moi aussi

TÉA_GB1_ULCO102 : expliquer la BULCO euh pfff (*soupir*)

VICTORIA_GB1_ULCO116 : ben ouai mais moi

TÉA_GB1_ULCO103 : moi j'ai pas trouvé ça très sympa

VICTORIA_GB1_ULCO117 : ben c'est souvent en général c'est une question facile et sur 5 points et donc si on fait pas trop de fautes d'orthographe il y a moyen déjà d'avoir au moins 5 points au DS

TÉA_GB1_ULCO104 : et si on explique bien

FA81 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO105 : et puis il aime bien quand c'est lisible quand c'est bien écrit

VICTORIA_GB1_ULCO118 : ouai

TÉA_GB1_ULCO106 : puis que +

FA82 : il est attaché à ça ?

VICTORIA_GB1_ULCO119 : ouai ouai quand même il aime pas les pattes de mouche ou les écritures

TÉA_GB1_ULCO107 : en plus il écrit trop mal moi je comprends jamais rien ce qu'il <... ?>

VICTORIA_GB1_ULCO120 : en cours il écrit pas très bien

FA83 : alors est-ce que c'est pour ça qu'il utilise un vidéoprojecteur ?

VICTORIA_GB1_ULCO121 : ouai

TÉA_GB1_ULCO108 : ouai je pense

FA84 : ouai ?

VICTORIA_GB1_ULCO122 : je pense parce que s'il écrivait au tableau euh on comprendrait rien (*rires*)

FA85 : ce serait problématique ?

TÉA_GB1_ULCO109 : et puis on fonctionne beaucoup avec le rétroprojecteur

VICTORIA_GB1_ULCO123 : ah mais oui mais c'est interactif j'aime bien

TÉA_GB1_ULCO110 : ouai je trouve que c'est mieux

FA86 : ouai

TÉA_GB1_ULCO111 : parce que en fait il peut passer du de du cours à par exemple une vidéo ou alors un diaporama

FA87 : ouai

TÉA_GB1_ULCO112 : et donc après on revient sur le cours et c'est beaucoup plus simple que de euh allumer le rétroprojecteur passer la vidéo et d'après écrire au tableau effacer pour avoir de la place c'est un peu une perte de temps quoi on perd moins de temps avec le rétro

FA88 : et il utilise beaucoup tout ce qui est numérique dans ses cours ?

VICTORIA_GB1_ULCO124 : ouai

TÉA_GB1_ULCO113 : ouai

FA89 : ouai ?

VICTORIA_GB1_ULCO125 : on est tout le temps <... ?>

FA90 : et c'est quoi + le vidéoprojecteur ?

TÉA_GB1_ULCO114 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO126 : ah ben tout vidéo image(s) illustration(s) reportage(s)

FA91 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO127 : article(s)

FA92 : d'accord et ça c'est ce que j'ai vu tout à l'heure il projetait un exercice au tableau déjà

TÉA_GB1_ULCO115 : des vidéos

FA93 : ouai des vidéos + souvent ?

TÉA_GB1_ULCO116 : ouai souvent des vidéos ouai + des très courtes vidéos

VICTORIA_GB1_ULCO128 : des extraits

FA94 : qu'il va chercher pour illustrer ses cours ?

VICTORIA_GB1_ULCO129 : pour bien nous faire comprendre ce qu'il veut illustrer c'est plus simple d'avoir un support visuel

FA95 : c'est imp(ortant)

VICTORIA_GB1_ULCO130 : que de parler de quelque chose dans le vide comme ça que il y a les trois quarts qui vont rien comprendre et qui vont pas l'écouter en fait

TÉA_GB1_ULCO117 : et qu'on est plus + finalement avec un exemple visuel on est plus captivés et du coup on réagit mieux à ce que demande le prof

FA96 : ouai

TÉA_GB1_ULCO118 : donc du coup on n'est pas là comme ça +

FA97 : à regarder ?

TÉA_GB1_ULCO119 : à regarder genre qu'est-ce qu'il demande (*rires*) qu'est-ce qu'il veut (*rires*)

FA98 : et est-ce qu'il faut du numérique dans ces cours ?

VICTORIA_GB1_ULCO131 : est-ce qu'il faut ?

FA99 : est-ce qu'il faut de l'internet de la vidéo des choses comme ça ?

VICTORIA_GB1_ULCO132 : moi je pense que dans ces cours-là

TÉA_GB1_ULCO120 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO133 : je pense que dans ces cours-là c'est surtout + que c'est surtout le prof qu'on a en face de nous

TÉA_GB1_ULCO121 : ouai

FA100 : ouai ?

VICTORIA_GB1_ULCO134 : qui fait vraiment tout

TÉA_GB1_ULCO122 : je pense qu'on aurait quelqu'un de beaucoup plus ennuyant ou quelqu'un de plus mou pas assez dynamique ou quoi que ce soit je pense pas que qu'il pourrait capter notre attention

FA101 : ouai ?

TÉA_GB1_ULCO123 : ben ouai surtout que c'est pas + la communication c'est secondaire par rapport au reste du tronc qu'on a quoi

FA102 : ouai

TÉA_GB1_ULCO124 : c'est assez chargé déjà

TÉA_GB1_ULCO125 : donc euh je pense que qu'il y a beaucoup de gens qui +

FA103 : qui décrocheraient ?

TÉA_GB1_ULCO126 : ouai qui écouterait pas ou qui feraient autre chose alors que là c'est tout le temps tout le monde écoute en fait

VICTORIA_GB1_ULCO135 : ben moi je sais que l'année dernière

TÉA_GB1_ULCO127 : alors qu'il y a des cours où il y a personne qui écoute mais moi je sais que tout le monde écoute

VICTORIA_GB1_ULCO136 : moi je sais que l'année dernière j'allais pas beaucoup en communication parce que ça tombait souvent le vendredi et que les trains pour repartir c'est le dernier c'est 7h45 + quand tu finis à 18h15 et que t'es obligée de rentrer parce que t'as un truc prévu chez toi un rendez-vous médical quelque chose comme ça ben tu **dis « ben je peux pas venir à votre cours monsieur je suis désolée »** et là cette année ça tombe en début de semaine et franchement j'adore j'en ai loupé aucun depuis le début de l'année et je fais « **ben pourquoi j'y suis pas allée l'année dernière le prof il est cool et tout** »

FA104 : et ça n'est pas si important que les autres matières c'est ça ?

VICTORIA_GB1_ULCO137 : non

TÉA_GB1_ULCO128 : non

FA105 : c'est pas si important ?

VICTORIA_GB1_ULCO138 : ben par rapport à nos grosses matières biologie biochimie et tout ça ça compte pour rien et puis en fait c'est mis dans le dernier UE je crois

TÉA_GB1_ULCO129 : <... ?>

VICTORIA_GB1_ULCO139 : avec l'anglais les maths

TÉA_GB1_ULCO130 : ce semestre-ci c'est avec les maths

FA106 : avec les maths ?

TÉA_GB1_ULCO131 : ouai avec les maths et le PPP + PPP anglais et tout ça en fait c'est des matières un peu secondaires par rapport à biochimie chimie microbiologie

VICTORIA_GB1_ULCO140 : biologie

FA107 : ouai votre spécialité

VICTORIA_GB1_ULCO141 : ouai notre spécialité

FA108 : votre spécialité + et pour autant peut-on dire qu'ils sont pas importants ? + c'est secondaire et est-ce qu'ils sont importants ou pas ces cours ?

TÉA_GB1_ULCO132 : ben finalement c'est important moi je trouve

VICTORIA_GB1_ULCO142 : c'est important

TÉA_GB1_ULCO133 : parce que finalement ça structure notre pensée

VICTORIA_GB1_ULCO143 : c'est secondaire mais c'est important

FA109 : ouai ?

VICTORIA_GB1_ULCO144 : c'est pas la matière qu'on pense tout de suite mais je pense quand même que c'est important + ça nous permet de rester un peu quand même +

TÉA_GB1_ULCO134 : un petit moment de détente et puis parce que

VICTORIA_GB1_ULCO145 : ah ouai ça fait du bien (*rires*) on aime bien aller en com

FA110 : c'est ce que j'ai cru comprendre + d'après ce que vous me dites ce moment-là

VICTORIA_GB1_ULCO146 : c'est un moment de détente et puis ça nous permet d'apprendre des choses

TÉA_GB1_ULCO135 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO147 : tranquillement

TÉA_GB1_ULCO136 : c'est ça ça augmente un peu notre culture notre culture gé quoi au final

FA111 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO148 : on voit plein de trucs

TÉA_GB1_ULCO137 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO149 : que forcément on va pas aller rechercher de nous-mêmes la dernière fois on a eu un extrait du *Dictateur* le *Dictateur* je crois avec Charlie Chaplin

TÉA_GB1_ULCO138 : ouai c'est bien

VICTORIA_GB1_ULCO150 : et franchement on l'a regardé et on s'est dit « ah il faut qu'on regarde le film ça a l'air trop bien et tout » finalement c'est pas un film qu'on va aller voir de nous-mêmes

FA112 : ouai

TÉA_GB1_ULCO139 : et moi je sais que je pique les livres à monsieur T.

VICTORIA_GB1_ULCO151 : tu piques les livres à monsieur T. ?

TÉA_GB1_ULCO140 : ouai

FA113 : lesquels ?

TÉA_GB1_ULCO141 : ben il ramène des livres et je les emprunte

FA114 : qu'est-ce que vous avez pris par exemple ?

TÉA_GB1_ULCO142 : euh L'Ombre du vent + ah il était trop bien

FA115 : c'est quoi ?

TÉA_GB1_ULCO143 : euh c'est une histoire sur un jeune homme qui trouve un livre dans une bibliothèque privée

FA116 : oui + donc il met des livres à la disposition de ses étudiants ?

TÉA_GB1_ULCO144 : il en avait mis l'année dernière mais là il en met plus du coup dès que je le vois avec un livre dans les mains je lui dis « **oh vous me le prêtez ?** »

FA117 : (*rires*)

TÉA_GB1_ULCO145 : (*rires*) et il me le prête après

FA118 : c'est un système d'échanges

TÉA_GB1_ULCO146 : ouai du coup monsieur T. c'est ça je pense que c'est ça il est pas en mode euh +

VICTORIA_GB1_ULCO152 : <... ?>

TÉA_GB1_ULCO147 : « **je suis là que pour faire le cours je veux pas échanger avec vous** » il est plus dans l'interaction et tout ça

VICTORIA_GB1_ULCO153 : et je pense que c'est important d'avoir de la communication sinon ce serait pas intéressant

TÉA_GB1_ULCO148 : ouai

FA119 : c'est ce qui ressort essentiellement

VICTORIA_GB1_ULCO154 : ouai

TÉA_GB1_ULCO149 : ouai

FA120 : d'après ce que vous me dites c'est parce que c'est lui

VICTORIA_GB1_ULCO155 : que c'est intéressant

FA121 : que le cours est intéressant

TÉA_GB1_ULCO150 : et puis il est dynamique

VICTORIA_GB1_ULCO156 : je pense par exemple qu'on aurait monsieur L. en cours de communication pfff

TÉA_GB1_ULCO151 : monsieur L. déjà en cours de physique + déjà la physique hein (*rires*) c'est pas facile mais alors monsieur L. en cours de physique c'est encore pire

FA122 : alors dites-moi maintenant vous particulièrement + comme je l'avais dit dans mon questionnaire m'intéressent particulièrement les usages du numérique chez les étudiants

VICTORIA_GB1_ULCO157 : ouai j'ai vu ça

FA123 : ouai + et est-ce que en com ou pour la com vous avez des usages du numérique c'est-à-dire est-ce que vous utilisez + traitement de texte réseaux sociaux des choses comme ça

VICTORIA_GB1_ULCO158 : moi j'utilise mon ordinateur pour taper le cours depuis le début du deuxième semestre

FA124 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO159 : parce que j'ai plus de feuilles de papier et parce que je les perds aussi

FA125 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO160 : finalement avec l'ordinateur on enregistre le truc et hop ça reste sur la mémoire

FA126 : c'est uniquement pour pas les perdre

VICTORIA_GB1_ULCO161 : oui parce que après je me dis ben quand je retrouve pas mon cours c'est embêtant pour apprendre pour revoir parce que là on a un DS la semaine prochaine sur ce qu'on vient de faire depuis le début de la rentrée depuis le début du deuxième semestre

TÉA_GB1_ULCO152 : la synthèse de documents

VICTORIA_GB1_ULCO162 : la synthèse de documents le discours épideictique judiciaire et tout ça comme on a eu beaucoup de définitions je me dis ah

TÉA_GB1_ULCO153 : non c'est pas lundi

VICTORIA_GB1_ULCO163 : si c'est lundi

TÉA_GB1_ULCO154 : non je lui ai demandé parce que je suis un peu paumée et il m'a dit non

VICTORIA_GB1_ULCO164 : si il a dit que c'était la semaine prochaine

TÉA_GB1_ULCO155 : ouai mais il a DS mais c'est juste sur la sur la

VICTORIA_GB1_ULCO165 : mais il a dit « **vous allez avoir un truc comme ça vous pouvez avoir un truc comme ça** »

TÉA_GB1_ULCO156 : ah

FA127 : il y aura une petite chose à éclaircir

TÉA_GB1_ULCO157 : moi j'utilise pas du tout le numérique

FA128 : pas du tout ?

TÉA_GB1_ULCO158 : non dans les autres cours oui mais pas en communication

FA129 : il y a une raison particulière ?

TÉA_GB1_ULCO159 : ben j'en ai pas besoin

FA130 : c'est-à-dire que vous travaillez classiquement ?

TÉA_GB1_ULCO160 : une feuille de papier c'est très bien

FA131 : et pas d'autres usages ? par exemple dans les travaux de groupe l'usage de mails ou de réseaux sociaux ou des choses comme ça

VICTORIA_GB1_ULCO166 : plus dans les autres cours

TÉA_GB1_ULCO161 : ouai plus dans les autres cours

FA132 : plus dans les autres cours ?

VICTORIA_GB1_ULCO167 : ouai quand on a des comptes rendus à rédiger ben on communique beaucoup par mail euh + ben moi je sais que j'utilise Drive de Google pour que mon binome il puisse voir ce que moi j'ai fait et puis lui du coup il peut mettre ce qu'il a fait comme ça moi je regarde et tout ça + c'est beaucoup plus simple que d'utiliser Facebook de s'envoyer le truc souvent la pièce jointe elle est trop grosse du coup ça passe pas il faut se l'envoyer par mail et des fois ça passe pas non plus donc voilà

FA133 : en fait c'est Drive pour d'autres cours

VICTORIA_GB1_ULCO168 : ouai

FA134 : par contre TÉA_GB1_ULCO pour vous non il n'y a pas d'usage du numérique en com

TÉA_GB1_ULCO : non

FA135 : pas pour faire des recherches

TÉA_GB1_ULCO162 : s'il nous demande de faire des exposés ben ouai on va rechercher avec internet et tout ça mais

VICTORIA_GB1_ULCO169 : oui forcément oui

TÉA_GB1_ULCO163 : ouai mais c'est seulement si il y a des exposés à faire dans sa matière donc

FA136 : d'accord + spontanément on n'utilise pas le portable l'ordinateur

VICTORIA_GB1_ULCO170 : ah si à part tout à l'heure quand on a cherché le

TÉA_GB1_ULCO164 : ah oui quand on se pose des questions

VICTORIA_GB1_ULCO171 : on se pose des questions ben on va chercher sur internet

TÉA_GB1_ULCO165 : <... ?> avec le portable

FA137 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO172 : c'était on cherchait le réalisateur de du film Le Président avec l'année de production et tout ça du coup on a été sur internet

TÉA_GB1_ULCO166 : sur internet puis on a trouvé tout de suite + Henri euh + Verneuil je crois

FA138 : Verneuil oui oui

TÉA_GB1_ULCO167 : je crois que c'est 1963

FA139 : oui oui c'est avec Jean Gabin

VICTORIA_GB1_ULCO173 : dans les années 60

FA140 : et euh portable ou téléphone ?

VICTORIA_GB1_ULCO174 : et tout de suite sur mon portable + téléphone portable

FA141 : téléphone portable ?

VICTORIA_GB1_ULCO175 : ouai

TÉA_GB1_ULCO168 : ben moi je suis pas numérique je suis restée deux ans sans portable mon portable je sais même pas si je l'ai là je suis certaine que je l'ai oublié chez toi

VICTORIA_GB1_ULCO176 : oh oui

FA142 : d'accord donc il y a pas d'usage particulier

VICTORIA_GB1_ULCO177 : moi par exemple je suis plus numérique que TÉA_GB1_ULCO + moi je suis accrochée à mon portable

TÉA_GB1_ULCO169 : moi je peux vivre une semaine sans internet sans mon portable

FA143 : sans avoir besoin de ça

TÉA_GB1_ULCO170 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO178 : elle nous le dit pas mais quand on essaie de la joindre on est là comme ça comme des cons (*rires*)

FA144 : et donc finalement le numérique c'est important ou pas pour réussir les exercices de com ?

VICTORIA_GB1_ULCO179 : non

TÉA_GB1_ULCO171 : non

VICTORIA_GB1_ULCO180 : parce que même en interagissant ensemble on trouve forcément les réponses

FA145 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO181 : même si on la trouve pas nous-mêmes on discute avec le voisin ensemble

TÉA_GB1_ULCO172 : on peut même poser des questions facilement au prof et tout ça donc euh

FA146 : d'accord

TÉA_GB1_ULCO173 : et puis il nous met sur la piste

VICTORIA_GB1_ULCO182 : il donne pas forcément la réponse

TÉA_GB1_ULCO174 : il dit la piste

VICTORIA_GB1_ULCO183 : il nous donne la piste

FA147 : et après c'est à vous de construire la réponse

VICTORIA_GB1_ULCO184 : ouai nous-mêmes

TÉA_GB1_ULCO175 : quand on trouve pas un synonyme on lui demande

VICTORIA_GB1_ULCO185 : parce qu'il a beaucoup de vocabulaire monsieur T. des fois il sort des mots je sais pas trop ce que ça veut dire du coup je suis tout le temps en train de lui dire « **ça veut dire quoi** » (*rires*)

FA148 : donc finalement beaucoup de choses se passent entre vous entre étudiants entre vous et monsieur T. donc voilà il y a pas vraiment besoin d'aller chercher ailleurs

TÉA_GB1_ULCO176 : non

VICTORIA_GB1_ULCO186 : non pas forcément pas tout le temps

FA149 : non ?

TÉA_GB1_ULCO177 : en fait on met tous ensemble et ça fait un bon mélange

FA150 : d'accord

VICTORIA_GB1_ULCO187 : ce qui est bien c'est qu'il nous laisse d'abord sur les exercices il nous lance sur l'exercice il nous explique et puis après on a 5 10 minutes pour faire l'exercice

TÉA_GB1_ULCO178 : et on a le droit de discuter

VICTORIA_GB1_ULCO188 : on a le droit de discuter tout doucement parce que sinon

TÉA_GB1_ULCO179 : on a le droit de discuter entre nous et tout ça + pour rechercher si on se pose des questions et après en fait il corrige l'exercice avec nous c'est pas lui qui va nous donner sa réponse c'est nous

VICTORIA_GB1_ULCO189 : ouai nous on donne et

TÉA_GB1_ULCO180 : il dit ce qu'il en pense

VICTORIA_GB1_ULCO190 : ouai il dit « ah c'est bien » et après il demande souvent « **ah est-ce qu'il y a quelqu'un d'autre qui a proposé quelque chose ?** » et donc après en fonction de euh + du meilleur ben il fait soit un mix des deux soit il en choisit une

TÉA_GB1_ULCO181 : soit il met les deux réponses si elles sont très bien

VICTORIA_GB1_ULCO191 : des fois on est carrément à côté de la plaque et puis il dit « **non** »

TÉA_GB1_ULCO182 : « **non mais non mais c'est pas ça** » + et puis moi comme je me moque de lui il se moque assez facilement de moi aussi donc mais c'est pas méchant car comme je participe souvent je discute souvent et ben du coup il + m'interroge plus du coup je lève plus la main du coup

VICTORIA_GB1_ULCO192 : moi c'est pareil

TÉA_GB1_ULCO183 : quand la personne qui parle et qui répond à ses questions il me regarde et il me dit « **ben TÉA_GB1_ULCO vous parlez plus ?** »

VICTORIA_GB1_ULCO193 : moi c'est pareil tout à l'heure d'habitude je participe facilement aussi et là j'étais complètement pfff

FA150 : à côté ?

VICTORIA_GB1_ULCO194 : à côté + euh j'étais ailleurs j'ai pas beaucoup dormi

TÉA_GB1_ULCO184 : on avait pas cours ce matin pour notre gouverne

VICTORIA_GB1_ULCO195 : on avait une soirée BDE hier donc du coup on en a un petit peu profité

FA151 : d'accord + et si je comprends bien si on résume tout ce qu'on a dit + ce qui se dégage de tout ceci + de la com c'est l'importance du prof ?

TÉA_GB1_ULCO185 : oh oui clairement clairement + c'est la personne qui fait tout

FA152 : d'accord ce qui fait que même si la matière est pas importante par rapport à d'autres elle reste intéressante ?

VICTORIA_GB1_ULCO196 : elle reste intéressante et c'est un bon support

FA153 : c'est un bon support et vous avez l'air d'y prendre plaisir d'après ce

VICTORIA_GB1_ULCO197 : ah ouai on y prend clairement plaisir !

TÉA_GB1_ULCO186 : ah ouai !

FA154 : que le numérique on n'en a pas tellement besoin pour la com parce que c'est beaucoup entre vous ?

TÉA_GB1_ULCO187 : ouai c'est l'échange

FA155 : et si vous deviez me résumer en quelques mots la com c'est quoi ?

VICTORIA_GB1_ULCO198 : ++ euh moi je dirai que c'est de l'échange et du partage en apprenant beaucoup de choses sur la vie de tous les jours

FA156 : ouai

VICTORIA_GB1_ULCO199 : et de la culture de la culture gé(nérale)

TÉA_GB1_ULCO188 : ouai recherches échanges et culture générale

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Téo et Victoria et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Lucie et Pauline : entretien en face à face (01/03/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : alors pour commencer vous êtes toutes les deux inscrites en GB et j'ai cru comprendre qu'il y avait deux spécialités c'est ça ?

LUCIE_GB1_ULCO1 : oui en fait il y a Génie de l'environnement et Industrie agro-alimentaire

FA2 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO2 : du coup Industrie agro-alimentaire c'est plus la nourriture comment on la fabrique

FA3 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO3 : et environnement c'est sur le développement

PAULINE_GB1_ULCO1 : ouai pour dépolluer l'air les sols

FA4 : d'accord

PAULINE_GB1_ULCO2 : ça dépend de la spécialité où on va par la suite si on s'arrête au DUT ou si on continue

FA5 : d'accord

LUCIE_GB1_ULCO5 : et puis selon nos préférences aussi

PAULINE_GB1_ULCO3 : ouai

FA6 : et toutes les deux vous êtes inscrites dans quelle spécialité ?

PAULINE_GB1_ULCO4 : environnement

LUCIE_GB1_ULCO6 : ouai

FA7 : et vous avez déjà une idée de votre projet après votre DUT ?

LUCIE_GB1_ULCO7 : euh moi un petit peu j'aimerais bien faire du bilan carbone en fait

FA8 : ouai + c'est quoi ?

LUCIE_GB1_ULCO8 : donc + en fait c'est euh + des personnes qui travaillent au sein des entreprises pour calculer leur taux d'émission de carbone

FA9 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO9 : et leur proposer des solutions pour diminuer en fait

FA10 : d'accord

LUCIE_GB1_ULCO10 : en entreprise ça peut être au niveau des mairies aussi c'est un peu partout

FA11 : d'accord c'est la grande tendance actuelle je suppose

LUCIE_GB1_ULCO11 : ouai c'est ça

FA12 : et pour vous PAULINE_GB1_ULCO ?

PAULINE_GB1_ULCO5 : alors moi c'est soit ingénieur environnement soit hydrogéologue j'aimerais bien

FA13 : ingénieur en environnement ou hydrogéologue ?

PAULINE_GB1_ULCO6 : ouai ben ingénieur environnement ben moi j'aimerais bien ingénieur environnement dans les sols donc euh ou dans l'eau donc traiter de la pollution des sols et de l'eau et voir ce qu'on peut faire pour dépolluer et hydrogéologue c'est plus trouver des sources d'eau qui sont encore inconnues donc dans des grottes ou quoi et analyser l'eau voir si elle est bonne ou pas

FA14 : d'accord + si je comprends bien vous avez déjà en première année déjà quelque chose d'assez précis

PAULINE_GB1_ULCO7 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO12 : oui oui

PAULINE_GB1_ULCO8 : ben moi j'ai trouvé ça parce que monsieur T. nous avait proposé de faire un PPP en fait et du coup en cherchant un peu les métiers c'est pour un projet professionnel je me suis intéressée à ça et finalement ça me plaît plutôt bien

FA15 : et ça se concrétise + vous voyez un peu mieux les tenants et aboutissants de chaque métier ?

LUCIE_GB1_ULCO13 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO9 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO14 : pour moi ouai

PAULINE_GB1_ULCO10 : moi plus aussi ouai

FA16 : c'est dans le cadre du PPP que vous avez bossé

LUCIE_GB1_ULCO15 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO11 : ouai + ben moi ingénieur environnement j'étais fixée depuis longtemps mais j'ai trouvé hydrogéologue et ça me plaît bien aussi + c'est un plan une solution B au cas où

FA17 : ouai donc il y a un plan A qui est ingénieur environnement et un plan B qui est hydrogéologue

PAULINE_GB1_ULCO12 : ouai + (en)fin je sais pas encore lequel est le A et lequel est le B mais

FA18 : et pour vous LUCIE_GB1_ULCO c'est clairement défini

LUCIE_GB1_ULCO16 : ouai je pense travailler dans le développement durable mais de toute manière c'est lié

FA19 : d'accord + vous avez plusieurs matières en DUT et notamment + monsieur T. nomme ça expression-communication c'est ce nom-là que vous avez entre vous ?

LUCIE_GB1_ULCO17 : euh non

PAULINE_GB1_ULCO13 : on dit des cours de com

LUCIE_GB1_ULCO18 : ouai ouai on dit com

FA20 : entre vous deux ?

LUCIE_GB1_ULCO19 : tout le monde

PAULINE_GB1_ULCO14 : tout le monde en général

LUCIE_GB1_ULCO20 : on dit « **t'as quoi ?** » « **ben j'ai com** »

FA21 : et ces cours-là c'est toujours au même moment ?

LUCIE_GB1_ULCO21 : non

PAULINE_GB1_ULCO15 : non les emplois du temps ils changent toutes les semaines

LUCIE_GB1_ULCO22 : ça c'est bien

PAULINE_GB1_ULCO16 : on a peu près le même nombre d'heures de cours mais

LUCIE_GB1_ULCO31 : c'est vrai que ça change c'est réparti différemment c'est différents TP différents cours et tout

FA22 : d'accord et la com n'y fait pas exception

PAULINE_GB1_ULCO17 : non on l'a toutes les semaines ça + deux heures par semaine

LUCIE_GB1_ULCO23 : mais ça dépend quand des fois c'est le mardi des fois c'est le jeudi

PAULINE_GB1_ULCO18 : ouai c'est ça

LUCIE_GB1_ULCO24 : des fois c'est le vendredi

FA23 : ok et ça vous le savez quand ?

LUCIE_GB1_ULCO25 : ben on le sait maintenant il y a tout le semestre sur internet mais on sait semaine par semaine

FA24 : d'accord et cet emploi du temps sur internet c'est mis quelque part ?

PAULINE_GB1_ULCO19 : ouai sur une plateforme

LUCIE_GB1_ULCO26 : sur une plateforme c'est euh + c'est même pas Sakai

PAULINE_GB1_ULCO20 : c'est Sakai

LUCIE_GB1_ULCO27 : sur le site de l'IUT en fait

PAULINE_GB1_ULCO21 : GEI Calais Boulogne euh

LUCIE_GB1_ULCO28 : ouai c'est ça en fait

FA25 : euh c'est un site ou une plateforme excusez-moi pour la nuance mais euh

LUCIE_GB1_ULCO29 : une plateforme je pense

PAULINE_GB1_ULCO22 : ouai + je saurai même pas dire la différence

LUCIE_GB1_ULCO30 : moi non plus

FA26 : sur une plateforme on peut y mettre des cours des choses comme ça

PAULINE_GB1_ULCO23 : c'est un site

FA27 : un site ?

PAULINE_GB1_ULCO24 : ouai

FA28 : donc il y a le site de l'IUT sur lequel il y a le

LUCIE_GB1_ULCO31 : l'emploi du temps

PAULINE_GB1_ULCO25 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO26 : voilà c'est ça

FA29 : ouai et vous vous en servez régulièrement de ce site ?

LUCIE_GB1_ULCO32 : ben tous les jours

PAULINE_GB1_ULCO27 : ben moi pas tous les jours mais au moins tous les weekend

FA30 : ouai ?

PAULINE_GB1_ULCO28 : ouai

FA31 : et en fait quand vous dites tous les jours ou tous les weekends c'est pour faire quoi ?

PAULINE_GB1_ULCO29 : pour vérifier qu'il y a pas de changement de cours ou des annulations de cours

LUCIE_GB1_ULCO33 : et puis pour prendre en photo pour l'emploi du temps pour l'avoir sous la main comme ça

FA32 : ça m'intéresse

LUCIE_GB1_ULCO34 : (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO30 : (*rires*)

FA33 : comme vous le savez je m'intéresse aux usages du numérique chez les étudiants et donc si je comprends bien l'emploi du temps est sur le site

LUCIE_GB1_ULCO35 : ouai

FA34 : et vous y allez assez régulièrement et vous faites une photo du

LUCIE_GB1_ULCO36 : ben on fait une capture d'écran comme ça on n'est pas toujours obligés d'utiliser internet pour aller retrouver tout

FA35 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO37 : on prend nos photos et hop on l'a

FA36 : comme ça vous l'avez directement sur un machin

LUCIE_GB1_ULCO38 : ouai sur un portable

PAULINE_GB1_ULCO31 : ouai

FA36 : d'accord c'est intéressant + et le portable vous l'utilisez pour d'autres usages ? par exemple j'ai entendu à Valenciennes un professeur qui disait que les étudiants utilisaient leur portable pour prendre des notes

PAULINE_GB1_ULCO32 : ben nous on n'a pas le droit au portable

LUCIE_GB1_ULCO39 : on n'a pas le droit pendant les cours

FA37 : pas du tout ?

LUCIE_GB1_ULCO40 : on bon le fait quand même hein

PAULINE_GB1_ULCO33 : il y a certains profs qui disent rien mais pas pour euh pour prendre les cours

FA38 : ouai ouai quand vous dites que vous le faites quand même c'est pour quels usages ?

PAULINE_GB1_ULCO34 : ben des SMS ! (*rires*)

LUCIE_GB1_ULCO41 : (*rires*)

FA39 : c'est-à-dire que le collègue est dans la salle et vous envoyez des SMS ?

LUCIE_GB1_ULCO42 : on l'écoute quand même ! (*rires*)

FA40 : d'accord et ce qui m'intéresse c'est de connaître ces usages + et donc il y a de la communication dans le groupe via des SMS pendant des cours c'est ça ?

LUCIE_GB1_ULCO43 : ouai c'est ça

FA41 : d'accord + et si on revient sur votre emploi du temps c'est variable ça peut changer ?

LUCIE_GB1_ULCO44 : pas toujours

PAULINE_GB1_ULCO35 : ça change pas souvent

LUCIE_GB1_ULCO45 : des profs qui sont absents du coup ils annulent le cours sans forcément nous le dire mais c'est rare quand même

PAULINE_GB1_ULCO36 : ouai c'est rare

FA42 : et en com c'est toujours avec monsieur T. ? et il m'avait aussi parlé du PPP

PAULINE_GB1_ULCO37 : ouai c'est lui aussi

LUCIE_GB1_ULCO46 : ouai lui aussi

FA43 : ok et alors une question m'intéresse il y a des étudiants pour qui la com et le PPP c'est la même chose + pour vous il y a une différence ou pas ?

LUCIE_GB1_ULCO47 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO38 : ouai non

LUCIE_GB1_ULCO48 : en fait des fois il fait PPP alors qu'on a com et des fois il fait com alors qu'on a PPP

PAULINE_GB1_ULCO39 : en com on fait plus des projets de synthèse(s)

LUCIE_GB1_ULCO49 : ouai et PPP c'est par rapport à notre avenir

PAULINE_GB1_ULCO40 : notre avenir

LUCIE_GB1_ULCO50 : c'est pas des cours en fait

FA44 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO41 : notre personnalité on a déjà fait des QCM sur notre personnalité

LUCIE_GB1_ULCO51 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO42 : après c'est des trucs comme ça

FA45 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO52 : ouai on fait bien la différence

FA46 : pour vous c'est clair

LUCIE_GB1_ULCO53 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO43 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO54 : pour moi il y a pas de souci

FA46 : il y a pas de soucis ?

LUCIE_GB1_ULCO55 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO44 : ouai

FA47 : et en PPP qu'est-ce que vous faites ?

PAULINE_GB1_ULCO45 : ben c'était surtout au début de l'année en fait

LUCIE_GB1_ULCO56 : ouai là on l'a plus vraiment

PAULINE_GB1_ULCO47 : ouai par exemple on avait un cours où on parlait de ce qu'on avait déjà fait un job étudiant ou ce genres de choses et en fait relever les qualités qui ressortaient de ce métier en fait c'est vraiment pour apprendre à se connaître

FA48 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO57 : ouai c'est ça les valeurs nos intérêts et tout

FA49 : c'est pour construire les bases du projet professionnel ?

LUCIE_GB1_ULCO58 : voilà

PAULINE_GB1_ULCO48 : voilà c'est ça

FA50 : et en com alors qu'est-ce que vous faites ?

PAULINE_GB1_ULCO49 : alors en ce moment on fait de la synthèse de documents

FA51 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO50 : on a fait le diaporama comment faire un diaporama

FA52 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO51 : la conclusion ça on va le faire par la suite et aussi CV lettre de motivation

LUCIE_GB1_ULCO59 : ça on le fera aussi oui

FA52 : et quand vous dites la conclusion c'est ce qu'on va faire ?

PAULINE_GB1_ULCO52 : ouai parce qu'on l'a pas encore fait

LUCIE_GB1_ULCO60 : comment formuler une conclusion + comment faire une conclusion ou bien terminer un projet ou notre oral de PPP justement

FA53 : ah d'accord donc c'est une conclusion en général

LUCIE_GB1_ULCO61 : ouai en général

FA54 : ouai ouai donc c'est pas une conclusion pour faire une synthèse

PAULINE_GB1_ULCO53 : ah non c'est séparé

FA55 : c'est séparé ? c'est-à-dire qu'il y a un cours qui va être comment faire une conclusion

LUCIE_GB1_ULCO62 : ouai voilà

PAULINE_GB1_ULCO54 : c'est ça

FA56 : et après il y a le CV

LUCIE_GB1_ULCO63 : ouai

FA57 : et la lettre de motivation c'est ça ?

PAULINE_GB1_ULCO55 : oui

FA58 : et ça vous l'avez déjà fait ?

LUCIE_GB1_ULCO64 : non on va le faire

PAULINE_GB1_ULCO56 : c'est pour notre stage

LUCIE_GB1_ULCO65 : ouai notre stage

PAULINE_GB1_ULCO57 : et emploi après

LUCIE_GB1_ULCO66 : pour notre stage avant l'emploi

FA59 : donc si je résume bien ce que vous avez fait au S1 car là on arrive au S2

PAULINE_GB1_ULCO58 : ouai

FA60 : le diaporama +

PAULINE_GB1_ULCO59 : synthèse

LUCIE_GB1_ULCO67 : synthèse c'était S1 S2

PAULINE_GB1_ULCO60 : ouai c'est un peu des deux + <... ?> après on avait des textes euh + c'était un peu du français

LUCIE_GB1_ULCO68 : ouai tu sais avec des fautes d'orthographe et tout

PAULINE_GB1_ULCO61 : ouai on devait trouver les fautes d'orthographe + il y avait ça après qu'est-ce qu'on a fait +

LUCIE_GB1_ULCO69 : on devait retrouver les ++ il y avait des morceaux de texte dans le désordre on devait les remettre dans le désordre pour avoir une cohérence

PAULINE_GB1_ULCO62 : dans l'ordre

LUCIE_GB1_ULCO70 : ouai dans l'ordre (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO63 : (*rires*) + après on a fait quoi d'autre

LUCIE_GB1_ULCO70 : <... ?> du français

PAULINE_GB1_ULCO64 : ouai

FA61 : essentiellement c'est ça ?

LUCIE_GB1_ULCO71 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO65 : c'est du français

FA62 : c'est amusant cette remarque + beaucoup d'étudiants m'ont dit à peu près la même chose dans les questionnaires « **on fait du français** » qu'est-ce qui explique cela pour vous ?

PAULINE_GB1_ULCO66 : ben c'est la manière de s'exprimer

LUCIE_GB1_ULCO72 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO67 : ben c'est l'expression-communication du coup

LUCIE_GB1_ULCO73 : ouai

FA63 : ouai ?

PAULINE_GB1_ULCO68 : on a eu des cours sur + il nous montrait plusieurs vidéos différentes par exemple quelqu'un qui est à la télé et quelqu'un qui va parler devant les étudiants et + la différence de comportement d'attitude

LUCIE_GB1_ULCO74 : d'attitude

FA64 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO69 : voir comment s'exprimer devant un public adapté et son image en fait ouai

LUCIE_GB1_ULCO75 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO70 : ouai c'est ça

FA65 : et c'est ça en fait qui vous fait penser à du français ? + alors est-ce que c'est la langue ou la matière ?

LUCIE_GB1_ULCO76 : nan nan ce qui me fait penser au français c'est +

PAULINE_GB1_ULCO71 : la façon de s'exprimer

LUCIE_GB1_ULCO77 : ouai et puis on a fait des exercices sur les é er les s les fautes d'orthographe du coup ça fait penser au français

PAULINE_GB1_ULCO72 : ouai

FA66 : et du coup ça vous fait penser à des choses ça vous rappelle

PAULINE_GB1_ULCO111 : ouai

FA67 : des choses vues avant ? ce ce serait quoi si on dit français la matière ce serait plus le collège le lycée ?

LUCIE_GB1_ULCO78 : ben bof + 3^{ème}

PAULINE_GB1_ULCO73 : non

LUCIE_GB1_ULCO79 : ben les é er ça ouai mais

PAULINE_GB1_ULCO74 : s aussi

LUCIE_GB1_ULCO80 : après c'était la manière par exemple de formuler des phrases ça c'était plutôt au lycée

PAULINE_GB1_ULCO75 : ah ouai ça après <... ?> la reformulation de phrase

FA68 : c'est quoi la reformulation de phrase ?

LUCIE_GB1_ULCO81 : bof

PAULINE_GB1_ULCO76 : ben par exemple si on devait écrire un titre sur un une un diapo il va nous donner une phrase et la simplifier au maximum pour qu'on puisse la lire rapidement et en même temps écouter

FA69 : sur le diapo ?

PAULINE_GB1_ULCO77 : sur le diapo voilà

LUCIE_GB1_ULCO82 : <... ?>

FA70 : ok ça faisait partie de l'apprentissage du diaporama ?

PAULINE_GB1_ULCO78 : euh après on l'avait dans le cadre des journaux aussi c'était +

LUCIE_GB1_ULCO83 : c'était dans le cadre de tout en fait

FA71 : d'accord

PAULINE_GB1_ULCO79 : c'était un peu +

FA72 : en fait il y a des petits morceaux comme ça l'orthographe reformuler qui peuvent faire penser

LUCIE_GB1_ULCO84 : au français

PAULINE_GB1_ULCO80 : au français

FA73 : d'accord au français

LUCIE_GB1_ULCO84 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO80 : ouai

FA74 : et pour vous est-ce que la différence est nette ou pas ?

PAULINE_GB1_ULCO81 : ah oui parce qu'on étudie pas de texte ce genre de choses

LUCIE_GB1_ULCO85 : ah <... ?> entre la matière français <... ?> il y a pas de commentaire

PAULINE_GB1_ULCO82 : <... ?> ouai non c'est totalement différent

FA75 : ouai donc c'est pas le français du lycée

PAULINE_GB1_ULCO83 : non

LUCIE_GB1_ULCO86 : ah non

FA76 : d'il y a deux ans je pense ?

LUCIE_GB1_ULCO87 : et même un peu plus (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO84 : (*rires*)

FA77 : (*rires*) + et pour poursuivre est-ce que vous avez l'impression que ça vous sert ce que vous faites en com ?

LUCIE_GB1_ULCO88 : ça dépend de quoi

PAULINE_GB1_ULCO85 : ça dépend

FA78 : alors qu'est-ce qui vous sert et qu'est-ce qui vous sert pas ?

LUCIE_GB1_ULCO89 : alors la synthèse ça va servir beaucoup quand même

PAULINE_GB1_ULCO86 : oui

LUCIE_GB1_ULCO90 : peut-être pas maintenant mais dans le futur ça va servir beaucoup + après ben moi

PAULINE_GB1_ULCO87 : quand on y pense il y a presque tout qui sert en fait

LUCIE_GB1_ULCO91 : ben à part les é er les reformulations de phrase moi je trouve que c'est n'importe quoi ++

PAULINE_GB1_ULCO88 : ben moi je trouve pas

LUCIE_GB1_ULCO92 : ben moi je trouve pas parce que ça me servira pas

FA79 : et pour vous ?

PAULINE_GB1_ULCO89 : ben ça dépend parce que plus tard si on doit rédiger des dossiers ou ce genre de choses ou bien

LUCIE_GB1_ULCO93 : aussi des synthèses

PAULINE_GB1_ULCO90 : ouai mais si t'es chef et tu dois présenter un diaporama et tout ça c'est quand même mieux de savoir reformuler différemment tes phrases

LUCIE_GB1_ULCO94 : ouai mais pas je sais pas pas comme ça + moi ce qui me servira plus je pense c'est synthèse

FA80 : la synthèse

LUCIE_GB1_ULCO95 : synthèse ouai

PAULINE_GB1_ULCO91 : la synthèse ça c'est sûr

FA81 : pourquoi vous pensez que ça va vous servir la synthèse ?

LUCIE_GB1_ULCO96 : parce que moi je trouve que c'est vachement important

FA82 : ouai ?

LUCIE_GB1_ULCO97 : ben parce que quand on a un truc trop gros à faire il faut savoir synthétiser quoi savoir prendre ce qu'il y a de plus important

FA83 : ça renvoie à des situations particulières que vous avez vécues ou que vous pensez rencontrer à un moment donné ?

LUCIE_GB1_ULCO98 : oh ben ++ par exemple pour euh une lettre de motivation comme faut pas qu'elle soit trop grande il faut synthétiser nos idées

FA84 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO99 : du coup faut mettre le plus important

PAULINE_GB1_ULCO92 : ouai

FA85 : et donc ça la lettre de motivation ça fait partie des choses que vous avez

LUCIE_GB1_ULCO100 : oui

FA86 : que vous allez voir après

LUCIE_GB1_ULCO101 : oui oui oui

FA87 : d'accord donc si je résume ce qui est discutable c'est l'orthographe c'est ça ?

PAULINE_GB1_ULCO93 : oui oui oui

LUCIE_GB1_ULCO102 : ah non ça c'est important mais pas les trucs de base genre é er ou quoi

PAULINE_GB1_ULCO94 : ben

LUCIE_GB1_ULCO103 : genre ouai moi je sais pas

PAULINE_GB1_ULCO95 : il y en a quand même qui faisaient des fautes

LUCIE_GB1_ULCO104 : ah ouai mais E. lui c'est normal il est dyslexique

PAULINE_GB1_ULCO96 : dyslexique

FA88 : ouai + et c'est important selon vous

LUCIE_GB1_ULCO105 : l'orthographe

PAULINE_GB1_ULCO97 : l'orthographe + ah oui

FA89 : et dans votre filière à vous ?

LUCIE_GB1_ULCO106 : ben ça dépend de notre métier d'après

PAULINE_GB1_ULCO98 : de toute façon l'orthographe on l'utilise tout le temps

LUCIE_GB1_ULCO107 : ouai tout le temps

PAULINE_GB1_ULCO99 : donc c'est important je trouve

LUCIE_GB1_ULCO108 : ouai super important

FA90 : ouai ?

PAULINE_GB1_ULCO100 : ça devrait être un peu plus poussé je pense un peu des é des er

LUCIE_GB1_ULCO109 : ouai c'est ça en fait

PAULINE_GB1_ULCO101 : utilisation des temps par exemple

LUCIE_GB1_ULCO110 : ouai parce que voilà je suis nulle en orthographe et é er je m'en fiche quoi

PAULINE_GB1_ULCO102 : ouai (en)fin on sait le faire

LUCIE_GB1_ULCO111 : on sait le faire depuis le collège quoi donc euh +

FA91 : ouai donc l'utilisation des temps c'est un truc qui pose problème

LUCIE_GB1_ULCO112 : pas forcément pas l'utilisation mais la conjugaison

PAULINE_GB1_ULCO103 : la conjugaison ouai ouai moi je fais des fautes

FA92 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO113 : moi je fais tout le temps des fautes tout le temps

FA93 : c'est pas lié à la com ?

LUCIE_GB1_ULCO114 : ah non tout le temps

PAULINE_GB1_ULCO104 : tout le temps si on doit rédiger un texte tout ça

LUCIE_GB1_ULCO115 : compte rendu

PAULINE_GB1_ULCO105 : moi devant j'écris je suis pas sûre à 100% de l'orthographe en fait

FA94 : d'accord OK e qui est important c'est la synthèse l'orthographe c'est variable

LUCIE_GB1_ULCO116 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO106 : ouai

FA95 : ça dépend donc des choses vous souhaitez même que ça aille un peu plus loin que des é er

LUCIE_GB1_ULCO117 : ouai

FA96 : donc il y a ça et est-ce que vous voyez des choses qui sont plus ou moins importantes ?

PAULINE_GB1_ULCO107 : ++ ben moi je trouve que du coup comme il nous fait faire des oraux je trouve qu'il nous donne une certaine aisance

FA97 : ouai ?

PAULINE_GB1_ULCO108 : à l'oral en fait ouai

LUCIE_GB1_ULCO118 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO109 : moi qui suis assez timide ça va je crois je à l'aise en cours donc ça va pour m'exprimer et tout il y a pas de +

FA98 : alors qu'est-ce qu'il fait à l'oral monsieur T. ?

PAULINE_GB1_ULCO110 : ben là par exemple on a l'oral de PPP à faire en fait

FA99 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO119 : on a un oral blanc

PAULINE_GB1_ULCO111 : donc on a un oral blanc jeudi demain

LUCIE_GB1_ULCO120 : demain

PAULINE_GB1_ULCO112 : et ouai (*rires*)

LUCIE_GB1_ULCO121 : (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO113 : bon

FA100 : donc demain mercredi

PAULINE_GB1_ULCO114 : et ensuite on a l'oral de fin d'année mais en cours il nous laisse facilement nous exprimer et tout en fait

LUCIE_GB1_ULCO 122 : ouai et après en début d'année il nous a dit de faire un texte sur nous et de le présenter quoi + on devait passer à l'oral devant des gens qu'on connaissait pas du coup

PAULINE_GB1_ULCO115 : ouai

FA101 : ah c'est qui ces gens ?

LUCIE_GB1_ULCO123 : ben devant notre classe

PAULINE_GB1_ULCO116 : <...?> notre classe

FA102 : d'accord ouai ouai + et c'est inquiétant ?

LUCIE_GB1_ULCO124 : moi je m'en fiche

PAULINE_GB1_ULCO117 : moi je suis pas très à l'aise à l'oral + ça va venir mais

FA103 : donc est-ce que ça veut dire qu'en com il y a pas mal d'oral ?

LUCIE_GB1_ULCO125 : ben c'est une petite partie quand même mais

PAULINE_GB1_ULCO118 : c'est une petite partie

LUCIE_GB1_ULCO126 : il y en a quand même un petit peu mais c'est bien

PAULINE_GB1_ULCO119 : ben c'est bien parce que en fait dans ce cours-là on peut s'exprimer on parle beaucoup contrairement à d'autres cours où on est sans cesse en train d'écrire + c'est moins interactif

LUCIE_GB1_ULCO127 : si on a un truc à dire on peut le dire

FA104 : et pourquoi est-ce que c'est interactif ? à quoi c'est dû ?

LUCIE_GB1_ULCO128 : ben à la communication

PAULINE_GB1_ULCO120 : je pense que c'est le prof qui fait en sorte que +

LUCIE_GB1_ULCO129 : ouai

FA105 : ouai ? c'est important la personnalité du prof ?

PAULINE_GB1_ULCO121 : moi je trouve

LUCIE_GB1_ULCO130 : ouai

FA106 : c'est parce qu'il vous laisse vous exprimer ?

PAULINE_GB1_ULCO122 : ouai c'est plus interactif en fait du coup on a envie d'écouter et de participer

FA107 : vous abordez des sujets ou des thèmes particuliers qui donnent envie de discuter ?

LUCIE_GB1_ULCO131 : ben ça dépend quels thèmes mais des fois en cours on parle d'un truc et du coup il y a quelqu'un d'autre qui interagit

PAULINE_GB1_ULCO123 : on a déjà fait un débat d'ailleurs on devait choisir un sujet et soit on était pour soit on était contre et

LUCIE_GB1_ULCO132 : ouai c'est vrai

PAULINE_GB1_ULCO124 : on a fait un débat avec euh

FA108 : dans l'ensemble

LUCIE_GB1_ULCO133 : dans l'ensemble

PAULINE_GB1_ULCO125 : dans l'ensemble de la classe ouai

FA109 : d'accord et c'était quoi le sujet ?

PAULINE_GB1_ULCO125 : c'était sur les rêves non ?

LUCIE_GB1_ULCO134 : ah les rêves !

PAULINE_GB1_ULCO126 : est-ce que c'est possible de vivre nos rêves ou

LUCIE_GB1_ULCO135 : ouai un truc comme ça

PAULINE_GB1_ULCO127 : c'était quelque chose comme ça ouai

FA110 : et vous avez construit un débat là-dessus ?

LUCIE_GB1_ULCO136 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO128 : ouai c'était bien

LUCIE_GB1_ULCO137 : c'était bien ouai

PAULINE_GB1_ULCO129 : c'était bien parti oui

FA111 : c'était avec des supports particuliers ou comme ça ?

LUCIE_GB1_ULCO138 : comme ça

PAULINE_GB1_ULCO130 : ben non on avait juste une phrase et voilà

LUCIE_GB1_ULCO139 : en fait on devait choisir notre sujet on a voté le sujet et on a fait le débat sur notre sujet

FA112 : d'accord pendant toute une séance

LUCIE_GB1_ULCO140 : ça a bien duré une heure quand même

PAULINE_GB1_ULCO131 : une demi-heure

LUCIE_GB1_ULCO141 : juste avant je sais plus ce qu'on avait fait + pas toute une séance

FA113 : et qu'est-ce qui en est fait de ce débat ?

LUCIE_GB1_ULCO142 : rien

FA114 : rien ?

PAULINE_GB1_ULCO132 : non (*rires*)

LUCIE_GB1_ULCO143 : c'est juste pour qu'on parle

PAULINE_GB1_ULCO133 : ouai ben c'était ça

LUCIE_GB1_ULCO144 : pour trouver des arguments

PAULINE_GB1_ULCO134 : l'argumentation c'était je pense

FA115 : et l'argumentation vous en faites aussi ?

PAULINE_GB1_ULCO135 : ben ça on en fait en fait on a oublié de le dire mais on en a quand même fait hein ? ++ un petit peu tu trouves pas ? + dans les cours on parle d'un sujet il va nous demander pourquoi il faut quand même justifier

LUCIE_GB1_ULCO145 : ah ouai ? + mouai

PAULINE_GB1_ULCO136 : on n'a pas vraiment fait un cours dessus mais ça peut s'approcher des fois

FA116 : ça revient assez souvent ?

PAULINE_GB1_ULCO137 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO146 : moi je trouve pas

PAULINE_GB1_ULCO138 : ben regarde en DS on devait faire donner envie à quelqu'un d'aller à la bibliothèque universitaire c'est de l'argumentation ça

FA117 : ouai + apparemment pour LUCIE_GB1_ULCO c'est pas aussi net

LUCIE_GB1_ULCO147 : ouai non moi non

FA118 : et pourquoi ?

LUCIE_GB1_ULCO148 : ben il y a peut-être l'argumentation des fois mais pas pas + c'est pas l'idée que j'ai de l'argumentation

FA119 : d'accord

LUCIE_GB1_ULCO149 : après ça dépend

FA120 : c'est intéressant d'avoir ces deux points de vue

LUCIE_GB1_ULCO150 : (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO139 : (*rires*)

FA121 : j'arrive à la fin de cette première partie + est-ce que ces cours sont importants par rapport à d'autres matières ?

LUCIE_GB1_ULCO151 : ah par rapport aux autres matières non

FA122 : non ?

LUCIE_GB1_ULCO152 : ben par rapport à la chimie ou quoi + il vaut mieux avoir une bonne note en chimie qu'en communication pour notre profession ou quoi mais après

PAULINE_GB1_ULCO140 : ouai mais les coefficients + c'est coefficient 2 à toutes les matières

LUCIE_GB1_ULCO153 : moi je parlais de l'UE

PAULINE_GB1_ULCO141 : ben en fait c'est parce que dans ton UE1 tu as quatre matières en coefficient 2 donc ça te fait un coef 8 et dans l'UE de com tu as trois matières en coefficient 2 donc

LUCIE_GB1_ULCO154 : ouai mais c'est moins important quand même

PAULINE_GB1_ULCO142 : + ouai mais tes matières elles sont coef 2

LUCIE_GB1_ULCO155 : ouai mais dans l'UE je te parle

FA122 : donc en fait selon vous ça peut se jouer si on regarde la matière ou l'UE globalement mais si on devait faire une hiérarchie c'est pas une matière très importante par rapport aux autres ?

LUCIE_GB1_ULCO156 : ouai bof

PAULINE_GB1_ULCO143 : ben par rapport à ce qu'on veut faire plus tard peut-être pas mais moi c'est un cours que j'aime bien et

LUCIE_GB1_ULCO157 : moi aussi

PAULINE_GB1_ULCO144 : je trouve que c'est utile en fait

FA123 : ouai ?

LUCIE_GB1_ULCO158 : ça dépend des séances

PAULINE_GB1_ULCO145 : ouai ça dépend des séances ouai mais moi ça me plaît bien

FA124 : d'accord alors quand vous me dites « **parfois j'aime bien** » « **parfois c'est utile** » + on peut aimer des choses parfois pas utiles vous voyez ? qu'est-ce que vous aimez bien ?

LUCIE_GB1_ULCO159 : ben moi c'est surtout la nouveauté aussi des fois on fait des trucs on a jamais fait en cours et je trouve ça bien je trouve rigolo

FA125 : vous avez un petit exemple particulier ?

LUCIE_GB1_ULCO160 : ben déjà le débat le débat j'en avais jamais fait

FA126 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO161 : l'expression et comment faire un diaporama + des choses un peu banales mais + on s'en sert quand même pas mal et je trouve ça bien de les faire

FA127 : d'accord et pour vous ?

PAULINE_GB1_ULCO146 : moi je dirai la même chose

FA128 : d'accord et alors ce qui est utile et pas utile ?

LUCIE_GB1_ULCO162 : ben il y a des trucs qu'on fait qui sont utiles et des trucs qu'on fait qui sont pas utiles

FA129 : ouai et vous avez un petit exemple à me donner ?

PAULINE_GB1_ULCO147 : ah ben moi je dirai que tout est utile mais il y a des trucs c'est chiant en fait

LUCIE_GB1_ULCO163 : ouai

FA130 : ouai ? alors qu'est-ce qui peut être chiant si je reprends cet adjectif ?

LUCIE_GB1_ULCO164 : ben c'est toujours pareil des fois

PAULINE_GB1_ULCO148 : ouai + et euh j'ai même pas d'exemples en fait

LUCIE_GB1_ULCO165 : ben moi non plus mais des fois on est là c'est embêtant on dit toujours la même chose + genre par exemple pour l'attitude en début d'année on regardait des vidéos sur l'attitude mais au bout de quatre vidéos c'est bon on a compris

PAULINE_GB1_ULCO149 : <...?>

FA131 : ok c'est l'impression de répétition c'est ça ?

LUCIE_GB1_ULCO166 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO150 : ouai c'est ça

FA132 : d'accord + après j'avais demandé dans le questionnaire je sais pas si vous vous en rappelez quels sont les outils numériques que vous utilisez

PAULINE_GB1_ULCO151 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO167 : en communication ou tout le temps ?

FA133 : alors on peut parler de la com et après tout le temps

PAULINE_GB1_ULCO152 : dans le travail ou

LUCIE_GB1_ULCO168 : (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO153 : personnel ?

FA134 : alors ce sont des choses qu'on peut voir + tout d'abord dans votre travail d'étudiant

LUCIE_GB1_ULCO169 : l'ordinateur

PAULINE_GB1_ULCO154 : ben moi je suis pas très dans le numérique déjà mes cours je les recopie jamais à l'ordinateur j'utilise l'ordinateur vraiment quand on doit rendre un dossier écrit mais sinon + ou bien faire des recherches

LUCIE_GB1_ULCO170 : ouai ben moi c'est pour faire des recherches <... ?> ou quand je comprends pas des mots je vais sur internet

FA135 : d'accord

LUCIE_GB1_ULCO171 : mais sinon c'est papier

PAULINE_GB1_ULCO155 : ouai c'est papier je préfère ouai je préfère

FA136 : ce n'est pas comme beaucoup d'étudiants qui dégagent le portable et notent

PAULINE_GB1_ULCO156 : ben de toute façon on n'a pas le droit aux ordinateurs et moi j'ai déjà fait l'expérience en fac honnêtement on retient rien alors moi je préfère rester à l'écrit

FA137 : d'accord donc l'ordinateur vous l'utilisez pour faire des recherches et est-ce que vous pensez à d'autres outils + vous avez mentionné le téléphone tout à l'heure ou d'autres choses comme des applis

PAULINE_GB1_ULCO157 : pour travailler non franchement je pense pas moi

FA138 : non ?

PAULINE_GB1_ULCO158 : non

FA139 : des services des applications des logiciels ?

LUCIE_GB1_ULCO172 : ben LibreOffice Word Excel des trucs comme ça

FA140 : ouai + donc des outils de bureautique en général

LUCIE_GB1_ULCO173 : ouai ouai

FA141 : et en com ? est-ce que monsieur T. vous demande d'utiliser des outils ou de vous-mêmes vous allez utiliser tel ou tel outil pour travailler

LUCIE_GB1_ULCO174 : moi non non

PAULINE_GB1_ULCO159 : non non non il demande pas mis à part si on doit faire un diaporama

FA142 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO175 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO160 : sinon moi jamais

FA143 : jamais ?

PAULINE_GB1_ULCO161 : non

FA144 : et est-ce qu'il vous arrive de faire des travaux de groupe ? par exemple un exposé où il faut travailler en groupe

LUCIE_GB1_ULCO176 : en com non

PAULINE_GB1_ULCO62 : non mais je me souviens que avant les vacances on avait parlé de faire un exposé mais finalement

LUCIE_GB1_ULCO177 : il l'a pas fait

PAULINE_GB1_ULCO163 : on l'a pas fait

FA145 : non ?

PAULINE_GB1_ULCO164 : et après travail de groupe on avait eu quand on a parlé de + en fait on était à quatre et on devait chacun parler + en(fin) et en fait on devait parler de ce qu'on avait fait comme expérience et en fait on devait prendre une expérience pour la

LUCIE_GB1_ULCO178 : ah ouai c'est vrai

PAULINE_GB1_ULCO165 : pour la raconter à tout le monde donc au final c'était un petit travail de groupe quand même

LUCIE_GB1_ULCO179 : ouai

FA146 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO166 : ouai sinon général c'est toute la classe ensemble

LUCIE_GB1_ULCO180 : <...?>

FA147 : d'accord je vous pose cette question parce que parfois des étudiants m'ont dit « **ben oui pour travailler en groupe parfois on utilise Facebook les mails** »

PAULINE_GB1_ULCO167 : ah !

LUCIE_GB1_ULCO181 : ah ouai ! c'est vrai

FA148 : ouai ? donc je sais pas si

PAULINE_GB1_ULCO168 : en fait c'est vrai on a un petit groupe de conversation sur Facebook et puis voilà des moments on se pose des questions par rapport au cours mais c'est pas d'une utilité principale

LUCIE_GB1_ULCO182 : ouai c'est tout

FA149 : d'accord

LUCIE_GB1_ULCO183 : mais c'est vrai des fois on s'en sert

PAULINE_GB1_ULCO169 : ouai ouai

LUCIE_GB1_ULCO184 : il y a un schéma qu'on a pas on demande ils redonnent ou quoi c'est vrai que Facebook

PAULINE_GB1_ULCO170 : ouai ouai c'est ça

FA150 : donc il y a une petite communauté Facebook de DUT 1^{ère} année et +

LUCIE_GB1_ULCO185 : ouai

FA151 : et vous l'utilisez pour

PAULINE_GB1_ULCO171 : ouai

FA152 : et ça vous arrive de l'utiliser en com ? pour des travaux de com ?

LUCIE_GB1_ULCO186 : ah non

PAULINE_GB1_ULCO172 : ben est-ce que c'était avec lui + tu te souviens en fait quand on avait des énigmes à résoudre + et on devait même créer un groupe c'était en plein dans le cours et on devait essayer de résoudre les énigmes mais en se dispaçant

LUCIE_GB1_ULCO187 : ah c'était !

PAULINE_GB1_ULCO173 : c'était avec lui ou pas ?

LUCIE_GB1_ULCO188 : non c'était avec monsieur L.

PAULINE_GB1_ULCO174 : ah ouai

FA153 : donc d'accord + et le mail vous l'utilisez ? + c'est un de vos outils

LUCIE_GB1_ULCO189 : pour s'envoyer des dossiers des fois

FA154 : ouai ?

PAULINE_GB1_ULCO175 : ben nous surtout à deux on est en binôme en fait donc euh +

FA155 : vous travaillez habituellement à deux

LUCIE_GB1_ULCO190 : du coup quand on fait un truc ben on se l'envoie pour que chacun ait un exemplaire

FA156 : d'accord + si je résume bien on peut dire globalement que les outils numériques en com vous ne les utilisez pas particulièrement

PAULINE_GB1_ULCO176 : non

LUCIE_GB1_ULCO191 : non

FA157 : c'est pas un espace vraiment numérisé la com

PAULINE_GB1_ULCO177 : non pas du tout

FA158 : pas du tout ?

PAULINE_GB1_ULCO178 : non

FA159 : c'est-à-dire que quand vous êtes en cours en classe vous travaillez uniquement avec papier et crayon ?

LUCIE_GB1_ULCO192 : ouai ben le prof il a son diaporama

PAULINE_GB1_ULCO179 : il a son diapo ouai

FA160 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO180 : mais sinon on utilise pas mal de vidéos tout ça pour illustrer son cours

LUCIE_GB1_ULCO193 : mais sinon nous rien

PAULINE_GB1_ULCO181 : nous non

FA161 : non rien du tout ?

PAULINE_GB1_ULCO182 : je trouve que c'est bien comme ça + je me verrai pas utiliser + je trouve que le numérique parfois ça isole un peu les personnes

FA162 : c'est-à-dire ?

PAULINE_GB1_ULCO183 : même si il y a un esprit de communication à travers le numérique finalement il y a plus interaction

FA163 : c'est intéressant

PAULINE_GB1_ULCO184 : comme ici en fait on aurait très bien pu faire le débat sur + sur ordinateur alors que au final c'est toujours mieux comme ça

FA164 : ouai ouai ouai

LUCIE_GB1_ULCO194 : ah ouai je préfère aussi

FA165 : vous avez l'impression si je comprends bien sous prétexte de communiquer on s'isole c'est ça

LUCIE_GB1_ULCO195 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO185 : ben moi je trouve ça peut être pratique dans certains cas mais

LUCIE_GB1_ULCO196 : ouai ouai

PAULINE_GB1_ULCO186 : là dans le cas de l'IUT il y aurait pas d'intérêt

LUCIE_GB1_ULCO197 : ouai

FA166 : c'est singulier votre point de vue c'est intéressant parce que il y a pas mal d'étudiants qui sont dans le tout numérique

LUCIE_GB1_ULCO198 : ouai + après c'est vrai c'est bien un petit peu de numérique c'est sûr mais pas tout le temps parce que c'est vrai que +

FA167 : je pensais à votre exemple de tout à l'heure le téléphone + parfois il y a des étudiants qui photographient le cours des choses comme ça

LUCIE_GB1_ULCO199 : ben ça c'est pour les schémas

PAULINE_GB1_ULCO187 : ouai les schémas on les prend en photos on n'a pas le droit normalement mais +

LUCIE_GB1_ULCO200 : on peut pas le refaire c'est trop + les dessins et tout

FA168 : mais ça c'est pas en com ?

PAULINE_GB1_ULCO188 : non

LUCIE_GB1_ULCO201 : non non

FA169 : ça c'est dans d'autres cours

LUCIE_GB1_ULCO202 : dans d'autres matières

FA170 : et donc quelque part si on devait résumer la com telle que je l'ai vue tout à l'heure + la salle de classe est normale avec monsieur T. en train de projeter des choses sur sa tablette

LUCIE_GB1_ULCO203 : voilà c'est ça

PAULINE_GB1_ULCO189 : ouai c'est ça tout à fait

FA171 : et je crois qu'il devait vous envoyer en salle info tout à l'heure c'est pas ça ?

PAULINE_GB1_ULCO190 : ah bon ?

LUCIE_GB1_ULCO204 : non je crois pas

FA172 : j'avais cru comprendre

PAULINE_GB1_ULCO191 : ça c'est demain le PPP on est en salle info

FA173 : d'accord + le PPP vous allez en salle info mais la com

LUCIE_GB1_ULCO205 : pas toujours

PAULINE_GB1_ULCO192 : pas toujours ça dépend

LUCIE_GB1_ULCO206 : ça nous est arrivé une fois pour faire notre projet mais

PAULINE_GB1_ULCO193 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO207 : c'est tout

FA174 : c'est tout ?

LUCIE_GB1_ULCO208 : ouai

FA175 : d'accord c'est très intéressant tout ça + et donc si on devait essayer de résumer globalement les cours de com c'est quoi pour vous ?

LUCIE_GB1_ULCO209 : (*rires*) ça c'est une question dure !

PAULINE_GB1_ULCO194 : ben déjà rien que s'exprimer je trouve que ça change des autres cours qu'on a + et euh + ouai après ça pousse un peu la réflexion de temps en temps + si il nous projette quelque chose il faut qu'on réfléchisse et après qu'on entende l'avis des autres ça nous donne des idées + moi je trouve que c'est un cours d'interaction en fait

FA176 : un cours d'interaction ok d'accord et vous LUCIE_GB1_ULCO ?

LUCIE_GB1_ULCO210 : ben moi c'est plus ben la com c'est un moyen de s'exprimer pour le futur de savoir comment faire notre attitude pour pas être une attitude mauvaise lors des emplois lors des entretiens d'embauche des trucs comme ça + quand on est chef d'entreprise pas parler mal à ses employés après c'est aussi savoir synthétiser la synthèse c'est important

FA177 : oui oui j'ai cru comprendre que la synthèse c'était important

LUCIE_GB1_ULCO211 : (*rires*) ouai ouai ça ouai

FA178 : ce que vous me dites me fait penser à des choses lues dans les questionnaires + en effet quand j'ai posé la question « **à quoi ça vous sert ces cours-là ?** » il y a des étudiants qui m'ont dit « **ça sert à préparer l'insertion professionnelle** »

LUCIE_GB1_ULCO212 : ben ça dépend de l'insertion + l'insertion en tant que communiquer et tout oui mais l'insertion c'est pas ça qui va te servir à avoir ton emploi c'est pas ça qui te donne les connaissances de ton emploi ou quoi

PAULINE_GB1_ULCO195 : ouai non je suis pas du tout d'accord avec ça

LUCIE_GB1_ULCO213 : mais je suis d'accord dans le fait que ça aide pour la pour communiquer avec le + pour l'entretien d'embauche quoi

PAULINE_GB1_ULCO196 : pour une bonne image ce genre de choses

LUCIE_GB1_ULCO214 : ça ouai mais sinon +

FA179 : ça aide à construire une bonne image ?

LUCIE_GB1_ULCO215 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO197 : ouai moi je trouve ouai

FA180 : et qu'est-ce que vous y mettez derrière ?

LUCIE_GB1_ULCO216 : la façon de parler

PAULINE_GB1_ULCO198 : la façon de se présenter de parler de se tenir

FA181 : d'accord + et il y a d'autres étudiants qui m'ont dit « on a vraiment l'impression de se répéter ouis c'est un peu à côté de la vie professionnelle »

LUCIE_GB1_ULCO217 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO199 : moi je trouve que ça a aucun rapport avec la vie professionnelle en fait

FA182 : non ?

PAULINE_GB1_ULCO200 : c'est plus la vie de tous les jours

LUCIE_GB1_ULCO218 : ouai

FA183 : il y aurait une utilité sociale ?

PAULINE_GB1_ULCO201 : ouai ouai moi je pense

LUCIE_GB1_ULCO219 : ouai pour savoir s'ouvrir pour être plus ouvert aux gens

PAULINE_GB1_ULCO202 : et puis acquérir un esprit de réflexion c'est toujours intéressant de parler avec des personnes d'avoir un avis différent

LUCIE_GB1_ULCO220 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO203 : de développer quelque chose ou +

FA184 : et ça vous l'avez pas dans les autres matières

PAULINE_GB1_ULCO204 : non pas vraiment non

LUCIE_GB1_ULCO221 : non parce que c'est plus des matières scientifiques après

FA185 : oui et ?

PAULINE_GB1_ULCO205 : ben en général les profs ils font le cours + de temps en temps on a des exercices en TD et euh ensuite si on a des questions on pose la question mais sinon il y a pas + il y a pas vraiment d'interactions il y a pas de réflexion + il(s) nous balance(nt) le cours en fait c'est ça

FA186 : d'accord + et là c'est ce qui se passe dans le cours de monsieur T. ? les interactions ?

LUCIE_GB1_ULCO222 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO206 : ouai voilà c'est ça

FA187 : d'accord + et ma dernière petite question est-ce que c'est toujours le même cours ou est-ce qu'il y a des TP des TD ? comment ça fonctionne ?

LUCIE_GB1_ULCO223 : ouai c'est toujours pareil

PAULINE_GB1_ULCO207 : il y a TD et TP

LUCIE_GB1_ULCO224 : ben ouai

PAULINE_GB1_ULCO208 : mais en fait c'est + en fait on fait souvent les mêmes cours mais soit on est à 30 soit on est à 15 en fait

LUCIE_GB1_ULCO225 : ouai c'est ça

FA188 : à 30 ? à 15 ?

PAULINE_GB1_ULCO209 : ben là il y avait toute la classe

LUCIE_GB1_ULCO226 : la moitié de la promo donc 30

PAULINE_GB1_ULCO210 : <... ?>

LUCIE_GB1_ULCO227 : et des fois on est des tout petits groupes donc 15

PAULINE_GB1_ULCO211 : demain on est en PPP on a un oral blanc on est à 15 en fait

FA189 : à 15 + et ça change les modalités de travail + selon que vous êtes à 30 ou 15 ?

PAULINE_GB1_ULCO212 : non c'est à peu près pareil

LUCIE_GB1_ULCO228 : en communication ça change pas après dans les autres cours ça change ouai

FA190 : ouai + parce que généralement en TP et en TD on fait des choses ben plus pratiques

PAULINE_GB1_ULCO213 : ouai ben non c'est pareil

LUCIE_GB1_ULCO229 : et après TD il y a pas de TP en communication je pense + c'est toujours du cours et des + expression + des petits exercices

FA191 : des petits exercices

PAULINE_GB1_ULCO214 : ouai des petits exercices parce que une fois on devait faire un poème + ben c'est pas vraiment un poème mais tu sais + je sais plus comment ça s'appelle

LUCIE_GB1_ULCO230 : ouai un <... ?>

PAULINE_GB1_ULCO215 : avec le truc final

FA192 : un haïku ?

LUCIE_GB1_ULCO231 : ouai

PAULINE_GB1_ULCO216 : ouai un haïku ouai

FA193 : vous deviez faire un haïku en com ?

LUCIE_GB1_ULCO232 : ouai on devait en faire 10 non 5

PAULINE_GB1_ULCO217 : on n'a pas compris pourquoi on devait faire ça

FA194 : ouai

LUCIE_GB1_ULCO233 : mais on l'a fait (*rires*)

PAULINE_GB1_ULCO218 : bon c'était marrant c'est marrant

FA195 : et pourquoi il vous a fait faire un haïku ?

PAULINE_GB1_ULCO219 : ah ben ça c'est une bonne question + ben ça je sais pas du tout

LUCIE_GB1_ULCO234 : genre c'est un truc qui sert pas

PAULINE_GB1_ULCO220 : peut-être pour réfléchir mais

LUCIE_GB1_ULCO235 : ben c'était bien de le faire mais + moi j'aime bien c'est pas vraiment travailler mais + ça sert pas

PAULINE_GB1_ULCO221 : c'est peut-être aussi pour ouvrir notre esprit parce que par exemple regarde E. il a pas du tout voulu ouvrir son esprit et au final il a rien fait et M. c'est pareil

LUCIE_GB1_ULCO236 : si ! E. il l'a fait un peu

PAULINE_GB1_ULCO222 : ouai

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Lucie et Pauline et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

Entretien avec Antoine et Gaëlle : entretien en face à face (01/03/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, l'objectif des entretiens avec les étudiants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : alors dites moi j'ai cru comprendre que tous les deux en 1^{ère} année et dans la même spécialité c'est ça ?

ANTOINE_GB1_ULCO1 : euh oui génie biologique option génie de l'environnement

GAËLLE_GB1_ULCO1 : oui génie biologique

FA2 : d'accord parce qu'il y a deux

GAËLLE_GB1_ULCO2 : on a deux options à l'IUT ici + il y a les IAB option industrie agroalimentaire et génie de l'environnement

FA3 : d'accord + et donc tous les deux vous êtes

ANTOINE_GB1_ULCO2 : en génie de l'environnement

GAËLLE_GB1_ULCO3 : génie de l'environnement

FA4 : d'accord + là vous êtes en 1^{ère} année et est-ce que vous avez déjà une idée de ce que vous voudriez faire avec votre DUT en poche

GAËLLE_GB1_ULCO4 : euh + aller plus loin

FA5 : aller plus loin c'est-à-dire GAËLLE_GB1_ULCO ?

GAËLLE_GB1_ULCO5 : euh aller voir plus haut + le DUT ça permettait d'avoir un diplôme au bout de deux ans

FA6 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO6 : chose qu'une prépa ou une licence ça + la licence déjà c'est plus difficile on nous lâche complètement + le DUT c'est plus tempéré + on on les profs nous aident encore + et le fait d'avoir un diplôme en deux ans permet de faire une prépa où après on va passer le concours et aller dans une grande école on a quelque chose

FA7 : d'accord

GAËLLE_GB1_ULCO7 : moi au début je voulais partir en école d'ingénieur avec prépa intégrée + le problème c'est que je pars sur 5 ans si je me loupe sur une de mes cinq années

FA8 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO8 : je perds un nombre d'années assez conséquent tandis qu'avec le DUT je me mets au moins <... ?>

FA9 : d'accord ok + donc il y a ça l'idée d'aller plus loin mais en ayant

GAËLLE_GB1_ULCO9 : en ayant déjà ça en poche

FA10 : et ANTOINE_GB1_ULCO pour vous ?

ANTOINE_GB1_ULCO3 : ben moi dans l'idée c'est un peu la même chose + dans le principe je compte partir après le DUT faire une année de licence de biologie générale à Lyon et partir faire mon master en Australie

FA11 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO4 : ouai voilà (*rires*) déjà on a beaucoup bougé de base + je suis né en Moselle j'habite en Belgique maintenant + euh on a fait un passage de deux mois en Grèce

GAËLLE_GB1_ULCO10 : c'est un globbe trotter

ANTOINE_GB1_ULCO5 : on s'est un peu balladés + on est restés en Europe quand même on ne s'est pas on n'est pas partis au Japon donc euh + on s'est bien balladés donc ça me fait pas peur d'aller en Australie j'ai un ami qui est au Japon qui est parti faire ses études au Japon donc +

FA12 : pour l'instant ce sont des choses globales + ça va se préciser

ANTOINE_GB1_ULCO6 : on a encore un peu de temps

FA13 : d'accord + alors l'entretien se divise en deux parties + d'abord les cours de com et deuxième partie tout ce qui est usages du numérique par les étudiants dans ces cours de com

ANTOINE_GB1_ULCO7 : (*rires*)

GAËLLE_GB1_ULCO11 : (*rires*)

FA14 : alors dans un premier temps est-ce que les cours de com c'est régulier dans la semaine + est-ce que ça se passe toujours au même moment ?

GAËLLE_GB1_ULCO12 : alors en DUT on a déjà un emploi du temps différent chaque semaine + c'est vraiment mouvant on n'a jamais la même semaine

FA15 : d'accord

GAËLLE_GB1_ULCO13 : et les cours de com ben + on a la com et aussi le PPP le projet perso(nnel) + euh projet +

ANTOINE_GB1_ULCO8 : professionnel personnalisé je crois

FA16 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO9 : je crois c'est ça

GAËLLE_GB1_ULCO14 : et et ces deux cours là on a + on peut ne pas en avoir de la semaine comme on peut avoir les deux voire plusieurs fois de la com et

FA17 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO15 : c'est + on a régulièrement de la com + il se passe pas de grands + on fait pas une semaine de com et quatre semaines sans com sans PPP

ANTOINE_GB1_ULCO10 : c'est-à-dire que c'est pas + c'est pas systématique c'est pas un schéma qui se répète toutes les semaines mais c'est quand même ça varie un petit peu mais c'est toujours un intervalle de maximum deux semaines

FA18 : donc c'est variable mais en même temps c'est

ANTOINE_GB1_ULCO11 : ça reste bien équilibré avec les autres matières

GAËLLE_GB1_ULCO16 : sur le semestre il y a un nombre d'heures à respecter

FA19 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO17 : et faut placer ce nombre d'heures sur le semestre + et après elles sont réparties en fonction des disponibilités des profs

FA20 : et comment vous avez connaissance de ces changements ?

GAËLLE_GB1_ULCO18 : sur internet

FA21 : sur internet ?

ANTOINE_GB1_ULCO12 : sur internet ouai

GAËLLE_GB1_ULCO19 : et de temps en temps quand il est à jour il est affiché à l'IUT mais il est pas toujours à jour et les dernières informations arrivent sur internet et pas forcément sur le tableau

FA22 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO20 : vaut mieux regarder internet pour pas avoir de surprises

ANTOINE_GB1_ULCO13 : voilà puis des fois ils nous font une attaque surprise sur internet genre la veille au soir on nous rajoute quatre heures de cours juste avant

GAËLLE_GB1_ULCO21 : c'est arrivé qu'une fois

ANTOINE_GB1_ULCO14 : oui mais c'était violent (*rires*) c'était violent

FA23 : et sur internet c'est quoi c'est sur le site de l'IUT c'est ça

ANTOINE_GB1_ULCO15 : oui c'est ça

GAËLLE_GB1_ULCO22 : oui il y avait le site de l'IUT et il y a aussi un accès à la plateforme de du + de l'université

FA24 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO23 : la plateforme Sakai

FA25 : d'accord il y a un lien entre les deux

GAËLLE_GB1_ULCO24 : oui il y a possibilité de passer de l'un à l'autre

FA26 : d'accord et ça c'est un truc que vous regardez régulièrement ?

ANTOINE_GB1_ULCO16 : ben tous les jours en fait

GAËLLE_GB1_ULCO25 : il vaut mieux parce qu'on pas tout retenir ce serait + l'avantage qu'on a quand on a un emploi du temps répétitif chaque semaine c'est que au bout d'un moment on sait pas cœur les cours qu'on va avoir + là comme ça change chaque semaine faut se tenir au courant

FA27 : d'accord + c'est-à-dire que vous vous connectez régulièrement

ANTOINE_GB1_ULCO17 : ben tous les jours parce que comme je dis ils peuvent faire les modifications n'importe quand donc on sait jamais trop voilà + ce qui fait par contre pour planifier euh + moi par exemple ça me concerne pas trop parce que je rentre qu'aux vacances chez moi mais ceux qui veulent partir en weekend chez leurs parents ou quoi c'est parfois un peu compliqué parce que on a des cours le samedi des fois il y en a des fois il y en a pas et comme ils peuvent changer un peu n'importe quand

GAËLLE_GB1_ULCO26 : et que là cette semaine ils ont retiré sur le samedi juste avant les vacances il y avait un truc pour les DS de rattrapage il a été retiré

FA28 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO18 : voilà ils pouvaient partir le samedi matin voilà

FA29 : d'accord et cet emploi du temps est couplé avec la plateforme

ANTOINE_GB1_ULCO19 : oui

FA30 : et vous l'utilisez souvent cette plateforme ?

GAËLLE_GB1_ULCO27 : euh ça dépend des enseignants + il y a certains profs qui vont vraiment le mettre en avant pour rendre les TP

FA31 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO28 : en biologie on a beaucoup de TP à rendre sous format PDF et à envoyer directement sur Sakai

ANTOINE_GB1_ULCO20 : <... ?>

GAËLLE_GB1_ULCO29 : et la microbiologie aussi euh c'est à peu près tout + notre nouveau prof de physique pareil

FA32 : il l'utilise ?

GAËLLE_GB1_ULCO30 : il l'utilise aussi + et c'est aussi sur Sakai qu'on a à disposition un maximum de documents

FA33 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO31 : on a quelques profs qui postent leurs cours + M. W en microbiologie + tous les cours de l'année ils sont répertoriés + pour notre profs de biologie c'est les images qu'il y a dans leurs diaporamas

FA34 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO21 : après

GAËLLE_GB1_ULCO32 : ça nous sert à faire les schémas

ANTOINE_GB1_ULCO22 : un moment je me suis un peu perdu dans les méandres de Sakai et j'étais allé voir dans les ressources et j'avais réussi à trouver des liens aussi vers une espèce euh d'encyclopédie en ligne

FA35 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO23 : qui était mise à notre disposition je crois par l'ULCO en général + et donc c'est + c'est inclus dans Sakai mais c'est pas que dans Sakai et ça recoupe toutes les matières euh

FA36 : d'accord et est-ce que PT_ENS_ULCO utilise Sakai en cours ?

ANTOINE_GB1_ULCO24 : non

GAËLLE_GB1_ULCO33 : euh non pas trop

FA37 : ah là j'ai non et pas trop

ANTOINE_GB1_ULCO25 : j'ai jamais eu à aller sur Sakai pour la communication

GAËLLE_GB1_ULCO34 : alors pour rendre quelque chose en communication non par contre il a déjà déposé quelques petites choses dessus

FA38 : et c'est quoi qu'est-ce qu'il met dessus ?

GAËLLE_GB1_ULCO35 : euh des corrections + de temps en temps + des corrections de ce qu'on fait

ANTOINE_GB1_ULCO26 : euh je l'ai jamais utilisé

GAËLLE_GB1_ULCO36 : ah non je prends en cours

FA39 : c'est-à-dire qu'il met des corrections d'exercices

ANTOINE_GB1_ULCO27 : oui il y a quelques petites corrections mais pas grand-chose

FA40 (à GAËLLE_GB1_ULCO) : vous l'utilisez vous ?

GAËLLE_GB1_ULCO37 : en com pas trop + dans d'autres matières oui

FA41 : et c'est parce que le prof l'utilise pas que vous l'utilisez pas ?

GAËLLE_GB1_ULCO38 : ben un peu

ANTOINE_GB1_ULCO28 : ça dépend aussi du contexte parce que après il y a plusieurs façons de l'utiliser en mathématiques j'utilise un petit peu plutôt pour récupérer les cours qu'il met en ligne qui sont d'excellentes synthèses de ce qu'on voit en classe

FA42 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO29 : alors que en biologie on va plutôt l'utiliser pour déposer des devoirs

FA43 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO30 : là en communication on a rien à déposer et les cours on les prend facilement pendant l'heure il y a pas trop de rythme voilà

FA44 : d'accord il y a pas nécessairement d'utilité ou d'usage en com

ANTOINE_GB1_ULCO31 : non + non non non

FA45 : d'accord + donc globalement c'est des cours plus ou moins réguliers + on est au courant des changements d'emploi du temps via le site de l'IUT + c'est couplé à Sakai mais

apparemment en com on l'utilise pas trop parce que tout se passe en cours + et si on devait effectuer une synthèse de ce que vous avez fait en com ce premier semestre ?

ANTOINE_GB1_ULCO32 : alors je vais séparer un peu en deux parties moi + c'est-à-dire le côté utile et le côté inutile

FA46 : d'accord ça m'intéresse allez-y

ANTOINE_GB1_ULCO33 : (*rires*) alors le côté utile c'était des choses qu'on avait un peu parlées des CV on avait un peu parlé des lettres de motivation etc.

FA47 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO34 : ça ça m'avait intéressé + le côté inutile là j'avais moins + alors j'avais l'impression + ma mère a été institutrice de primaire et j'ai eu l'impression de revoir les cours de CM2 + avec les niveaux de langue qui étaient au programme de CM2 que ma mère a fait + ben là pareil on était sur les formes interrogatives directes et indirectes pareil c'était au programme de CM2

FA48 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO35 : et je m'ennuie énormément pendant ce cours-là

GAËLLE_GB1_ULCO39 : après on peut comprendre qu'il y en ait qu'il y en ait

ANTOINE_GB1_ULCO36 : après oui je comprends que ça peut être utile pour certains mais euh

GAËLLE_GB1_ULCO40 : et il y en a certains qui s'ennuient un peu

FA49 : d'accord + ça c'est pas utile ?

ANTOINE_GB1_ULCO37 : pour moi ça l'est pas

FA50 : d'accord et pour vous ?

GAËLLE_GB1_ULCO41 : pour moi c'est pas très utile non plus + ça fait du bien de revoir certaines choses je veux dire tout n'est pas mauvais de ce qu'on fait dans certains cours il y a toujours des bons trucs à prendre mais là des trucs qui sont répétés depuis des années en cours de français ou en cours de langue on commence à les connaître (*rires*)

FA51 : ça vous fait penser à des cours de français ça ?

GAËLLE_GB1_ULCO42 : oui surtout les cours de français de première quand on vient de + quand on vient de bacs généraux en S on nous apprend à faire des synthèses à faire de la rédaction à faire vraiment + exploiter des textes et là c'est ce qu'on a un peu fait

ANTOINE_GB1_ULCO38 : ouai + ouai il y a effectivement un côté comme ça les cours de première où il y a la synthèse machin et tout + et il y a vraiment aussi le côté j'ai envie de dire technique et de la langue qui lui me fait plutôt penser à la 6^{ème} 5^{ème} 4^{ème} CM2 + quand on avait des cours de français et pas de littérature

FA52 : d'accord + c'est-à-dire que sur ces activités que vous jugez pas nécessairement utiles ça fait référence à des choses que vous avez vues et revues

GAËLLE_GB1_ULCO43 : oui c'est surtout pour ça

FA53 : GAËLLE_GB1_ULCO dans vos années de lycée et pour ANTOINE_GB1_ULCO dans vos années de collège

ANTOINE_GB1_ULCO39 : ben il y avait des choses qu'on avait effectivement vues au lycée comme la synthèse etc. euh + là encore ça passe encore à peu près parce que

GAËLLE_GB1_ULCO44 : c'est quand même assez difficile à +

ANTOINE_GB1_ULCO40 : mais là par exemple + l'exemple des niveaux de langue qui est l'exemple qui m'a le plus marqué c'est vraiment quelque chose que j'avais déjà vue au primaire que j'avais vue en 6^{ème} que j'avais vue en 5^{ème} que j'avais vu en 4^{ème} mais que j'avais pas vue en 3^{ème} parce que on avait littérature et plus français donc on voyait plus le côté technique de la langue <... ?> déjà le savoir en 3^{ème}

FA54 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO41 : et voilà

FA55 : d'accord c'est pour ça que ça fait référence à des choses déjà vues

ANTOINE_GB1_ULCO42 : ouai voilà on est censés utiliser les outils techniques de la langue depuis longtemps

FA56 : ouai et donc ça c'est le côté répétitif qui est pas utile c'est ça ?

ANTOINE_GB1_ULCO43 : ouai

FA57 : et est-ce qu'il y a d'autres choses qui sont pas utiles ?

GAËLLE_GB1_ULCO45 : euh en globalité ?

FA58 : en com

GAËLLE_GB1_ULCO46 : on peut temporiser il y a toujours des trucs bon à prendre + des trucs qu'on a oubliés ou qu'on n'a pas forcément vus parce qu'on vient pas + dans notre DUT

on vient pas du même lycée on vient même parfois de très loin (*montrant ANTOINE_GB1_ULCO*) il vient de Bruxelles

ANTOINE_GB1_ULCO44 : (*rires*) ça va c'est pas trop loin Bruxelles

GAËLLE_GB1_ULCO47 : il y en a certains qui viennent de Paris donc euh

FA59 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO48 : on n'a pas eu les mêmes bases d'enseignement donc + et pareil le DUT prend différents + (en)fin recrute dans différentes filières on a + on a des élèves qui viennent de licence on a des élèves qui viennent de bac S de bac STAV de bac STI2D euh STI sciences et techniques de l'ingénieur

GAËLLE_GB1_ULCO49 : <... ?>

ANTOINE_GB1_ULCO45 : moi je sais pas dans mon lycée ils proposaient que des bacs généraux donc les filières spécifiques je suis absolument pas au courant

FA60 : d'accord et après le côté utile et dans ce cas-là Antoine va dire ce qui est utile et Gaëlle va temporiser

ANTOINE_GB1_ULCO46 : (*rires*) alors c'est vraiment quand on a un peu parlé du format des lettres de motivation ou des CV etc. voilà + on les a un petit peu vus au lycée mais assez brièvement mais c'est quelque chose qu'il faut absolument pratiquer pour bien maîtriser la lettre de motivation etc. et ça je trouve que c'est vraiment utile + savoir aussi comment + comment faire une présentation orale ou présenter un dossier devant une assemblée ou autre travailler sur les entretiens individuels de motivation ça ça pourrait être utile mais à côté de ça

GAËLLE_GB1_ULCO50 : c'est pareil pour savoir rédiger des synthèses ça + on a quelques profs qui se plaignent de ça + certains ils savent pas trop rédiger des synthèses donc le cours de com ça nous aide

FA61 : d'accord + et donc ça c'est l'utile les trucs qui servent

ANTOINE_GB1_ULCO47 : voilà

FA62 : qui servent pour d'autres matières c'est ça ?

GAËLLE_GB1_ULCO51 : pour d'autres matières et ça peut éventuellement servir pour des futurs métiers quand on finit un DUT le métier qu'on prend à la fin d'un DUT c'est un métier technique on va se retrouver sur le terrain ce sera à nous de faire les comptes rendus les synthèses

FA63 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO52 : il faut savoir les faire

FA64 : d'accord + et ces choses utiles vous les avez faites en cours ?

ANTOINE_GB1_ULCO48 : euh + on a un petit peu commencé

GAËLLE_GB1_ULCO53 : ah oui

ANTOINE_GB1_ULCO49 : là on a un peu parlé du discours oral mais encore une fois en fait en cours c'est pas séparé les deux c'est mélangé disons que là par exemple on a vu le discours oral puis en même temps on a vu les formes directes et indirectes d'une question + que j'ai fait vraiment en CM2 (en)fin

FA65 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO50 : voilà il y a les deux et ce qui fait que le cours dans sa globalité il m'a semblé ennuyant + l'heure et demie la dernière heure (*rires*)

FA66 : était compliquée ?

ANTOINE_GB1_ULCO51 : je j'étais à moitié affalé sur ma table c'était fini (*rires*)

FA67 : et la synthèse donc vous l'avez faite c'est ça ?

ANTOINE_GB1_ULCO52 : la synthèse oui

GAËLLE_GB1_ULCO54 : là c'est la dernière chose qu'on a (en)fin c'est le cours précédent

FA68 : d'accord et CV et lettre de motivation aussi ?

GAËLLE_GB1_ULCO55 : euh

ANTOINE_GB1_ULCO53 : on a eu un mot au début d'année

GAËLLE_GB1_ULCO56 : on a vu un morceau au début d'année mais là actuellement on l'a amorcé en anglais + la lettre de motivation

ANTOINE_GB1_ULCO54 : mais en anglais je pense c'était plus pour nous faire pratiquer la rédaction

GAËLLE_GB1_ULCO57 : euh je sais pas + on verra l'heure d'après (*rires*)

ANTOINE_GB1_ULCO55 (*rires*)

FA69 : d'accord + pour en terminer avec ces activités utiles pas utiles + est-ce que globalement ça sert ces cours de com ?

GAËLLE_GB1_ULCO58 : globalement oui parce que apprendre à nous exprimer + à l'écrit + en principe on est censés maîtriser + ça fait déjà beaucoup d'année qu'on a étudié le langage on devrait savoir parler + (la) communication orale dans les classes précédentes c'est pas vraiment mis en avant

FA70 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO59 : on a + quand on regarde au lycée on a très peu tout ce qui est exposé tout ce qui est exposés oraux on en a très peu + à la rigueur on en a + il y en a certains j'en connaissais dans mon lycée le premier truc oral qu'ils ont fait c'était quand ils ont eu l'examen de français

FA71 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO60 : donc on a + le côté oral est pas vraiment mis en avant dans les classes précédentes et là arrivés en DUT on nous apprend plus à communiquer à l'oral

FA72 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO56 : parce que moi en fait c'est pas du tout ça + à Bruxelles c'était absolument pas ça j'avais au moins un exposé par an au moins + il y avait des cours de théâtre obligatoires en 6^{ème} pour moi après j'ai continué parce que j'adore ça donc m'exprimer devant un public voilà

GAËLLE_GB1_ULCO61 : pas chez nous

ANTOINE_GB1_ULCO57 : (en)fin j'ai pas du tout le même vécu là-dessus et euh effectivement dans la vie de tous les jours ça m'est pas du tout utile la communication + ça le serait effectivement pour tout ce qui est synthèse ou autre + ou après dans le métier ou un TP quand on doit rédiger un compte rendu ça peut être utile mais dans la globalité moi ça m'est pas énormément utile + mais encore une fois après manifestement je suis un cas un peu particulier (*rires*) voilà donc euh

FA73 : d'accord + et si je mets en rapport vos réponses avec les réponses de certains étudiants au questionnaire j'ai des réponses très variables + certains étudiants disent « **ça nous sert à préparer notre insertion professionnelle** » + d'autres étudiants qui disent « **ben non c'est un peu répétitif c'est un peu redondant** »

ANTOINE_GB1_ULCO58 : après je pense que ça dépend aussi beaucoup du de la situation de base de l'élève si

GAËLLE_GB1_ULCO62 : un élève qui aura eu une bonne formation dans ces années de lycée et qui aura déjà été formé à s'exprimer à l'oral à bien s'exprimer à l'écrit à faire des comptes rendus corrects arrivé en com il va s'ennuyer + pour ma part j'ai eu des profs en sciences qui

nous ont fait faire des synthèses depuis la seconde donc du côté synthèse j'ai eu + j'ai absolument pas besoin d'aide mais il y en a certains ils ont absolument besoin d'aide

FA74 : d'accord

GAËLLE_GB1_ULCO63 : et les + je vois rien que sur le temps de travail + certains d'entre nous ils leur faut plusieurs heures pour faire une synthèse et certains en 2 heures ils ont fini

FA75 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO59 : le TP de géologie pas celui qu'on est en train de faire là mais le précédent en 3 heures je l'avais fait les autres ils ont mis 2 heures de plus au moins

GAËLLE_GB1_ULCO64 : et je fais partie des autres (*rires*)

ANTOINE_GB1_ULCO60 : oui mais après (en)fin quand je travaille en groupe je suis beaucoup plus lent par contre c'est un peu bizarre mais je suis pas doué pour travailler en groupe

FA76 : donc en fait l'utilité est très variable selon ce que vous avez fait avant ?

ANTOINE_GB1_ULCO61 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO65 : oui

FA77 : donc ça dépend vraiment

GAËLLE_GB1_ULCO66 : de ce qu'on a eu de des enseignements qu'on a reçus avant

ANTOINE_GB1_ULCO62 : et quand on voit que le DUT est avant tout une formation qui prend + beaucoup de panels parce que il y en a qui + en fait se réorientent dans les études qui prennent un DUT il y en a qui viennent de beaucoup de bacs différents et autres c'est normal qu'il y a des élèves qui s'ennuient et d'autres que ça intéresse

FA78 : ouai + mais est-ce que ça prépare à l'insertion professionnelle les cours de com ?

GAËLLE_GB1_ULCO67 : oui

ANTOINE_GB1_ULCO63 : ben

GAËLLE_GB1_ULCO68 : on apprend quand même à communiquer + communiquer avec d'autres méthodes que ce qu'on a pu apprendre scolairement jusqu'au lycée

FA79 : c'est-à-dire

ANTOINE_GB1_ULCO64 : au lycée c'était totalement scolaire on faisait un exposé on était notés sur le contenu + aujourd'hui on est là on est plus notés sur le contenu mais aussi sur la forme sur comment on va présenter sur la sur notre manière de présenter + chose qu'au lycée

ils notent quasiment pas ils notent le contenu et ils mettent 3 points à l'analyse sur ce qu'on a fait

ANTOINE_GB1_ULCO65 : <... ?> prestation + ça nous rapproche un peu plus

GAËLLE_GB1_ULCO69 : là tous les exposés qu'on a qu'on va avoir à faire on voit on a plus en plus de points sur la façon dont on doit présenter et quand c'est accompagné d'un diapo on est aussi notés sur la forme de notre diapo

FA80 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO66 : mais ça nous rapproche un peu plus en fait de l'entreprise où en entreprise c'est bien d'avoir du contenu mais devant le patron si on sait bien le présenter ça passe toujours mieux + pareil pour un entretien de motivation c'est bien d'avoir les compétences mais si on sait les mettre en avance ou les montrer ça passe mieux en entreprise

FA81 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO67 : tandis qu'au lycée effectivement on voulait juste savoir si on avait les compétences ou pas (en)fin un peu moins pour moi parce que j'ai eu + ils proposaient dans mon lycée + c'était optionnel mais c'était gratuit et euh + ils proposaient dans mon lycée un entraînement aux entretiens de motivation c'est-à-dire passer un entretien de motivation fictif ce que j'ai fait d'ailleurs voilà + ça dépend beaucoup vraiment du lycée d'où on vient mais oui c'est plus proche du monde de l'entreprise que le lycée

FA82 : d'accord + si je résume vous avez fait des choses dont l'utilité est plus ou moins discutable + ce qui ressort c'est la lettre de motivation que vous avez initiée la synthèse qui est terminée j'ai cru comprendre qu'il y avait des activités qui étaient de l'ordre de tout ce qui était orthographe

ANTOINE_GB1_ULCO68 : oui

FA83 : j'ai oublié des choses ou pas ?

ANTOINE_GB1_ULCO69 : un petit peu l'oral

FA84 : ah l'oral

GAËLLE_GB1_ULCO70 : l'oral demain

FA85 : vous passez un oral demain ?

GAËLLE_GB1_ULCO71 : il y a + en DUT on a PPP à faire

FA86 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO72 : et on doit parler de notre projet professionnel

FA87 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO73 : demain on a un oral blanc

ANTOINE_GB1_ULCO70 : c'est pas en com

GAËLLE_GB1_ULCO74 : c'est en PPP c'est quand même avc monsieur T.

ANTOINE_GB1_ULCO71 : voilà c'est avec le même professeur

FA88 : et c'est pareil ou pas PPP et com ?

GAËLLE_GB1_ULCO75 : PPP c'est

ANTOINE_GB1_ULCO72 : le PPP c'est vraiment de nous aider dans la recherche de nos ambitions en fait de ce qu'on veut faire plus tard + comment on compte y arriver etc.

FA89 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO73 : donc là par exemple le sujet de l'exposé de demain c'est justement le métier qu'on veut faire plus tard ou un des métiers qu'on veut faire plus tard

GAËLLE_GB1_ULCO76 : qu'on envisage + si c'est pas un métier du moins la formation

FA90 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO74 : voilà

FA91 : et comme c'est monsieur T. qui fait ce cours là est-ce que c'est vraiment différent de la com + c'est deux cours différents ?

GAËLLE_GB1_ULCO77 : euh non non

ANTOINE_GB1_ULCO75 : non lui-même fait la confusion quelquefois et mélange les deux

FA92 : ah ouai

GAËLLE_GB1_ULCO78 : des fois ça nous est arrivé une fois d'intervertir des + on avait cours de PPP ben on a fini le cours de com un peu plus tôt et on a embrayé sur le cours de PPP

ANTOINE_GB1_ULCO76 : oui voilà

GAËLLE_GB1_ULCO79 : ou inversement

FA93 : dans votre tête à vous c'est des trucs différents

GAËLLE_GB1_ULCO80 : c'est quand même différent + on va pas parler + on va parler plus + plus des métiers des formations

FA94 : ouai

GAËLLE_GB1_ULCO81 : on va faire plus de recherches là-dessus qu'en PPP + qu'en com

ANTOINE_GB1_ULCO77 : la communication me paraît plus un peu beaucoup plus (en)fin plus théorique en fait et personnellement plus ennuyante (*rires*) enfin je m'éclate pas non plus beaucoup plus en PPP (*rires*)

GAËLLE_GB1_ULCO82 : il s'ennuie partout (*rires*)

ANTOINE_GB1_ULCO78 : non mais pareil depuis la seconde on nous demande de préparer notre projet professionnel nos ambitions d'avenir

GAËLLE_GB1_ULCO83 : c'est vrai

FA95 : donc ce sont des choses qui rappellent plein de trucs que vous avez déjà faits

ANTOINE_GB1_ULCO79 : ouai et ça m'ennuie beaucoup

GAËLLE_GB1_ULCO84 : par contre on pousse quand même un peu plus loin

ANTOINE_GB1_ULCO80 : oui en PPP on va quand même plus loin

GAËLLE_GB1_ULCO85 : en PPP quand on présentait le métier qu'on voulait faire + en lycée c'était + à la rigueur le salaire et la formation + aujourd'hui c'est le salaire la formation euh si on a des chances + si on a beaucoup de chances de s'insérer euh + les problèmes si ça correspond à nous-mêmes ce qu'on a fait + en com on fait aussi une étude + on essaie de mieux se connaître

ANTOINE_GB1_ULCO81 : ouai entre nous le PEC le portefeuille d'expériences et de compétences ce qu'on nous a fait faire pour notre profil entre guillemets professionnel + euh j'ai eu l'impression de refaire exactement la même chose qu'en seconde qu'en première et qu'en terminale donc euh +

GAËLLE_GB1_ULCO86 : sauf que ce coup-ci c'est officialisé

ANTOINE_GB1_ULCO82 : oui mais c'est trois fois quatre fois la même chose donc après forcément c'est un peu moins utile la quatrième fois que la première fois quoi (*rires*)

FA96 : d'accord d'où cette impression de répétition que vous mentionnez

ANTOINE_GB1_ULCO83 : voilà

GAËLLE_GB1_ULCO87 : beaucoup pour lui en fait

ANTOINE_GB1_ULCO84 : voilà mais encore une fois comme je viens d'un lycée un peu spécial + parce que dans le lycée ils doivent accepter des personnes qui ont fait des programmes allemands jusqu'à un certain point qui arrivent en 1^{ère} dans le lycée français donc c'est pas le même programme ils doivent +

FA98 : équilibrer ?

ANTOINE_GB1_ULCO85 : voilà ils viennent de partout dans le monde + j'avais un ami qui venait d'Afrique du Sud un autre qui venait de Norvège une qui venait des Etats-Unis une qui venait d'Angleterre une

GAËLLE_GB1_ULCO88 : ouai c'est bon

FA99 : c'est un sacré mélange

ANTOINE_GB1_ULCO86 : voilà donc ils ont dû faire quelque chose effectivement

GAËLLE_GB1_ULCO89 : à un plus haut niveau que ce qu'on peut avoir en

ANTOINE_GB1_ULCO87 : en langues j'ai peur + parce que en fait dans mon lycée j'étais le pire de de + en terminale j'étais le pire en langues + c'est-à-dire que j'étais le dernier du dernier des groupes le plus bas et ici je suis 4^{ème} sur 60

FA100 : effectivement c'est un beau score

ANTOINE_GB1_ULCO88 : oui c'est ça je suis passé du tout dernier à +

FA101 : d'accord + j'aimerais aborder le second point sur tout ce qui a trait au numérique + est-ce que en com + c'est-à-dire en cours ou pour faire les activités + est-ce que vous utilisez des outils numériques ou pas ?

GAËLLE_GB1_ULCO90 : en com pas du tout pas du tout

ANTOINE_GB1_ULCO89 : pour faire des recherches ah non c'était pour les PPP

GAËLLE_GB1_ULCO91 : voilà c'est en PPP qu'on le fait

FA102 : ouai ?

GAËLLE_GB1_ULCO92 : voilà c'est en PPP qu'on utilise beaucoup les outils numériques + c'est vraiment se renseigner sur les métiers c'est la meilleure source d'informations (en)fin pas forcément la meilleure mais la plus accessible

FA103 : d'accord et quand vous dites « **faire des recherches** » c'est avec un moteur de recherche quelconque ?

ANTOINE_GB1_ULCO90 : ouai moi il y en a un

GAËLLE_GB1_ULCO93 : on peut utiliser des moteurs de recherche par exemple le site de l'Onisep il est bien fourni et il donne beaucoup beaucoup d'informations pareil pour les sites officiels d'universités ou d'écoles prépa

ANTOINE_GB1_ULCO91 : on nous donne aussi quelques liens

GAËLLE_GB1_ULCO94 : on nous donne beaucoup d'informations

FA104 : d'accord ça c'est pour le PPP

GAËLLE_GB1_ULCO95 : en com pas trop

FA105 : alors est-ce que c'est pas trop ou pas du tout ?

GAËLLE_GB1_ULCO96 : ah pas du tout

ANTOINE_GB1_ULCO92 : pas du tout non en com (en)fin on n'a pas encore été en salle informatique

GAËLLE_GB1_ULCO97 : en PPP oui mais pas en com

ANTOINE_GB1_ULCO93 : (en)fin moi j'utilise l'ordinateur mais c'est parce que j'ai des problèmes d'écriture donc +

FA106 : c'est-à-dire que vous utilisez un ordinateur pour prendre vos cours ?

ANTOINE_GB1_ULCO94 : oui parce que sinon j'arrive pas à me relire

GAËLLE_GB1_ULCO98 : il a pas le choix + essayer de le relire c'est une épreuve de décryptage

ANTOINE_GB1_ULCO95 : ben disons que si on arrive à me relire on est bon pour la graphie égyptienne

FA107 : c'est un instrument pour taper vos cours ?

ANTOINE_GB1_ULCO96 : oui

GAËLLE_GB1_ULCO99 : en DUT on nous autorise pas l'ordinateur parce que les profs sont un peu méfiants + je les comprends un peu + et ils ont peur des + des légers débordements qu'il pourrait avoir si on donne la connexion + je fais semblant de taper le cours et pendant ce temps je suis en train tranquillement de surfer sur internet c'est ça qu'ils redoutent

ANTOINE_GB1_ULCO97 : ben au regard de mon bac blanc de SVT de l'année dernière je les comprends parce que d'un côté au bac blanc de SVT de l'année dernière il y avait j'avais une amie qui était en train de dessiner sur Paint un autre qui était en train de lire un animé sur son ordinateur moi en train de jouer sur mon ordinateur (*rires*)

GAËLLE_GB1_ULCO100 : ça c'est ce que les profs veulent pas voir au DUT + ils nous l'ont clairement fait comprendre au début d'année

FA108 : en fait il n'y a pas

ANTOINE_GB1_ULCO98 : à part des aménagements particuliers il n'y a pas d'ordinateur en cours

GAËLLE_GB1_ULCO101 : on a deux élèves qui ont des ordinateurs en cours mais c'est pour des problèmes graphiques

ANTOINE_GB1_ULCO99 : trois je crois

GAËLLE_GB1_ULCO102 : deux ou trois

FA109 : d'accord et est-ce qu'il vous arrive de communiquer avec monsieur T. par mail ?

ANTOINE_GB1_ULCO100 : non

GAËLLE_GB1_ULCO103 : pas trop

ANTOINE_GB1_ULCO101 : (en)fin on l'a fait une fois

GAËLLE_GB1_ULCO104 : une fois mais c'était pour rendre quelque chose et c'est tout

FA110 : c'est tout ?

ANTOINE_GB1_ULCO102 : oui c'était pour rendre un devoir sur Sakai

GAËLLE_GB1_ULCO105 : voilà pour une fois

FA111 : pour une fois donc

ANTOINE_GB1_ULCO103 : mais c'était juste pour rendre un devoir donc c'est pas vraiment un échange

GAËLLE_GB1_ULCO106 : quand on a des questions on peut leur envoyer des messages

FA112 : ouai ouai + et entre vous vous utilisez des outils collaboratifs en com ?

GAËLLE_GB1_ULCO107 : en com non

ANTOINE_GB1_ULCO104 : non + parce qu'on est côte à côte donc on peut parler

GAËLLE_GB1_ULCO108 : après on peut discuter de la com quand on a du travail à faire sinon non pas vraiment

FA113 : par contre vous utilisez des outils collaboratifs dans d'autres matières ? type Drive ou ces genres de choses

GAËLLE_GB1_ULCO109 : alors l'outil collaboratif officiel de l'université sur Sakai il a été présenté en début d'année je pense qu'il y a personne qui l'utilise

ANTOINE_GB1_ULCO105 : oh non

FA114 : c'est un wiki ?

GAËLLE_GB1_ULCO110 : Facebook + ils sont tous en train de communiquer par ce moyen-là

ANTOINE_GB1_ULCO106 : ben moi disons que j'ai deux comptes sur Facebook

GAËLLE_GB1_ULCO111 : sauf les réfractaires

ANTOINE_GB1_ULCO107 : un pour l'IUT que j'oublie de regarder 99,9% du temps et l'autre pour garder le contact avec les copains de Bruxelles mais euh (en)fin effectivement

GAËLLE_GB1_ULCO112 : et ils utilisent plus les moyens extérieurs que les moyens mis à disposition par +

FA115 : par l'université

ANTOINE_GB1_ULCO108 : ben oui les moyens extérieurs on les a déjà depuis pas mal d'années

FA116 : et pourquoi ne pas les utiliser ?

ANTOINE_GB1_ULCO109 : ben celui de l'université

GAËLLE_GB1_ULCO113 : je sais pas + peut-être qu'ils ont peur qu'ils soient observés peut-être qu'ils ont peur qu'ils peuvent pas dire tout ce qu'ils pensent ouvertement directement dessus

ANTOINE_GB1_ULCO110 : et puis je pense aussi qu'il y a aussi une question d'habitude

GAËLLE_GB1_ULCO114 : ça c'est sûr

ANTOINE_GB1_ULCO111 : Windows 8 est pas plus difficile à utiliser que Windows 7 c'est juste différent ça a quand même été détesté par 99% des gens parce que ils avaient pas l'habitude

FA117 : donc pour ces outils collaboratifs on utilise Facebook parce que on a l'habitude ou alors on n'utilise pas Sakai parce que on a l'impression d'être surveillé

GAËLLE_GB1_ULCO115 : c'est ça

FA118 : et en com rien

GAËLLE_GB1_ULCO116 : non on fait tout en classe on fait tout en classe

FA119 : d'accord et est-ce que parfois on utilise le téléphone en classe ?

ANTOINE_GB1_ULCO112 (*rires*)

GAËLLE_GB1_ULCO117 : alors pour nous deux ça risque d'être difficile + pour nous deux ça risque d'être difficile on a tous les deux des antipathies en matière de téléphone

ANTOINE_GB1_ULCO113 : et le mien je l'ai même oublié à Bruxelles

GAËLLE_GB1_ULCO118 : le sien c'est même pas la peine on essaie de l'allumer il fait un bruit du tonnerre impossible d'être discret

ANTOINE_GB1_ULCO114 : et puis en plus de ça le mien je l'oublie soit à Bruxelles soit à mon studio

FA120 : ouai

ANTOINE_GB1_ULCO115 : je dois appuyer 10 secondes dessus pour éteindre le réveil

GAËLLE_GB1_ULCO119 : par contre on en voit beaucoup et les profs ils + il y en a certains ils s'en foutent il y en a certains ils détestent ça + monsieur TA directeur du département GB il supporte pas ça + ça lui fait péter une durite de voir quelqu'un utiliser son téléphone pendant son cours

ANTOINE_GB1_ULCO116 : d'un autre côté c'est un tel manque de respect envers le professeur + le respect envers le professeur on l'a un peu oublié hein + il y a qu'à entendre le bruit en cours de biologie avec madame M. et +

GAËLLE_GB1_ULCO120 : tic tic tic tic tic (*rires*)

FA121 : c'est quoi le tic tic tic ?

GAËLLE_GB1_ULCO121 : ah ben c'est le bruit qu'il y a sur les touches de smartphone

FA122 : d'accord

GAËLLE_GB1_ULCO122 : il y en a ils se cachent même pas ils ont le smartphone sur la table

FA123 : ils font quoi ? ils communiquent entre eux ?

GAËLLE_GB1_ULCO123 : ben on sait pas

ANTOINE_GB1_ULCO117 : on sait pas + si ils jouent ils jouent à une espèce de jeu avec des devinettes débiles là

GAËLLE_GB1_ULCO124 : ça ça dépend les cours

ANTOINE_GB1_ULCO118 : oui ça dépend les cours en effet mais (en)fin

GAËLLE_GB1_ULCO125 : il y a beaucoup de fois où ils utilisent les téléphones quand même

ANTOINE_GB1_ULCO119 : en anglais tu te souviens en anglais il y a un mec il y avait quelqu'un qui faisait sa présentation dans la salle du labo des langues il y a des ordinateurs pour enregistrer et s'écouter parler entre autre + il y avait quelqu'un qui faisait un exposé + ben ils avaient ouvert une page internet et ils étaient allés sur un jeu

FA124 : d'accord et en com il y a des trucs comme ça ?

GAËLLE_GB1_ULCO126 : oh oui

ANTOINE_GB1_ULCO120 : Facebook

GAËLLE_GB1_ULCO127 : Facebook l'autre jour + il y avait un un + un élève au premier rang qui faisait + qui était tranquillement en train de se connecter sur Facebook + il essayait de gruger monsieur T. mais +

FA125 : ça n'a pas marché ?

GAËLLE_GB1_ULCO128 : monsieur T. avait quand même quelques suspicions donc il était resté pas loin

FA126 : d'accord parce que parfois les étudiants utilisent leur téléphone pour faire des captures des photos

GAËLLE_GB1_ULCO129 : ça les profs ils aiment pas du tout parce que

ANTOINE_GB1_ULCO121 : non

GAËLLE_GB1_ULCO130 : ils savent très bien que s'ils autorisent ça il y en a certains qui ont déjà du mal à tenir leur cours parce que c'est bruyant + mais ils savent que s'ils autorisent s'ils laissent la possibilité de prendre des photos de chaque diapo c'est bon

ANTOINE_GB1_ULCO122 : ce serait l'anarchie

GAËLLE_GB1_ULCO131 : il y a plus personne qui +

ANTOINE_GB1_ULCO123 : c'est déjà l'anarchie dans certains cours

GAËLLE_GB1_ULCO132 : ce qui calme les élèves c'est quand il faut copier des grosses pages de texte et +

ANTOINE_GB1_ULCO124 : mais (en)fin je trouve que c'est quand même un manque de maturité parce que basiquement tu es en cours pour le cours + t'es pas en cours pour parler avec ton voisin de la pluie et du beau temps quoi

GAËLLE_GB1_ULCO133 : parler par portable

ANTOINE_GB1_ULCO125 : ça tu le fais après quoi + ou bien tu viens pas en cours du tout

FA127 : d'accord mais parce que parfois on cherche on va vérifier un mot une définition

GAËLLE_GB1_ULCO134 : c'est plus en TD qu'on voit ça + en TP quand il y a besoin d'aide et que le prof sait pas forcément répondre ils se servent d'internet après +

FA128 : quand vous parlez de TP c'est des matières

ANTOINE_GB1_ULCO126 : travaux pratiques

GAËLLE_GB1_ULCO135 : travaux pratiques

FA129 : oui travaux pratiques mais dans des matières scientifiques

ANTOINE_GB1_ULCO127 : ben nous oui c'est beaucoup laboratoire etc.

FA130 : d'accord mais pas en cours de com ?

ANTOINE_GB1_ULCO128 : non

GAËLLE_GB1_ULCO136 : non non pas en com

FA131 : donc en fait si je résume bien on peut dire que le numérique est complètement absent en com tant au niveau du cours que dans le travail des étudiants

ANTOINE_GB1_ULCO129 : oui c'est ça

FA132 : il y a pas d'usages de traitement de texte ?

GAËLLE_GB1_ULCO137 : ça on l'utilise mais c'est pour rendre ce qu'on doit préparer pour demain (en)fin ce qu'on doit présenter demain à l'oral + non d'ailleurs c'est même pas de la com c'est du PPP

ANTOINE_GB1_ULCO130 : ouai c'est du PPP

FA133 : d'accord

ANTOINE_GB1_ULCO131 : en fait ça fait quatre ou cinq fois qu'il nous parle de faire un exposé en com ça fait au moins cinq fois qu'il oublie + bon ça je peux pas lui reprocher j'ai carrément oublié quelle semaine on était ce weekend donc euh (*rires*)

FA134 : monsieur T. ne demande pas que vous utilisiez je sais pas des outils de bureautique diaporamas euh

ANTOINE_GB1_ULCO132 : des diaporamas on en aurait utilisé si on avait fait un exposé

FA135 : ouai + ce qu'il utilise comme outil c'est <... ?> et après vous discutez entre vous vous échangez

GAËLLE_GB1_ULCO138 : mais là en com c'est du partage direct

FA136 : d'accord et donc le numérique quelque part soit il est proscrit soit on l'utilise + à part vous deux

GAËLLE_GB1_ULCO139 : alors là pas du tout

ANTOINE_GB1_ULCO133 : non + en com pas du tout du tout + il y en a qui pensent à cause de mon casque mon MP3 c'est ça c'est une clé USB (*rires*) c'est une clé USB avec une prise pour les écouteurs

FA137 : d'accord + alors si on devait faire une synthèse + si vous deviez chacun me résumer l'un et l'autre ce qu'est la com pour vous qu'est-ce que vous diriez ?

ANTOINE_GB1_ULCO134 : de l'ennui avec quelques trucs utiles par-ci par-là c'est un peu méchant mais c'est un peu ça

GAËLLE_GB1_ULCO140 : des révisions mais avec un approfondissement de ce qu'on a déjà vu en français et en littérature + pas en littérature du point de vue savoir lire des livres mais savoir s'exprimer

FA138 : d'accord

GAËLLE_GB1_ULCO141 : apprendre vraiment à bien communiquer pour pouvoir mieux s'insérer

(L'entretien se conclut sur la possibilité de recontacter Gaëlle et Antoine et sur la demande de contacts en vue de participer aux entretiens).

2. Les enseignants

	Céline	Daniel	Élisabeth	Laurence	Virginie
Formation de l'enseignant	Lettres classiques	Lettres modernes)	Lettres modernes	Eco-gestion, normalienne, formée aux ressources humaines et à la gestion de projet informatique	Lettres modernes
Parcours professionnel	Professeure de lettres classiques au lycée	Professeur de lettres modernes au collège, au lycée, en BTS	Professeure de lettres modernes en France et au Maroc, en lycée et collège)	D'abord professeure d'éco-droit en TC puis professeure de communication en QLIO	Professeure de Lettre modernes en collège et lycée
Fonctions dans la formation, l'IUT, l'université	Professeure de communication, responsable filière apprentissage, responsable pédagogique 1 ^{ère} , 2ème année et licence professionnelle, responsable des stages	Professeur d'expression et communication, responsable de la communication de l'IUT	Professeure d'expression, responsable du parcours Formation Continue (emploi du temps, encadrement et recrutement des vacataires, secrétariat administratif)	Professeure de communication, chef de projet et référente Voltaire et PPP	Professeure d'expression communication-culture et en charge des projets tutorés
Enseignements et formations assurés (types)	Communication, projet tutoré, projet professionnel, connaissance de l'entreprise, PPP	Expression et communication et PPP	Expression en 1ère année	Communication, gestion de projet, PPP et PEC	Non renseigné
Spécialité de la Filière d'enseignement	GEI ²⁴⁸	GB	TC	QLIO	TC

²⁴⁸ **GEI** : Génie Électrique et Informatique Industrielle ; **GB** : Génie Biologique ; **TC** : Techniques de commercialisation ; **QLIO** : Qualité Logistique Industrielle et Organisation.

Entretien avec Céline : entretien en face à face (01/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, le nombre de questionnaires recueillis à ce jour, l'objectif des entretiens avec les enseignants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : dans quelle spécialité enseignez-vous en DUT ?

CÉLINE_ENS_ULCO1 : alors moi je suis en GEII en Génie Electrique et Informatique Industrielle donc essentiellement effectivement de la technologie technologie technologie (*rires*) donc beaucoup de pratique c'est vrai que moi la communication c'est un peu la 5^{ème} roue du carrosse mais en même temps euh comme je fais les programmes font que l'on fait aussi beaucoup de communication professionnelle en 2^{ème} année donc globalement j'ai un rôle assez important pour eux

FA2 : d'accord + pourquoi la 5^{ème} roue du carrosse ?

CÉLINE_ENS_ULCO2 : c'est parce que en fait c'est pas leur tasse de thé déjà la communication ils pensent à français et ils sont pas bons voilà donc moi j'axe mon enseignement surtout sur du pratique de la communication orale écrite les oraux euh les TP les comptes-rendus les rapports de stage etc. + donc ça effectivement ils y voient un intérêt très primaire voilà c'est utile et puis sur la recherche de stage puisqu'ils ont un stage à faire

FA3 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO3 : obligatoirement + euh et puis il n'y a qu'en première année où je me permets quelques libertés culturelles

FA4 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO4 : en leur disant que effectivement ils ne sont pas là que pour faire de la technologie il y en a certains qui veulent faire des écoles d'ingénieur donc le côté culturel est important

FA5 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO5 : donc mes exemples sont souvent culturels + alors culturels au sens large du terme c'est-à-dire que je prends des exemples cinématographiques des tableaux quand même des tableaux connus euh ou moins connus mais au moins des choses qui peuvent leur parler + un petit peu de littérature aussi parfois je leur cite régulièrement un de mes auteurs préférés Victor Hugo des choses comme ça et puis euh je suis helléniste et latiniste donc très souvent je fais des références aux racines latines et grecques.

FA6 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO6 : mais c'est un ++

FA7 : je comprends un peu mieux + en fait j'ai rencontré ce matin un étudiant de GEII 1ère année et euh il me disait « **oui en cours on fait du français** »

CÉLINE_ENS_ULCO7 : oui voilà

FA8 : voilà c'est un truc qui m'interroge c'est marqué « expression-communication »

CÉLINE_ENS_ULCO8 : moi j'essaie quand même de + donc on fait pas de français littérature c'est sûr parce que euh ils sont pas faits pour ça mais moi j'essaie quand même de leur montrer que la culture c'est important et que + surtout que j'ai pas mal d'étudiants étrangers aussi

FA9 : oui j'ai vu + ce matin j'ai vu un jeune sénégalais

CÉLINE_ENS_ULCO9 : d'accord donc il(s) parle(nt) très bien le français en général

FA10 : oui oui

CÉLINE_ENS_ULCO10 : mais euh voilà donc euh j'essaie aussi de euh de travailler là-dessus surtout que euh en 2^{ème} année même dans l'entreprise il y a au programme l'interculturalité + l'interculturalité en entreprise donc il y a tout cet aspect là culture nationale etc. <...> moi j'essaie aussi de leur faire faire des échanges sur leur propre culture et tout donc euh c'est assez large

FA11 : alors comment + c'est un truc qui m'interroge + et c'est pas la première fois que j'entends ça dans les questionnaires et entretiens quand les étudiants parlent des cours de com on va les appeler comme ça ils disent « **c'est du français** »

CÉLINE_ENS_ULCO11 : parce que pour eux ils écrivent en français voilà pour eux dès qu'ils écrivent c'est du français donc ça leur rappelle + c'est vrai que quand ils font un rapport de stage il y a une introduction il y a un développement et une conclusion même pour eux c'est quoi ? c'est dissertation c'est commentaire

FA12 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO12 : ils associent à ça alors que je leur dis que c'est pas du tout le même vocabulaire euh etc. mais pour eux voilà et c'est vrai que très souvent je leur dis « **un plan vous savez en faire vous en avez fait + en français** »

FA13 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO13 : donc c'est pour aussi le rattacher à + et en fait ils confondent français et littérature pour eux c'est la même chose or au lycée on fait beaucoup de littérature +

on fait très peu de français en fait + c'est au collège qu'on fait du français + mais pour eux c'est du français parce qu'ils écrivent en français

FA14 : d'accord ok

CÉLINE_ENS_ULCO14 : en fait ils catégorisent les matières ++ et l'histoire c'est pas du français pour eux

FA15 : pourquoi est-ce qu'ils catégorisent ? ils sont dans une filière particulière euh

CÉLINE_ENS_ULCO15 : je sais pas pourquoi mais c'est vrai que c'est cette histoire de matière aussi + alors ça se développe au lycée je sais l'interdisciplinarité mais pour les élèves c'est toujours « **histoire c'est histoire** » moi quand j'étais au lycée combien de fois j'ai eu des réactions du style « **ah ! 1714 c'est comme en histoire ?** »

FA16 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO16 : ils n'arrivent pas à faire le lien entre + donc pour eux le français c'est le français l'histoire c'est l'histoire alors qu'on fait de l'histoire en français on fait du français en histoire de toute façon + on peut pas le contexte culturel d'une œuvre c'est de l'histoire et ils ont <... ?> mais pour eux non + et donc pour eux c'est du français car ça reste du français ils écrivent en français

FA17 : en fait ils rattachent la com à du français à cause de la dimension scripturale c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO17 : voilà c'est ça + en anglais c'est pareil c'est de l'anglais alors que la collègue le dit « **mais (en)fin l'anglais en tant que tel + on fait de la conversation mais c'est pas de l'anglais** » mais pour eux c'est de l'anglais

FA18 : c'est pas spécifique à la com alors ?

CÉLINE_ENS_ULCO18 : non non non non ! ils catégorisent comme ça ! on voit en maths pour eux c'est des maths mais non ici ils font pas de maths ils font des maths appliquées à l'électronique mais pour eux c'est des maths alors que le collègue dit bien qu'ils font pas du tout les mêmes maths qu'en S

FA19 : ok

CÉLINE_ENS_ULCO19 : maths physique c'est pareil ils font pas de physique chimie ils font de la physique appliquée à l'électronique mais pour eux c'est de la physique ils catégorisent comme ça euh + et c'est vrai que euh et d'ailleurs on parle jamais de français c'est de la communication dans les bulletins c'est com + moi je dis toujours communication écrite verbale orale mais pour eux c'est du français c'est vrai que régulièrement je leur dis « **écrivez en français parlez français** » surtout pour les étudiants étrangers

FA20 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO20 : parce qu'ils ont tendance à parler dans leur langue d'origine

FA21 : ah d'accord + parce que en fait ce sont des choses qui reviennent fréquemment dans les questionnaires « **qu'est-ce que vous faites dans ces cours ?** » nombre de fois on me dit « **on fait du français** » on me dit aussi « **de la remédiation en français** »

CÉLINE_ENS_ULCO21 : alors oui parce que nous ici pas dans tous les autres IUT mais ici on fait l'habilitation orthographique Voltaire

FA22 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO22 : je sais pas si vous connaissez ?

FA23 : de nom

CÉLINE_ENS_ULCO23 : donc en fait euh + même chose il y a quelques années on a été contactés par l'entreprise qui nous proposait de tester donc tous les IUT avaient dit non moi j'avais oui parce que je trouvais ça intéressant même si c'était pas dans le cadre de l'enseignement + et ça leur faisait faire en ligne sous forme ludique des révisions de français

FA24 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO24 : donc on avait dit oui donc on a eu la licence gratuite

FA25 : et en fait en français qu'est-ce qu'il y a dedans ?

CÉLINE_ENS_ULCO25 : en fait c'est vraiment de la grammaire de la grammaire et de l'orthographe mais sous forme de de de niveaux en ligne donc c'est des fautes + ils doivent corriger des fautes et à la fin de l'année il y a une habilitation un peu comme le TOEIC par écrit ils doivent + voilà et à la fin ils ont un diplôme

FA26 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO26 : et euh + ça commence à être reconnu c'est-à-dire que maintenant presque tous les IUT le font et maintenant il y a même des écoles d'ingénieur qui demandent un niveau + en habilitation orthographique pour pouvoir comme le TOEIC avoir leur diplôme

FA27 : ça se calcule en nombre de points c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO27 : voilà c'est un nombre de points sur 1000 voilà et puis le reste c'est du français pur c'est certain et ça ils le font en TP quelques séances par année parce que normalement ils le font chez eux et nous on le fait un petit peu en TP pour les inciter à

FA28 : ah c'est pour ça ? c'est une raison ?

CÉLINE_ENS_ULCO28 : je pense voilà mais pour eux c'est de la pure grammaire orthographe mais ça + pour les étrangers c'est très utile euh et puis même pour les étudiants français

FA29 : et ça leur plaît ?

CÉLINE_ENS_ULCO29 : bah oui parce que c'est assez ludique quand même parce que c'est des fautes et puis après il y a l'objectif d'avoir l'habilitation + après ils sont pas obligés parce que c'est payant + bon c'est toujours bien sur un CV et puis euh il y a un bonus s'ils réussissent + on leur met un bonus sur leur moyenne donc c'est vrai que c'est pas tout perdu et puis ils font des gros progrès

FA30 : ouai ?

CÉLINE_ENS_ULCO30 : ah ouai

FA31 : si comprends pourquoi cet étudiant me parlait

CÉLINE_ENS_ULCO31 : oui voilà mais c'est ponctuel ils font quoi 5 séances sur l'année quoi

FA32 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO32 : mais bon voilà c'est pour ça qu'il y a ce côté remédiation effectivement

FA33 : d'accord donc il y a effectivement ce point-là qui apparaît donc si j'ai bien compris ils catégorisent

CÉLINE_ENS_ULCO33 : oui c'est ça

FA34 : les enseignements par rapport à des matières scolaires

CÉLINE_ENS_ULCO34 : voilà c'est ça oui

FA35 : et euh

CÉLINE_ENS_ULCO35 : ils sont encore très scolaires en fait dans le supérieur

FA36 : ils sont très scolaires ?

CÉLINE_ENS_ULCO36 : ah oui

FA37 : dans toutes les matières ou particulièrement en com ?

CÉLINE_ENS_ULCO37 : bah ils catégorisent

FA38 : ils catégorisent ?

CÉLINE_ENS_ULCO38 : ah oui ils catégorisent + ils ont du mal à + moi je sais que quand je parle à + par exemple parfois je prends des exemples en électronique ils prennent des grands airs « **ah ! mais elle connaît** »

FA39 : et ça les étonne ?

CÉLINE_ENS_ULCO39 : ah oui ! ah oui oui

FA40 : ah bon ?

CÉLINE_ENS_ULCO40 : bah oui oui toujours pourtant bon

FA41 : et qu'est-ce qu'ils disent ?

CÉLINE_ENS_ULCO41 : bah je sais pas ils disent « **ah ! vous savez ?** » ou quand je fais je sais pas parfois je fais des références à des mathématiciens « **ah ! bah vous connaissez ?** » je fais « **bah oui c'est de la culture** » après je suis pas spécialiste évidemment que je vais pas leur donner la différence entre telle diode et telle diode mais je sais + je lis des rapports de toute façon + nous ici tout le monde lit des rapports donc tout le monde lit des stagiaires tout le monde suit des stagiaires donc avec le temps on s'habitue et quand je sais pas je demande et ça aussi ça les étonne

FA42 : ça les étonne ?

CÉLINE_ENS_ULCO42 : parce que ils ont pas cette culture-là d'aller demander

FA43 : ouai ?

CÉLINE_ENS_ULCO43 : moi je leur dis je comprends pas quelque chose que vous écrivez dans votre rapport de stage je vais demander à mon collègue « **ah ! donc on peut pas dire de bêtises ?** » « **bah non c'est pas parce que je suis prof de com que vous allez écrire n'importe quoi** » et ça ça les < ... ?> ils catégorisent

FA44 : ils catégorisent ?

CÉLINE_ENS_ULCO44 : la prof de com elle y connaît rien voilà + comme la prof d'anglais le prof de maths ou le prof de physique

FA45 : donc on reste chacun

CÉLINE_ENS_ULCO45 : chacun dans son domaine + ils ont beaucoup de mal

FA46 : ouai ? alors si on fait un petit panel des activités qui sont faites dans les cours de com ?

CÉLINE_ENS_ULCO46 : alors euh alors moi j'ai trois vacataires donc en général j'ai l'aspect plus théorie de la communication

FA47 : alors c'est quoi ?

CÉLINE_ENS_ULCO47 : alors moi je leur fais la théorie (en)fin théorie théorie c'est un sens bien large mais bon je leur explique un peu ce qu'on entend par communication écrite comment on fait une communication écrite l'argumentation les arguments la persuasion etc. (en)fin des choses comme ça comment on les utilise comment on rédige un rapport comment on rédige un compte-rendu les différences + les comptes rendus de TP aussi parce que c'est pas la même chose comment euh comment on analyse une image comment euh comment on déchiffre des médias puisqu'on travaille aussi sur des médias comment euh comment on se vend aussi soi-même donc à l'oral là la publicité le lien avec la publicité donc je les prépare à l'entretien d'embauche euh au CV à la lettre de motivation et ça c'est trois mois + Cv et lettre de motivation c'est trois mois de boulot hein

FA48 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO48 : encore après il + parce que après il faut qu'ils trouvent un stage

FA49 : d'accord parce que en fait dans les commentaires des étudiants quand je leur demande ce qu'ils font dans les cours de com systématiquement ils me sortent ça l'entretien le CV

CÉLINE_ENS_ULCO49 : oui parce que c'est au programme

FA50 : le cv et la lettre de motivation ?

CÉLINE_ENS_ULCO50 : c'est un gros boulot

FA51 : un gros boulot ?

CÉLINE_ENS_ULCO51 : ah oui

FA52 : ils n'y mettent pas d'autres choses ils ne mettent que ça

CÉLINE_ENS_ULCO52 : alors en 2^{ème} année on fait essentiellement ça + honnêtement on fait CV et lettre de motivation entretien d'embauche là moi ça m'a pris quasiment tout le 1^{er} semestre de la 2^{ème} année parce que il y en a beaucoup qui effectivement sont d'origine étrangère donc ils ont beaucoup de mal à s'exprimer + il y a la recherche de stage + il y a la préparation + on fait des simulations d'entretien d'embauche aussi

FA53 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO53 : des professionnels qui viennent à cette préparation-là + j'insiste beaucoup sur l'entretien et puis je leur fais faire un site aussi un blog euh + un site professionnel

FA54 : ah ils m'en ont jamais parlé de ça

CÉLINE_ENS_ULCO54 : en ligne

FA55 : en ligne

CÉLINE_ENS_ULCO55 : alors moi les miens les miens + alors je leur fais faire un site professionnel où donc ils doivent mettre leur CV leurs expériences professionnelles etc. et ça prend pas mal de temps aussi

FA56 : j'en ai eu 6 en GEII dans les questionnaires + alors comme c'est anonyme j'ai pas les noms mais les 6 qui ont répondu c'est ce triptyque là entretien CV lettre de motivation qui revient tout ce qui est évoqué à côté

CÉLINE_ENS_ULCO56 : alors tout ce que j'ai évoqué la communication et tout c'est la 1^{ère} année donc vous avez dû avoir que des 2^{ème} année.

FA57 : et là je n'ai pas encore interrogé cette variable là effectivement

CÉLINE_ENS_ULCO57 : ouai ouai c'est que les 2^{ème} année parce que en 1^{ère} année on fait pas ça CV lettre de motivation et entretien c'est qu'en 2^{ème} année + et c'est vrai qu'on a fait que ça au premier semestre

FA58 : ok

CÉLINE_ENS_ULCO58 : bah parce que c'est copieux + parce que moi + on leur apprend l'entretien téléphonique + on fait l'entretien euh euh je parle même de Skype + l'entretien de groupe etc. donc c'est vrai que c'est c'est beaucoup quoi

FA59 : avec tous les médias de

CÉLINE_ENS_ULCO59 : j'essaie de leur parler de tous les médias et entre autre de la vidéo etc.

FA60 : ouai ouai

CÉLINE_ENS_ULCO60 : donc ça fait il y a pas mal de chose à dire quoi

FA61 : et avec des contenus spécifiques là-dessus ?

CÉLINE_ENS_ULCO61 : bah j'ai des reportages alors je leur montre parfois des exemples et puis je les prends en exemple ils font des jeux de rôle des choses comme ça quoi

FA62 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO62 : ils s'échangent des CV les CV les échange on les corrige en ligne leur Cv leur blog on les a corrigés en ligne je leur corrige tout alors moi c'est pareil vous me demandez ce que je fais en 2^{ème} année moi j'ai l'impression que de corriger des CV et des lettres de motivation parce que ++

FA63 : mais pas que des choses écrites alors ? parce que j'avais l'impression quand je lisais les questionnaires que c'était des CV papier

CÉLINE_ENS_ULCO63 : alors il y en a beaucoup papier parce que pour la recherche de stage c'est beaucoup de CV papier de toute façon même que ce soit envoyé par mail c'est toujours des CV papier

FA64 : parce que il y a beaucoup de numérique dans tout ça mais il en parlent peu

CÉLINE_ENS_ULCO64 : bah pour eux c'est toujours du papier même si c'est écrit sur ordinateur c'est toujours du papier + ils restent sur une idée de papier + c'est écrit donc que ce soit par mail de toute façon un CV c'est par ordinateur donc qu'il soit envoyé par mail ou qu'il soit imprimé c'est toujours de l'écrit pour eux c'est pareil

FA65 : ah ouai

CÉLINE_ENS_ULCO65 : pour eux c'est exactement pareil de toute façon honnêtement pour eux maintenant l'écrit c'est l'ordinateur + c'est plus à la main donc dès qu'ils disent que c'est de l'écrit c'est + il y a un support numérique

FA66 : oui quand je les interroge sur les outils numériques qu'ils utilisent dans les cours de com il y en a beaucoup qui me disent pas grand-chose même ce jeune homme ce matin ou alors le mail le traitement de texte mais tout ce que vous évoquez là à l'instant ils en parlent pas

CÉLINE_ENS_ULCO66 : <... ?> si en 2^{ème} année on a fait un site ils font des diaporamas régulièrement puisqu'il y a des oraux etc. puis après c'est vrai le reste c'est euh souvent je leur donne par exemple pour le CV etc. ils ont des documents écrits ou des diaporamas moi j'utilise beaucoup le diaporama pour éviter les photocopies + c'est vrai que je leur donne pas mon diaporama donc ils doivent prendre des notes

FA67 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO67 : c'est ça aussi ce côté-là non moi je donne pas mon diaporama parce que je me suis aperçue avec le temps que dans ces cas-là ils prennent plus de notes

FA68 : oui

CÉLINE_ENS_ULCO68 : et ils ne retiennent que ce qui est sur le diaporama or moi ce que j'essaie de leur expliquer c'est que ce qui est dit est aussi important que ce qui est écrit + comme à l'oral + donc maintenant je donne plus mes diaporamas mais j'en ai encore qui passent leur temps à recopier le diaporama à la flèche près je suis effarée

FA69 : ah ?

CÉLINE_ENS_ULCO69 : ah oui ! même en 2^{ème} année pourtant c'est pas faute de leur dire

FA70 : ils sont pas du tout autonomes dans

CÉLINE_ENS_ULCO70 : non pourtant en 1^{ère} année on fait aussi la prise de notes on est obligés de refaire de la prise de notes

FA71 : c'est-à-dire

CÉLINE_ENS_ULCO71 : bah c'est-à-dire de leur apprendre + on leur lit un texte on leur demande de prendre en notes le texte on les envoie au tableau on compare les notes des uns et des autres on leur dit voilà c'est ça qu'il faut (en)fin c'est ça qu'il aurait fallu prendre comme idées principales etc.

FA72 : ils savent pas faire ?

CÉLINE_ENS_ULCO72 : bah vous comprenez au lycée ils le font plus

FA73 : je ne sais pas

CÉLINE_ENS_ULCO73 : non au lycée ils le font plus + au lycée ils ont des photocopies ou tout en numérique ils font tout en numérique maintenant avec les cartes mentales

FA74 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO74 : ils ont tout en numérique tous les documents sont numériques tous les cours sont numériques donc ils prennent plus de notes

FA75 : ils arrivent ici complètement numérisés c'est ça l'idée ?

CÉLINE_ENS_ULCO75 : oui c'est ça trop numérisés parce que le problème c'est qu'en entreprise on leur demande d'écrire aussi

FA76 : oui

CÉLINE_ENS_ULCO76 : de <... ?> pas obligatoirement d'écrire à la main mais de conceptualiser de réfléchir etc.

FA77 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO77 : on leur donne pas tout c'est-à-eux de faire

FA78 : ouai ouai ouai

CÉLINE_ENS_ULCO78 : donc nous on revient à cette idée-là de faire faire moi je leur fais faire + et nous les professionnels dans le coin c'est peut-être spécifique au littoral mais ils demandent des lettres de motivation manuelles

FA79 : ah bon ?

CÉLINE_ENS_ULCO79 : bah oui + pour savoir comment ils écrivent + parce que ça revient ça justement + parce que il y a le côté savoir être qui passe à travers l'écriture + la propreté la discipline etc. et ça revient

FA80 : et ça c'est le point de vue de professionnels qui ont demandé

CÉLINE_ENS_ULCO80 : ah oui qui demandent des + moi j'ai encore reçu un professionnel la semaine dernière pour une proposition de stage il leur a expliqué ce qu'il voulait parce que il a voulu leur expliquer et il leur a demandé un dossier papier + donc écrit à la main

FA81 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO81 : ça revient paradoxalement ça revient + surtout chez nous

FA82 : pour mesurer les savoir être des

CÉLINE_ENS_ULCO82 : voilà c'est ça ! comment c'est écrit si c'est propre si c'est euh alors il part du principe que si c'est écrit à la main alors au moins ça sera pas plagié + au moins il aura fait l'effort de recopier

FA83 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO83 : ne serait-ce que ça

FA84 : ok

CÉLINE_ENS_ULCO84 : parce que sinon c'est des photocopies quoi je veux dire les lettres de motivation + l'objectif étant que ce soit des lettres de motivation uniques

FA85 : d'où le retour dans les cours de

CÉLINE_ENS_ULCO85 : du français

FA86 : et je ne sais pas hypothèse c'est du français parce qu'on écrit

CÉLINE_ENS_ULCO86 : voilà c'est ça

FA87 : ce serait éventuellement en lien avec

CÉLINE_ENS_ULCO87 : tout à fait oui on écrit en français oui

FA88 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO88 : c'est déjà un gros travail pour certains

FA89 : ah oui j'ai pas du tout

CÉLINE_ENS_ULCO89 : les DS c'est de l'écrit les DS donc c'est sur papier aussi

FA90 : alors qu'est-ce qu'ils ont en DS ?

CÉLINE_ENS_ULCO90 : alors souvent ils ont par exemple en 1^{ère} année là ils ont des petits exercices liés à la communication écrite orale etc. ils doivent définir qui est le destinataire des choses basiques quoi et en 2^{ème} partie pour le deuxième semestre ils ont une argumentation écrite à écrire sur un sujet donc intro développement conclusion c'est déjà + pour eux c'est du français

FA91 : oui + ça se rattache à quelque chose comme la dissertation ?

CÉLINE_ENS_ULCO91 : qu'on voit l'argumentation ah non non non pas une dissert non non une page mais on demande une construction de l'esprit de la réflexion

FA92 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO92 : sous forme de partie(s) sous partie(s)

FA93 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO93 : pas plus compliqué que ça + bah ce sont des sujets euh de + faciles là je leur avais demandé de euh + souvent liés à la + à la + comment je vais dire ça euh + aux informations + c'est-à-dire que l'année dernière cette année je me souviens plus du sujet déjà l'année dernière c'était le gros problème avec les migrants et tout <... ?> donc je leur ai demandé « **si on expulsait les migrants d'après vous est-ce que ça résoudrait les problèmes de chômage ?** »

FA94 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO94 : je leur ai demandé ça

FA95 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO95 : oui non voilà

FA96 : et donc ils devaient mobiliser des techniques des outils

CÉLINE_ENS_ULCO96 : voilà des outils introduction avec le plan etc. développement avec deux parties deux sous parties je leur en demande pas plus avec des exemples à chaque fois et une conclusion + rien vraiment c'est même en deçà de ce qu'on leur demande au lycée

FA97 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO97 : mais voilà ouai en fait on j'étais ils étaient évalués essentiellement sur la réflexion

FA98 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO98 : parce que sur des évaluations de français c'est une catastrophe

FA99 : l'orthographe ?

CÉLINE_ENS_ULCO99 : <... ?> c'est une catastrophe et puis ils font pas attention justement ils sont dans le supérieur donc c'est pas du français donc ils font pas attention

FA100 : et

CÉLINE_ENS_ULCO100 : inversement voilà

FA101 : c'est extraordinaire

CÉLINE_ENS_ULCO101 : et inversement voilà + inversement ils font pas attention

FA102 : alors ils disent que c'est du français et en même temps

CÉLINE_ENS_ULCO102 : je le vois avec les collègues parce que c'est pareil les collègues quand ils font des DS c'est écrit mais les fautes de français c'est abominable j'ai des collègues qui enlèvent des points en français même en maths même en physique parce que ça devient illisible parce qu'ils font pas attention c'est pas du français + le même principe voilà

FA103 : c'est le même truc ils cloisonnent ?

CÉLINE_ENS_ULCO103 : voilà ils cloisonnent en maths c'est pas du français donc on peut faire des fautes

FA104 : mais en com on fait des fautes bien qu'on pense que ce soit du français

CÉLINE_ENS_ULCO104 : oui mais bon c'est pas du français littéraire ah oui mais voilà

FA105 : c'est compliqué (*rires*)

CÉLINE_ENS_ULCO105 : ils sont pas en littérature donc s'ils écrivent mal c'est pas gênant

FA106 : et ils le disent ?

CÉLINE_ENS_ULCO106 : ah oui bien sûr tout à fait alors moi je leur dis non vous êtes en français

FA107 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO107 : et je vois les étudiants étrangers je les oblige à parler français pendant mes cours parce que même ça combien de fois quand ils sont en cours ils parlent en arabe ou en wolof selon leurs origines et puis non ils passent un diplôme français c'est pas du racisme « **vous passez un diplôme français il faut parler français en plus c'est même désobligeant par rapport à vos camarades qui ne vous comprennent pas et moi aussi je ne**

vous comprends pas imaginez je commence à parler je sais pas moi en latin ou en grec vous ne me comprenez pas vous pouvez très bien penser que je me moque de vous »

FA108 : d'accord oui

CÉLINE_ENS_ULCO108 : inversement c'est pareil dans une assemblée quand il y a plusieurs langues on parle la langue du pays tout simplement + « **vous seriez en Angleterre vous parleriez anglais** »

FA109 : ça fait partie du cours c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO109 : oui c'est ça de toute façon ils sont en français + ma salle là où on est allés c'est euh une ambassade française donc quand on rentre on parle français automatiquement je fais comme ça pour que ce soit ludique mais voilà

FA110 : et c'est écrit quelque part ?

CÉLINE_ENS_ULCO110 : non non non mais je leur dis non parce que je voudrais pas non plus mais + on parle et je sais qu'au secrétariat c'est pareil on leur a dit mais régulièrement « parlez français chez vous parlez wolof qu'entre vous vous parliez mais + en plus pour les servir parce que je vois pour les étudiants d'origine arabe ils ont beaucoup de mal à écrire parce qu'ils ont effectivement les tournures arabes qu'ils calquent en français et c'est pas du tout pareil

FA111 : je pense à cet étudiant sénégalais que j'ai vu ce matin et qui m'a dit que la com c'était très important parce que ça lui permettait de se positionner par rapport aux entreprises

CÉLINE_ENS_ULCO111 : eux ils viennent pour faire des écoles d'ingénieur en général

FA112 : je ne sais plus s'il m'en a parlé mais son projet était en train de murir

CÉLINE_ENS_ULCO112 : parce que les étudiants étrangers viennent en France que pour faire des écoles d'ingénieur

FA113 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO113 : et évidemment le français est très important parce que l'admissibilité euh l'admission c'est sur des épreuves de français

FA114 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO114 : synthèse de documents en général une synthèse sur des événements etc. voilà quoi

FA115 : et il y a vraiment une différence d'importance pour la com selon que l'étudiant soit d'origine française ou étrangère ?

CÉLINE_ENS_ULCO115 : alors pas au niveau de l'importance mais de la qualité oui ah oui parce que je vois les étudiants sauf cas exceptionnel les étudiants de langue arabe ont plus de difficultés surtout que alors on avait pas le problème avant parce que le diplôme demandé enfin le niveau de français demandé pour arriver en France était élevé or il a baissé là récemment et on le voit depuis deux trois ans des étudiants qui + moi j'ai un étudiant je comprends ce qu'il écrit

FA116 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO116 : et en plus pour un diplôme français c'est pas possible

FA117 : et donc dans toutes les situations d'écriture possibles ?

CÉLINE_ENS_ULCO117 : ah oui à l'oral ça va mais à l'écrit c'est une catastrophe

FA118 : et il y a plus d'oral ou d'écrit ?

CÉLINE_ENS_ULCO118 : alors au premier semestre il y a plus d'écrit et progressivement on les amène à l'oral en deuxième semestre il commence à y avoir pas mal d'oraux avec des oraux euh de présentation etc. ils ont présentation orale de leur projet tutoré ils ont présentation orale donc en com j'ai aussi des oraux en technique(s) + et en deuxième année c'est encore pire

FA119 : il y a un découpage

CÉLINE_ENS_ULCO119 : oui il y a un découpage par semestre ils ont un programme mais euh effectivement euh les oraux tombent souvent en fin d'année par exemple les oraux de stage des choses comme ça c'est en fin d'année

FA120 : et donc le premier semestre c'est plutôt de l'écrit ?

CÉLINE_ENS_ULCO120 : de l'écrit oui ils ont un rapport à rendre en projet professionnel un rapport à rendre en projet tutoré ils ont euh+ qu'est-ce qu'ils ont aussi à l'écrit + et puis après tous les exercices d'écrit que l'on fait puisque + disons qu'on leur redonne les bases qui sont aussi valables à l'oral

FA121 : d'accord ça c'est pour la première année ?

CÉLINE_ENS_ULCO121 : oui la première année la deuxième année c'est sur la communication professionnelle

FA122 : d'accord donc ça veut dire préparer leur sortie du cursus ?

CÉLINE_ENS_ULCO122 : oui leur sortie du cursus ou les écoles d'ingénieur pour trouver un stage ils ont un stage à trouver

FA123 : ok donc c'est le rapport de stage ?

CÉLINE_ENS_ULCO123 : ils ont un rapport de stage et une soutenance orale

FA124 : la soutenance du rapport ?

CÉLINE_ENS_ULCO124 : non non la soutenance du stage il y a une différence c'est pas la même chose et ça c'est coefficient 12 c'est pas le même exercice c'est-à-dire que à l'oral ils vont axer la présentation sur un projet et sur leur travail exclusivement

FA125 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO125 : l'écrit il y a la présentation de l'entreprise les activités annexes ça peut être beaucoup plus large l'oral c'est + ils ont que 12 minutes de toute façon donc c'est très spécifique ils ont un chronomètre à respecter un nombre de diapos à respecter etc.

FA126 : et là le diapo ils réutilisent des

CÉLINE_ENS_ULCO126 : ils réutilisent certains éléments du rapport mais à l'oral quand ils ont un jury devant eux il y a des gens qui n'ont pas lu le rapport parce que seul le tuteur lit le rapport donc ils ont des gens novices qui ne les ont pas suivis en entreprise donc ils ne savent pas ce qu'ils ont fait donc c'est pour ça que je dis que c'est pas le même exercice

FA127 : c'est pas la même chose

CÉLINE_ENS_ULCO127 : c'est pas la même chose

FA128 : et ils le vivent comment ?

CÉLINE_ENS_ULCO128 : bah il y en a qui oui oui disons que c'est deux travaux qui pour eux c'est moins confortable parce que ils ont l'impression qu'en écrivant le rapport ils ont tout fait non je leur dis que c'est un deuxième exercice où c'est pas une table des matières c'est un plan euh il y a une présentation d'entreprise euh on axe sur le travail euh il faut que ce soit très visuel c'est difficile aussi ça il faut visualiser la technique

FA129 : et donc ça c'est un gros contenu de deuxième année ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO129 : oui voilà en fait on fait quasiment que ça

FA130 : ça fait à peu près combien d'heures en GEII ?

CÉLINE_ENS_ULCO130 : alors en deuxième année ils ont + alors que je vous dise pas de bêtises 30h ils ont 45h avec les TP au semestre 1 au semestre 3 et ils ont 15h au semestre 4

FA131 : ça fait 60h et en 1^{ère} année ?

CÉLINE_ENS_ULCO131 : et encore les 15h en EC4 moi je les ai + on on + moi je fais l'interculturalité en entreprise

FA132 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO132 : je fais c'est un rapport etc. mais c'est essentiellement puisqu'on a des étudiants qui partent à l'étranger en stage donc je fais la comparaison en fait des différents droits du travail selon l'endroit où ils vont

FA133 : et dans l'interculturalité c'est ça

CÉLINE_ENS_ULCO133 : oui en entreprise

FA134 : en entreprise

CÉLINE_ENS_ULCO134 : voilà savoir un petit peu les valeurs des entreprises à l'étranger etc. donc je le fais par rapport à leur nationalité souvent + on compare et souvent ça permet de les mettre en valeur ça permet aussi aux étudiants sénégalais de voir comment on fonctionne en France + ils ont pas du tout le même rapport au temps par exemple + nous on est très ponctuels en France en entreprise et eux pas du tout + ils viennent travailler quand ils ont le temps + ils font leur temps mais ils ont beaucoup de mal par exemple à arriver à 8h

FA135 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO135 : même en cours ils viennent à 9h pour 8h30 mais régulièrement et ça leur pose aucun problème

FA136 : parce que c'est pas le même rapport au temps c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO136 : c'est pas le même rapport au temps

FA137 : et donc ça ça fait partie du contenu de l'interculturalité ?

CÉLINE_ENS_ULCO137 : bah oui parce que on travaille aussi sur savoir être en communication et ça c'est du savoir être + et comme moi je les prépare aussi au stage puisque le cours de communication c'est aussi les préparer au stage

FA138 : ah oui il y a ça

CÉLINE_ENS_ULCO138 : bah oui il y a le PPP et les com c'est moi qui fais les deux donc euh

FA139 : et ils s'y retrouvent là-dedans ?

CÉLINE_ENS_ULCO139 : bah euh d'autant plus que je les ai sur trois matières différentes au semestre 4 + je les ai en CDE4 connaissance de l'entreprise

FA140 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO140 : donc là on fait la culture d'entreprise et la législation du travail basique pour intégrer le stage + je les ai en EC4 on fait l'interculturalité + je les ai en PPP là où on fait le rapport de stage et la soutenance de stage + donc c'est vraiment très cloisonné et ils ont toujours moi devant donc ils ont beaucoup de mal

FA141 : et en plus la com c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO141 : non la com c'est dans l'interculturalité en entreprise c'est la com professionnelle donc ils m'ont trois fois mais dans trois matières différentes ils ont beaucoup de mal parce que pour moi je suis Mme R. et +

FA142 : ok

CÉLINE_ENS_ULCO142 : et c'est moi qui leur dis voilà on + et donc je fais trois activités totalement différentes

FA143 : c'est un truc très intéressant + j'ai des étudiants pas spécifiques à l'ULCO pour eux

CÉLINE_ENS_ULCO143 : la prof fait une chose

FA144 : déjà ils se repèrent par rapport au prof

CÉLINE_ENS_ULCO144 : c'est ça

FA145 : ils se repèrent par rapport au prof et puis après il y en a d'autres qui me disent « **PPP et com c'est pareil** »

CÉLINE_ENS_ULCO145 : non non c'est pas pareil du tout + nous on fait deux matières d'ailleurs en première année c'est pas moi qui fais le PPP c'est ma collègue

FA146 : alors pourquoi est-ce que certains confondent avec le PPP ?

CÉLINE_ENS_ULCO146 : bah parce que parfois à l'ULCO ils ont des cours de PPP mais ils n'ont pas de cours de com + il y a pas de communication dans tous les secteurs

FA147 : ah bon

CÉLINE_ENS_ULCO147 : ah non selon les diplômés il y a pas toujours de communication

FA148 : en DUT ?

CÉLINE_ENS_ULCO148 : ah non en DUT oui je pensais que vous parliez de

FA149 : non non non

CÉLINE_ENS_ULCO149 : si si mais euh moi je fais des choses différentes mais c'est vrai que euh en PPP en 1^{ère} année par exemple ce que c'est la découverte le collègue fait un peu de CV

c'est vrai donc si on le refait en 2^{ème} année pour eux + alors même si on le fait pas de la même manière euh pour eux + <... ?> on les fait réfléchir aussi à leur projet professionnel et tout on le refait en 2^{ème} année ça puisqu'ils sont censés choisir une école + donc on le fait différemment mais euh + tandis que là moi non j'ai séparé + comme c'est moi qui fais les deux en 2^{ème} année je sépare vraiment les ++

FA150 : les deux choses ?

CÉLINE_ENS_ULCO150 : oui

FA151 : un étudiant de GIM à l'ULCO quand je l'interrogeais l'année dernière sur ce qu'il faisait en com je me suis rendu compte à la fin qu'il me parlait du PPP

CÉLINE_ENS_ULCO151 : d'accord + alors le collègue fait peut-être + moi j'avoue il y a quelques années je le faisais + en fait les cours de PPP4 étaient pas obligatoires donc nous on l'avait fait mais c'était pris sur mes heures de com et moi mon programme de com est identique

FA152 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO152 : donc je faisais à la suite

FA153 : d'accord il y avait

CÉLINE_ENS_ULCO153 : je cloisonnais pas + tandis que là maintenant on a bien trois modules différents avec trois notes différentes + et pour eux parce que sinon ils me voient 4 heures et demie par semaine c'est beaucoup donc pour eux je fais vraiment trois choses différentes + en PPP on fait le rapport de stage et la soutenance de stage et là on est allés aux JRE là jeudi aux Journées Régionales de l'Entreprenariat donc ils ont un rapport à m'écrire etc. donc ils ont un travail et là c'est du français (en)fin du français com du français bah oui <... ?> mais c'est pour les entraîner pour le rapport et ils auront aussi un oral de soutenance + en EC4 on travaille sur l'interculturalité donc en groupe ils ont un diaporama à me présenter sur les points communs les différences selon je les mets c'est moi qui ai décidé des groupes il y a deux étrangers un français

FA154 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO154 : il y en a un qui travaille sur le droit français les deux autres + voilà j'ai des groupes par exemple c'est français Maroc Bénin français Maroc Sénégal j'ai euh j'ai deux trois étudiants qui partent au Japon + en stage donc j'ai un groupe c'est français Japon voilà et puis euh voilà j'en ai un qui a voulu travailler sur + sur euh parce qu'il voudrait faire une école d'ingénieur et un stage en Allemagne après sur le droit allemand etc. donc j'ai différents groupe et après ils présenteront à l'oral

FA155 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO155 : et en CDE4 ils travaillent sur la culture d'entreprise donc culture nationale <... ?> donc le travail qu'ils ont fait cette fois-ci c'est de selon pareil leur pays de définir la culture de leur pays

FA156 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO156 : par rapport aux valeurs aux <... ?> aux symboles etc. donc après on présentera un petit peu à l'oral chaque pays pour comparer aussi parce que j'essaie aussi de faire un groupe parce que c'est vrai pour éviter les groupes

FA157 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO157 : les sous-groupes par ethnie parce que ça c'est compliqué surtout en 2^{ème} année parce qu'on a beaucoup d'étudiants étrangers + on en a moitié moitié quasiment

FA158 : l'étudiant de ce matin m'a dit qu'il avait préparé un exposé euh + sur la lutte sénégalaise je crois

CÉLINE_ENS_ULCO158 : alors là c'est en 1^{ère} année alors

FA159 : en 1^{ère} année ouai

CÉLINE_ENS_ULCO159 : parce que à l'oral on leur laisse choisir euh + le sujet qu'ils veulent pour un premier oral en général l'objectif étant qu'ils s'intègrent et présentent un des aspects assez intéressants de leur pays

FA160 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO160 : donc lui il a choisir ça + parce que ça permet aussi à nos étudiants locaux de voir autre chose parce que nos étudiants locaux sont locaux dans le sens négatif du terme c'est-à-dire que ils sont calaisiens ils bougent pas ils bougent pas quoi c'est dur dur c'est vrai + nous on a des étudiants qui ont fait leurs études depuis la maternelle ici

FA161 : dans le

CÉLINE_ENS_ULCO161 : dans le secteur

FA162 : dans le secteur ?

CÉLINE_ENS_ULCO162 : et qui ont choisi l'IUT parce que c'était dans le coin + donc ils font leurs études en fonction de l'établissement qu'ils ont sur place

FA163 : il y a l'école primaire le lycée en face

CÉLINE_ENS_ULCO163 : il y a Vadez il y a le HQE et puis il y a l'IUT donc BTS IUT sur place

FA164 : d'accord + donc quelque part

CÉLINE_ENS_ULCO164 : ils bougent pas

FA165 : l'interculturalité ça fait partie de

CÉLINE_ENS_ULCO165 : donc voilà l'objectif de la com c'est aussi de les ouvrir au monde parce que la communication c'est ça et moi j'insiste beaucoup là-dessus parce que je trouve que c'est important qu'ils voient autre chose

FA166 : alors c'est intéressant de voir à quel point dans les questionnaires et notamment à l'ULCO ils n'en parlent pas quoi

CÉLINE_ENS_ULCO166 : alors je sais pas si les collègues le font maintenant + parce que le problème c'est qu'on communique pas entre nous alors euh on se voit pas donc euh

FA167 : il y a pas de d'échanges ?

CÉLINE_ENS_ULCO167 : on n'a pas non on en avait un dans le temps mais le collègue est partie en [retraite] pour vous dire le collègue est parti en retraite en GEA c'est pas loin c'est en face (*Céline désigne une fenêtre en face de son bureau*) il est parti il y a quatre ans j'ai fait (en)fin j'ai demandé qui était tel collègue le jour de la porte ouverte on m'a dit que c'était le prof de com je ne l'avais jamais vu(e)

FA168 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO168 : et je ne l'ai jamais vu(e) + moi je travaille beaucoup avec la prof de com en informatique parce qu'on est d'anciennes collègues de lycée donc on se connaît bien donc on fait des échanges etc. mais après on gère notre cours et après les programmes sont pas les mêmes + d'un DUT à l'autre parfois c'est pas pareil

FA169 : ouai + j'avais fait une étude des programmes

CÉLINE_ENS_ULCO169 : et c'est pas toujours pareil

FA170 : ah non il y a des variations

CÉLINE_ENS_ULCO170 : et puis après le programme on le + est assez large pour qu'on fasse + on est très libres donc la pédagogie on l'utilise pas de la même manière + moi j'ai la particularité d'avoir beaucoup d'étrangers ce qui n'est pas le cas de beaucoup de DUT il y a pas beaucoup d'étrangers ailleurs moi j'ai des chinois des sénégalais des + cette année j'ai un camerounais j'ai un béninois j'ai une gabonaise j'ai donc des marocains euh l'année dernière j'avais eu un brésilien parfois on a des vénézuéliens donc tout ça mélangé euh moi j'aime bien qu'ils soient dans l'échange parce que c'est ça aussi je pense l'ouverture + la communication c'est ça aussi c'est pouvoir parler des différents pays et tout et de les intégrer parce que ils font

leur stage en France voire ils font leur stage à l'étranger donc voilà on a des échanges avec des japonais aussi j'ai des japonais qui viennent donc voilà tout ça faut l'intégrer et voilà là ils partent il y en a trois qui partent au Japon il est quand même bien qu'ils connaissent un petit peu comment ça fonctionne là-bas

FA171 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO171 : et ils le font pas d'eux-mêmes

FA172 : en fait c'est hyper riche c'est foisonnant

CÉLINE_ENS_ULCO172 : ah ouai on peut faire plein plein de choses c'est très très riche c'est ++

FA173 : et vous arrivez à vous y repérer dans tout ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO173 : oui + oui oui oui + donc là c'est vrai cette année au niveau du semestre 4 <... ?> l'interculturalité c'est nouveau j'ai essayé d'innover un petit peu pour changer aussi pour moi parce que j'avoue que CV lettre de motivation entretien c'est pffffff + et puis c'est vrai que moi je corrige honnêtement je dois corriger 200 CV sur le semestre 4 + 3 et 4 parce que je les corrige je leur refais corriger jusqu'à ce qu'ils soient bien faits parce que bon

FA174 : c'est vrai qu'il n'y pas que le GEII

CÉLINE_ENS_ULCO174 : ah si si en GEII j'ai 30 étudiants mais ils font facilement 5 ou 6 CV chacun plus le blog que je corrige page par page que je leur refais retravailler etc. après pour les plus assidus toutes leurs lettres de stage ils me les font corriger parce que ils ont peur que ce soit mal écrit donc bah oui oui

FA175 : donc c'est pour ça qu'on arrive à 200 ?

CÉLINE_ENS_ULCO175 : ah oui facilement oui oui + sans parler des CV lettres de motivation que je corrige pour l'apprentissage comme je suis responsable de filière tous les entrants m'envoient leur CV lettre de motivation avant qu'on les envoie à l'entreprise donc c'est vrai que le premier semestre j'ai l'impression de faire que ça quoi

FA176 : ça n'est que ça

CÉLINE_ENS_ULCO176 : c'est pas très intéressant honnêtement + c'est pas le boulot le plus intéressant

FA177 : c'est la chose la plus redondante ? les étudiants me disent dans les questionnaires que parmi les activités « on fait CV lettre de motivation entretien rapport »

CÉLINE_ENS_ULCO177 : lettre de motivation entretien rapport + ouai c'est ça

FA178 : voilà et

CÉLINE_ENS_ULCO178 : le S4 c'est le S4

FA179 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO179 : et c'est vrai que ça passe très vite + et ils ont beaucoup beaucoup de mal je veux dire le CV même pourtant soit ils partent sur des a priori de CV qu'ils ont déjà écrit donc il y a rien à faire ils veulent pas changer le problème c'est que ça passe pas et après coup ils me disent « **ben je comprends pas les entreprises ils me prennent pas en stage** » ben oui mais je dis « **il y a rien dans votre CV** »

FA180 : c'est très intéressant + il y a un étudiant de GIM à l'ULCO qui me dit sur le CV « **ça sert à rien + on l'a déjà fait de toute façon les cours de com ça sert à rien je fais faire par ma sœur qui travaille dans une boîte d'intérim** »

CÉLINE_ENS_ULCO180 : sauf que les consignes sont pas obligatoirement les mêmes + moi j'ai vu parce que euh avec l'apprentissage j'ai beaucoup de relations avec les professionnels ils me disent « j'espère que vous leur apprenez pas comment faire un CV de l'ANPE (en)fin du Pôle pour l'Emploi parce que c'est une catastrophe il y a pas de domaines de compétences » euh on leur fait pas noter toutes les autres de formes de savoir être or c'est là-dessus qu'on veut + le diplôme on sait qu'ils l'ont peu importe moi c'est ce que je leur dis ils vont sortir on va avoir trente DUT donc la différence c'est pas sur le DUT parce que sur le CV on met pas sa place on met pas qu'on est major de promo + donc c'est sur le reste de l'activité et ça ils ont beaucoup beaucoup de mal et ça c'est tout un travail

FA181 : c'est intéressant ils retiennent des choses comme ça

CÉLINE_ENS_ULCO181 : le consommable en fait

FA182 : c'est l'impression du rapide ?

CÉLINE_ENS_ULCO182 : c'est ça du consommable et ils s'étonnent après coup + j'ai encore corrigé un CV ce matin d'un étudiant qui me fait « **je veux je j'avais une annonce de stage avec à la clé un contrat d'apprentissage pour la licence** » ça passe par moi avec l'accord de l'entreprise puisque c'est moi qui suis la responsable de la licence donc j'envoie évidemment des étudiants avec des dossiers solides il m'envoie la lettre je lui renvoie la lettre en lui disant « **il est pas question que j'envoie ça** » ça commence par « **madame monsieur** » alors que c'est marqué monsieur untel en haut « **madame monsieur je suis actuellement en DUT GEII et je cherche un stage** » je fais « **on n'a pas vu ça du tout en cours** » « **bah oui mais si je le dis il le sait pas** » « **bah si c'est marqué dans votre CV** »

FA183 : il utilise pas

CÉLINE_ENS_ULCO183 : non non

FA184 : les techniques vues

CÉLINE_ENS_ULCO184 : non

FA185 : vues en cours

CÉLINE_ENS_ULCO185 : non c'est du copier-coller de lettres qui sont faits ils font copie copie copie

FA186 : et pourquoi ?

CÉLINE_ENS_ULCO186 : je sais pas fainéants

FA187 : fainéantise ?

CÉLINE_ENS_ULCO187 : oh oui oui oui tout à fait

FA188 : et pourtant la simplicité voudrait que l'on prenne

CÉLINE_ENS_ULCO188 : bah oui + oui mais après il me dit « **vous vous rendez pas compte si on écrit à dix entreprises il faut faire dix lettres différentes** » je fais « **ben oui** » je fais « **si vous cherchez du travail et que vous avez dix annonces différentes vous faites dix lettres différentes voire dix CV différents** » alors le CV pas au kilomètre alors là ils auront du mal et pourtant toutes les entreprises le disent « **il faut pas faire de CV au kilomètre** » un CV c'est en rapport à une annonce

FA189 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO189 : et ça ils ont du mal hein ? ça rentre pas ça

FA190 : certains commentaires que j'ai pu voir aussi des étudiants attendent des techniques mais qui seraient

CÉLINE_ENS_ULCO190 : universelles

FA191 : directement transférables

CÉLINE_ENS_ULCO191 : voilà c'est ça comme celles que l'on trouve sur internet où maintenant on remplit directement son CV ils comprennent pas qu'on fasse pas ça or les entreprises elles veulent pas ça

FA192 : d'accord + par exemple dans les questions lorsque je leur demande « quels outils numériques vous utilisez ? » beaucoup me disent + j'ai noté des outils de bureautique mais aussi internet pour trouver des fiches

CÉLINE_ENS_ULCO192 : des recettes oui + et après on tombe dans le plagiat et ils comprennent pas qu'on puisse leur reprocher de plagier

FA193 : ça c'est un contenu de cours aussi le plagiat et tout ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO193 : <... ?> on a même l'exemple l'année dernière d'un étudiant qui a pas eu son DUT parce qu'il a plagié son rapport de stage + ça ça les a marqués

FA194 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO194 : ah oui + on a nous un logiciel de plagiat tous les documents numériques passent par ce logiciel là

FA195 : et ils apprennent

CÉLINE_ENS_ULCO195 : alors oui on a un cours en 1^{ère} année sur l'utilisation de la documentation

FA196 : d'accord + parce que j'avais vu je ne sais plus dans quel programme de DUT la notion de plagiat

CÉLINE_ENS_ULCO196 : c'est ça c'est ça on essaie de leur apprendre à bien utiliser la documentation internet c'est-à-dire de pas cliquer sur + ils sont persuadés qu'on le verra pas déjà moi je leur dis « dans ces cas-là vous m'insultez parce que il y a rien de plus facile de trouver des <... ?> des écrits en bon français et qu'à côté il y a des <... ?> couverts de fautes avec un vocabulaire qui est pas le vôtre » et puis en plus ils sont je dis toujours c'est bête et méchant ils vont faire une recherche Google ils vont prendre le premier site qui apparaît ils vont pas aller chercher ailleurs et ils vont recopier intégralement copie coller avec les liens avec + combien de fois j'ai ça pas la même police pas la même oui mais à ce point-là hein ils s'embêtent pas hein

FA197 : et pourtant c'est appris en cours de com ?

CÉLINE_ENS_ULCO197 : bah oui on leur dit qu'ils peuvent s'inspirer + moi je leur **dis « si vous voulez éviter le plagiat vous lisez mais vous ne téléchargez pas le document donc vous prenez des notes »** alors là c'est du français + il faut écrire il faut écrire mais je fais « **c'est le seul moyen pour ne pas plagier parce que effectivement c'est vos notes à vous** » + à part recopier évidemment

FA198 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO198 : voilà c'est tout

FA199 : on en revient à une chose intéressante parmi les questions que j'ai posées + quand j'ai fait un traitement des réponses à la question « **qu'est-ce que vous faites en cours de com ?** » + de mémoire 70% d'entre eux me disent « **de l'écrit** » 1^{ère} et 2^{ème} année ils me disent ça

CÉLINE_ENS_ULCO199 : oui parce que les cours ils écrivent on leur donne pas parce que sinon ils écoutent pas ils écoutent pas sinon ! c'est pas des adultes qui écouterait quand même et noteraient à côté + moi j'ai déjà fait l'exercice il y a quelques années de donner mon diaporama avec une phase de notes à côté bah ils notent pas

FA200 : ils notent pas ?

CÉLINE_ENS_ULCO200 : bah non + c'est écrit dans le diaporama donc le diaporama <... ?> alors c'est vrai il y a des collègues qui font des diaporamas cours c'est-à-dire que tout est noté sur le diapo et qu'ils leur donnent

FA201 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO201 : alors que moi justement je leur apprend à pas faire des diaporamas cours euh + et à faire vraiment le diaporama tel qu'ils devraient faire pour les oraux et régulièrement ils « **oui mais euh vous dites qu'il faut faire comme ça mais les profs font pas ça** » « **oui mais les profs ils font des cours pas des oraux** » ils ont beaucoup de mal

FA202 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO202 : et maintenant les collègues commencent à leur dire « attention c'est un diaporama cours c'est pas un diaporama oral »

FA203 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO203 : pour faire la différence parce que sinon ils copient pareil et même sur les diaporamas parfois ils font du plagiat ils prennent une page internet ils mettent dessus + qu'ils ont même pas lue d'ailleurs

FA204 : et ils n'intègrent pas

CÉLINE_ENS_ULCO204 : non ils ont du mal beaucoup de mal + mais partout on est dans la génération image hein copie coller zapping ça se voit quand même hein ils ont beaucoup de mal + nous on avait pas ça donc on était bien obligés de prendre des notes

FA205 : oui papier crayon voilà

CÉLINE_ENS_ULCO205 : eux ils ont beaucoup de mal + on y revient on y revient un petit peu + même les entreprises ils sont obligés parce que + ils le disent euh « **copie coller ça n'a aucune compétence** »

FA206 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO206 : ça donne aucune compétence

FA207 : d'accord alors là je comprends un peu mieux

CÉLINE_ENS_ULCO207 : voilà c'est ça

FA208 : d'accord + j'ai ensuite posé la question à l'étudiant de ce matin « **est-ce que vous utilisez une plateforme en cours ?** » parce que je sais qu'à l'IUT vous avez Moodle c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO208 : oui mais moi je l'utilise pas

FA209 : non ?

CÉLINE_ENS_ULCO209 : non + je suis + on est pas copains (*rires*) non je l'utilise pas parce que ben j'en ai pas + je l'ai jamais fait euh et puis j'en vois pas l'utilité parce que c'est un travail monstre à mettre les parce que moi je change mes cours tout le temps donc les collègues me disent « **bah oui mais tu le fais une fois et après tu es tranquille** » je fais « **ben non** » moi je change régulièrement j'ai des doublants je fais d'autres cours + euh je modifie mes diaporamas etc. honnêtement j'ai pas le temps je préfère passer mon temps à préparer mes cours et à préparer et à chercher des affiches à faire des exercices donc moi c'est vrai que je l'utilise pas + donc eux l'utilisent parfois euh ailleurs et le problème aussi c'est que euh euh il y a quelques années au niveau des projets tutorés on avait mis le cadre donc sur Moodle et ils avaient qu'à remplir + c'est d'une pauvreté

FA210 : il y avait rien ?

CÉLINE_ENS_ULCO210 : il y avait rien + non pas du tout donc là on est revenus au classique avec une norme documentaire très spécifique donc ils sont obligés de chercher etc. et on fait même un poster scientifique maintenant en semestre 2

FA211 : ah oui alors c'est vrai que j'ai vu dans les programmes de DUT le poster

CÉLINE_ENS_ULCO211 : donc on leur fait faire en projet tutoré un poster scientifique qu'ils présentent à l'oral

FA212 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO212 : et ça marche super bien

FA213 : et c'est quoi au juste

CÉLINE_ENS_ULCO213 : ben on leur demande par rapport à leur projet de faire comme un poster scientifique classique avec les euh comment les outils utilisés le sujet les objectifs les besoins les outils utilisés les essais les réalisations etc. donc sous forme de poster scientifique et après ils le commentent à l'oral et ils expliquent

FA214 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO214 : donc on fait plus d'écrit au semestre 2

FA215 : en com ?

CÉLINE_ENS_ULCO215 : là là c'est la soutenance en + les les encadrants de projet tutoré avec tout le monde mais on le travaille en com

FA216 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO216 : c'est-à-dire que je leur donne comment faire un poster scientifique + je me suis mis d'accord avec mes collègues qui sont spécialistes parce qu'ils en font régulièrement parce qu'ils sont en labo(s) de recherche et puis donc je leur donne ça on fait des exercices là-dessus et après ils en ont un à faire + en faire un et après ils sont notés ils ont une note d'oral là-dessus et là on fait plus d'écrits et comme ça on est sûrs on n'a pas de plagiat

FA217 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO217 : et c'est pareil pour le semestre 4 ils ont un oral il y a plus d'écrit

FA218 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO218 : on passe directement à la phase orale

FA219 : avec

CÉLINE_ENS_ULCO219 : comme ça

FA220 : l'écrit c'est fait

CÉLINE_ENS_ULCO220 : voilà l'écrit c'est fait c'est semestre 1 et 3 et après on passe à l'oral automatiquement

FA221 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO221 : comme ça on est tranquilles + de toute façon ils sont déjà leur rapport de stage à faire donc ils ont un gros boulot

FA222 : d'accord c'est donc un découpage qui est très très très précis

CÉLINE_ENS_ULCO222 : voilà comme ça ils savent à quelle sauce ils vont être mangés

FA223 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO223 : en quelque sorte et euh ça nous évite de lire des rapports de projet tutoré complètement plagiés qui sont totalement inintéressants et de mettre des mauvaises notes

FA224 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO224 : à l'oral c'est quand même plus difficile de plagier + parce qu'ils sont là devant et il faut quand même qu'ils parlent

FA225 : donc à moins d'être doublés (*rires*)

CÉLINE_ENS_ULCO225 : (*rires*) oui c'est ça ça serait difficile quoi + donc on est tranquilles avec ça

FA226 : d'accord et est-ce que avec eux vous utilisez d'autres outils numériques ?

CÉLINE_ENS_ULCO226 : alors là on va le faire parce que avec la collègue d'anglais on voudrait utiliser un tableau interactif

FA227 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO227 : on va essayer de faire ça on va essayer de mettre en place ça + on n'en a pas nous

FA228 : et en fait pour faire quoi au juste ?

CÉLINE_ENS_ULCO228 : ben justement peut-être pour pouvoir faire interagir les élèves les étudiants en direct avec des commentaires etc. changer des choses parce que c'est vrai que le diaporama bon c'est pas évident le tableau ils écrivent c'est pas + donc ça suppose effectivement plusieurs + moi je divise toujours mon tableau en 4 alors j'envoie 4 au tableau ils écrivent et après on compare etc. là alors je sais pas + comment l'utiliser je sais pas mais je sais qu'en info ils en ont un et ils l'utilisent bien même la prof de com l'utilise pas mal

FA229 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO229 : donc euh je sais pas ce qu'elle y fait je vais me renseigner quand on l'aura parce que je sais que c'est un coût assez important quand même

FA230 : oui oui ça coûte très très cher

CÉLINE_ENS_ULCO230 : donc euh mais oui

FA231 : et sinon avec les étudiants vous utilisez des outils numériques particuliers ? je sais pas moi mail

CÉLINE_ENS_ULCO231 : alors oui on échange beaucoup + je leur apprend à écrire un mail

FA232 : alors ça j'ai entendu ça ce matin oui

CÉLINE_ENS_ULCO232 : parce que bonjour ils savent pas

FA233 : oui

CÉLINE_ENS_ULCO233 : c'est régulièrement (en)fin + de toute façon maintenant je réponds plus comme ça je suis tranquille mais j'ai euh quand je leur demande des documents parce que parfois ils m'envoient par mail parce que je fais pas imprimer j'ai le document en pièce jointe rien

FA234 : même pas euh

CÉLINE_ENS_ULCO234 : même pas voici mon document

FA235 : ou bjr

CÉLINE_ENS_ULCO235 : non non non rien du tout rien ou alors j'ai pas d'objet

FA236 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO236 : ou ils mettent leur nom en objet ça <... ?> alors il y a le nom dans leur adresse mail mais ils mettent leur nom donc là non je + en début d'année c'est pareil pour le secrétariat parce que + ils communiquent beaucoup en c'est pareil il y a pas de bonjour rien du tout donc on a dit en début d'année c'est un des premiers cours voilà un mail ça s'écrit comme ça on dit bonjour on met un objet on met bonjour on met en quelques mots l'objet du mail et on dit cordialement et on met son nom

FA237 : il y a des trucs du type machin écriture abrégée ils écrivent comme ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO237 : alors moi je leur dis que quand ils envoient un mail à un supérieur non

FA238 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO238 : donc il faut qu'ils écrivent en toutes lettres comme si ils écrivaient à leur patron ils peuvent pas écrire en SMS + donc on essaie on montre la différence entre le langage + on fait tout un cours d'ailleurs sur la différence des registres

FA239 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO239 : familier soutenu et euh il me manque courant + parce qu'ils confondent très souvent familier et courant voire vulgaire et familier et ça ils ont beaucoup beaucoup de mal

FA240 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO240 : parce que vulgaire ils l'écrivent normalement quoi euh pour eux ils ont beaucoup de mal + et donc on fait un cours d'anglais là-dessus alors les étrangers sont perdus parce que évidemment le familier ils apprennent très vite et pour les étudiants français ils ont beaucoup de mal + alors soutenu on oublie parce que je leur demande pas d'écrire en soutenu mais déjà je leur dis « en courant il y a des mots qu'on n'utilise pas » et ça ils ont beaucoup de mal + entre le courant et le familier + parce que même à l'oral hein quand ils soutiennent euh ils vont à un entretien d'embauche ils peuvent pas parler en familier hein ils ont beaucoup de mal ça

FA241 : et moi j'ai entendu ce matin ce jeune homme qui me parlait d'un + je sais pas si c'est un cours mais un point sur les SMS + les SMS en entreprise

CÉLINE_ENS_ULCO241 : ++ oui euh on avait fait le le travail euh on en a parlé parce que même un SMS en entreprise ça s'écrit avec tous les mots

FA242 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO242 : c'est ce que je leur avais dit parce qu'il faut que ce soit compréhensible

FA243 : alors ils s'envoient des SMS ? comment ils font ?

CÉLINE_ENS_ULCO243 : ah non non non je leur donne des exemples on leur donne des exemples on n'envoie pas ils le font très bien sans moi (*rires*)

FA244 : (*rires*)

CÉLINE_ENS_ULCO244 : non non je me bats suffisamment avec les téléphones non parce que les étudiants par exemple on leur dit quelque chose ils sont pas sûrs ils prennent leur téléphone ils vont sur internet et puis ils disent « **ah ben oui c'est vrai** » alors ça ça me +

FA245 : ils font ça couramment ?

CÉLINE_ENS_ULCO245 : pas couramment mais il y en a certains + donc euh normalement les téléphones de par le règlement intérieur sont interdits

FA246 : interdits ?

CÉLINE_ENS_ULCO246 : interdits oui parce que ben ils vont sur internet ils font autre chose quoi

FA247 : mais la salle de cours que j'ai vue tout à l'heure c'est la salle de cours que vous utilisez habituellement ?

CÉLINE_ENS_ULCO247 : c'est la salle de com il y a pas d'ordinateurs

FA248 : voilà et j'avais pas vu d'ordinateurs

CÉLINE_ENS_ULCO248 : non non moi j'ai mon portable avec micro etc.

FA249 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO249 : après on va régulièrement dans des salles informatiques pour travailler

FA250 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO250 : parce que bon il y a des salles informatiques un peu partout donc quand ils font leur blog etc. on va en salle informatique là ils font pour la culture nationale je leur ai demandé donc euh une synthèse + ça permet de réviser la synthèse de documents et puis le cours pareil on va faire des recherches en salle informatique voilà on bouge je bouge

FA251 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO251 : et dans ma salle il y en a pas non + ils viennent avec leur portable hein

FA252 : oui oui oui

CÉLINE_ENS_ULCO252 : ils prennent leur PC portable et puis ils font autre chose (*rires*) bon je suis pas complètement voilà mais bon ça se voit très vite quand il y en a qui font autre chose

FA253 : et ils ont un groupe Facebook ?

CÉLINE_ENS_ULCO253 : alors ils ont une page Facebook

FA254 : ouai ouai

CÉLINE_ENS_ULCO254 : alors moi je l'utilise pas du tout + alors je suis même pas sur Facebook + donc je l'utilise pas du tout euh + je sais que euh on a fait alors en PPP au troisième semestre dans la recherche de stage je leur demande de créer une page Facebook

FA255 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO255 : donc voilà + donc on a fait les réseaux sociaux l'importance des réseaux sociaux dans la recherche d'emploi etc. ça on l'a fait mais théoriquement après ils ont fait leur page et + ils me l'ont montrée mais c'est tout j'ai pas noté parce que c'est pas le but euh après chacun fait + c'est la liberté après tout + ils font par rapport à leur compte + parce que ils ont tous un compte + mais euh oui + on l'utilise eux mais eux l'utilisent pas entre nous

FA256 : ça c'est un contenu du cours alors ?

CÉLINE_ENS_ULCO256 : en théorie on doit leur montrer l'importance des réseaux sociaux maintenant pour chercher un emploi + et des dangers des réseaux sociaux moi j'insiste beaucoup là-dessus ne pas mettre tout et n'importe quoi leurs photos privées etc. ben parce que les professionnels vont voir aussi

FA257 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO257 : donc la sécurité et tout ça moi j'insiste beaucoup là-dessus

FA258 : en fait la théorie c'est ce qu'on peut mettre pas mettre

CÉLINE_ENS_ULCO258 : voilà

FA259 : et la sécurité

CÉLINE_ENS_ULCO259 : la sécurité et l'importance l'importance d'avoir des réseaux sociaux et de les utiliser à bon escient c'est ça en fait l'importance de bien utiliser les réseaux sociaux

FA260 : donc des trucs du type LinkedIn je suppose

CÉLINE_ENS_ULCO260 : oui voilà c'est ça même Facebook parce qu'ils sont plus Facebook que d'autres professionnels donc je leur donne les différents réseaux sociaux qui existent et puis les sites aussi les sites professionnels ceux qui sont bien ceux qui moins bien (en)fin c'est pas un jugement de valeur mais ceux qui sont très généralistes où il y a très peu de chances parce que il y a tellement tellement d'annonces que + ça les fait toujours sourire quand je leur dis que le premier recruteur de France c'est Le Bon Coin

FA261 : Le Bon Coin

CÉLINE_ENS_ULCO261 : « **vous êtes sûre ?** » « **bah allez voir vous allez voir il y a plein plein d'offres d'emploi** » c'est malheureusement plus le Pôle pour l'Emploi

FA262 : c'est marrant d'être amené à parler de

CÉLINE_ENS_ULCO262 : ah mais on parle de tout c'est vrai on parle de beaucoup beaucoup de choses parfois c'est + parfois + c'est de la communication + c'est bien parce qu'on parle beaucoup à l'oral et parfois ça dévie sur des choses

FA263 : ça dévie souvent ?

CÉLINE_ENS_ULCO263 : (en)fin pas souvent mais c'est vrai que parfois c'est euh + je sais plus il y a pas encore très longtemps on parlait de + là je suis en train de faire de la communication par l'image et c'est vrai que les étudiants étrangers ont pas la même culture cinématographique que nos étudiants à nous ils regardent pas les mêmes films voilà + et on

parlait de Star Wars qui était sorti voilà et puis il y a des étudiants qui ont pas vu + ils connaissent pas du tout

FA264 : des étudiants français

CÉLINE_ENS_ULCO264 : non des étudiants sénégalais qui connaissent pas du tout + donc on en a parlé un petit peu parce que je travaille sur l'affiche la construction de l'affiche mais bon pour qu'ils comprennent un petit peu la valeur on a expliqué un petit peu donc on a dévié sur + ils en parlaient entre eux <... ?> « Ah t'as pas vu ça il faut aller voir » c'est comme ça que je sais su qu'il y en avait plein qui avaient réservé leur place le 18 décembre pour aller voir le jour même !

FA265 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO265 : parce que bon c'est plutôt ma génération ça ! non non non c'est des fans inconditionnels c'est incroyable !

FA266 : c'est vraiment un espace complètement décloisonné

CÉLINE_ENS_ULCO266 : ah oui oui oui mais bon on parle de tout vraiment de tout de tout + et même alors là c'est plus dans le cours mais il y en a parfois qui viennent me parler de problèmes alors là c'est autre chose mais voilà c'est ça quoi + et puis on n'est pas beaucoup de femmes on n'est que deux femmes euh dans le département

FA267 : je n'ai pas fait le tour du

CÉLINE_ENS_ULCO267 : ah non on n'est que deux + on n'est que deux euh trois avec la collègue d'anglais donc la secrétaire et moi +on est trois (en)fin deux enseignantes et moi et elle a été absente tout le semestre et là elle est pas l'année dernière parce que elle est en congé maternité donc je me suis retrouvée un petit peu toute seule donc c'est vrai qu'ils viennent + mais bon des trucs complètement décalés + il y a quelques années il y en a un qui est venu m'annoncer qu'il allait être papa alors je fais « **oui mais** » « **je voulais pas** » « **oui mais que voulez-vous que je fasse ?** » je fais « **vous en avez parlé à vos parents ? je peux rien faire** » « **ben non mais d'après vous qu'est-ce que je dois faire ?** » que voulez-vous que je lui réponde ? c'est difficile quoi

FA268 : oui c'est un autre

CÉLINE_ENS_ULCO268 : ah oui oui j'ai l'impression parfois d'être leur mère quoi ! c'est fatigant quoi + et régulièrement ils m'appellent « **maman** » en cours

FA269 : non ?

CÉLINE_ENS_ULCO269 : ah si ça arrive

FA270 : en plaisantant ?

CÉLINE_ENS_ULCO270 : non non non ! ça sort ! je les interroge et ils me répondent « **oui maman** »

FA271 : c'est pas vrai ?

CÉLINE_ENS_ULCO271 : si si si + alors je dis « **non** » voire « **papa** » parce qu'ils ont tellement l'habitude de <... ?> alors je fais « **non** »

FA272 : mais des

CÉLINE_ENS_ULCO272 : alors en 1^{ère} année + c'est comme ça parce que ils sont dans leur tête et puis en fait je les réveille + donc ils se réveillent « **oui maman** »

FA273 : ils ont 18 19 ans ?

CÉLINE_ENS_ULCO273 : oui mais ça arrive régulièrement pas tous les jours mais ça arrive

FA274 : il y a presque une catégorie d'étudiants qui se dessine + ils sont très cloisonnés ils ont besoin d'être bien cadrés

CÉLINE_ENS_ULCO274 : d'être maternés

FA275 : de les materner c'est ça ?

CÉLINE_ENS_ULCO275 : oui c'est ça + c'est même fatigant + et c'est encore pire avec les apprentis

FA276 : les apprentis c'est pire ?

CÉLINE_ENS_ULCO276 : oui ben c'est un groupe de 13 déjà

FA277 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO277 : on les connaît bien on les a tous les 15 jours sur 15 là c'est vraiment maternage parce que ils doivent être présents faut qu'ils réussissent et tout ça donc là et puis ils sont jeunes aussi ils ont 18 ans ils se retrouvent en entreprise ils sont perdus donc là c'est encore pire + et puis on les reçoit + donc moi je suis tutrice on les reçoit on va les voir en entreprise etc. donc vraiment là + ou dès qu'ils ont un problème ils viennent nous en parler

FA278 : oui alors

CÉLINE_ENS_ULCO278 : on fait du social + donc on est obligés de dire parfois « **non** » parce que + moi je sais que parfois j'ai des impératifs scolaires avec mes enfants et tout + moi je dois partir à 4h pour aller chercher mes enfants à l'école ils viennent me voir en disant moi je fais « **non là vous le savez** » ils le savent + non mais de toute façon je leur dis le jour de la

rentrée le premier jour « **je suis disponible mais à 4h30 je suis partie** » parce que quand j'ai cours non à 4h je suis partie et le euh midi sauf exception je ne reste pas

FA279 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO279 : donc ils le savent mais il y en a encore « **il faut que je vous parle** » « **mais vous me parlerez à 2h ça peut attendre une heure** » c'est tout de suite quoi ils me poursuivent parfois jusqu'à ma voiture pour parler (en)fin pour poursuivre « **vous voulez me parler vous me suivez jusqu'à ma voiture mais je ne peux pas attendre je ne peux pas** » non non ils ne se rendent pas compte on est à leur disposition + et combien de fois ce matin j'avais un étudiant ce matin je suis arrivée il était donc il était 9h il me fait « **vous avez vu je vous ai envoyé mon CV ma lettre de motivation pour mon école d'ingénieur** » je fais « **non j'ai pas vu vous me l'avez envoyé quand ?** » « **ben hier soir à minuit** » je fais « **attendez je suis pas sur ma boîte mail à minuit un dimanche** » + pour eux voilà

FA280 : le temps c'est une question

CÉLINE_ENS_ULCO280 : voilà + mais les DS c'est pareil ils ont un DS le vendredi soir euh je sais pas le lundi matin euh ou le lundi après-midi la première chose qu'ils me demandent le mardi matin c'est pas qu'à moi c'est aussi aux collègues « **vous avez les notes ?** » comme si effectivement on n'avait qu'eux à penser

FA281 : tout de suite la note ?

CÉLINE_ENS_ULCO281 : tout de suite la note oui « vous avez corrigé ? » tout de suite c'est la première chose qui les intéresse

FA282 : mais ça fait encore partie de

CÉLINE_ENS_ULCO282 : de cette consommation + et puis tout de suite il leur faut + ils ont fait le DS il leur faut leur note et puis on parle d'autre chose

FA283 : on passe à autre chose ?

CÉLINE_ENS_ULCO283 : oui on passe à autre chose + et encore même en 1^{ère} année les DS tombent régulièrement je leur ai dit que là les DS en semestre 2 allaient tomber généralement fin mai « **ah on a fini alors !** » « **bah non vous pas fini il y a encore des cours et puis des oraux** » parce que pour eux le DS c'est la fin du module donc après on fait plus rien

FA284 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO284 : comme au lycée le bac voilà + mais ils ont encore cette mentalité

FA285 : ce fonctionnement là ?

CÉLINE_ENS_ULCO285 : ah oui oui oui et ils ont beaucoup de mal aussi

FA286 : en 2^{ème} année aussi ?

CÉLINE_ENS_ULCO286 : même en 2^{ème} année + le semestre est terminé voilà c'est tout + heureusement ici on fonctionne avec les semestres les résultats du semestre c'est la première semaine du semestre suivant donc on est tranquilles

FA287 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO287 : donc ils sont obligés de s'y mettre tout de suite oui ils sont très consommateurs mais c'est la société qui veut ça malheureusement + donc moi je fais tout pour le contraire

FA288 : mais alors vos fonctions c'est quoi au juste ? j'ai l'impression de

CÉLINE_ENS_ULCO288 : alors moi je suis prof de com quand j'ai le temps je dis toujours + alors en communication on fait on balaye + je fais même de la conduite de projet en 1^{ère} année au semestre 1 + donc en fait je les initie au projet tutoré en fait + c'est de la communication la conduite de projet en fait + je fais de la conduite de projet au semestre 1 après je fais de la communication + projet professionnel aux semestres 3 et 4 du de la connaissance de l'entreprise

FA289 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO289 : et euh de la communication PPP communication voilà + à côté de ça je suis responsable de filière apprentissage

FA290 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO290 : et je suis aussi responsable pédagogique de la 1^{ère} 2^{ème} année et de la licence

FA291 : oui

CÉLINE_ENS_ULCO291 : c'est extrêmement chronophage + et là je fais cours mais en plus la particularité de l'apprentissage c'est que je fais de l'analyse de situations de travail c'est-à-dire que + on fait des synthèses collectives que + de du travail qu'ils font en entreprise pour extraire les savoirs savoir faire et savoir être donc c'est un travail totalement différent tout en leur apprenant à faire un rapport de stage un oral etc. c'est-à-dire c'est le même cours mais en plus il y a ça quoi + mais c'est très intéressant moi j'entends tout ce qu'ils font dans les entreprises les échanges et là en revanche on fait beaucoup d'oral

FA292 : et sur un statu de PRAG ? 384 heures ?

CÉLINE_ENS_ULCO292 : oui alors là j'explose je peux plus là (*rires*) cette année je peux plus j'ai trois vacataires hein

FA293 : trois vacataires pour encadrer

CÉLINE_ENS_ULCO293 : en 1^{ère} année hein

FA294 : en 1^{ère} année

CÉLINE_ENS_ULCO294 : donc ils font tous les TP

FA295 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO295 : donc je fais ça je fais ça et je suis donc responsable des stages aussi

FA296 : de l'ensemble de la filière

CÉLINE_ENS_ULCO296 : de 2^{ème} année et des apprentis + ah oui moi je + moi cette année je fais énormément d'heures c'est une catastrophe euh mais quoi

FA297 : vous faites quoi + 500 heures ?

CÉLINE_ENS_ULCO297 : ouai je suis à 500 580 quelque chose comme ça après il y a beaucoup c'est des heures en non référentiel puisque j'ai un groupe pour l'apprentissage j'ai 50 heures + après je suis des apprentis donc euh voilà j'ai 3 4 apprentis j'ai 4 apprentis donc euh ça doit faire 40 heures donc j'arrive à 110 ou 120 heures

FA298 : en plus des 384 heures

CÉLINE_ENS_ULCO298 : voilà donc oui c'est + mais l'avantage du non référentiel c'est que je peux en faire

FA299 : et votre parcours ?

CÉLINE_ENS_ULCO299 : oui j'ai été agrégée de lettres classiques au lycée Coubertin + en fait je suis arrivée un peu par hasard j'ai fait quelques vacances et puis la collègue a passé sa thèse est partie puis le chef de département m'a dit « **ben tu viens** » en gros ça s'est passé comme ça quoi

FA300 : c'était pas une espèce d'attirance particulière pour

CÉLINE_ENS_ULCO300 : ah si ça me plaisait bien parce que à la même époque je voulais des enfants donc euh entre le travail en 1^{ère} et terminale L puisque j'avais des 1^{ère} et des terminale L en français latin et grec où je corrigeais deux paquets de copies toutes les semaines où j'avais un travail monstre etc. etc. ou ici où c'est quand même un petit plus cool au niveau

des ++ et surtout c'est dupliqué quoi je veux dire même si je fais pas la même chose obligatoirement mais bon euh je me suis dit « **ouai ça vaut le coup parce que avec les enfants** »

FA301 : et avec toutes les années c'est devenu aussi cool que ça parce que plus j'entends le travail

CÉLINE_ENS_ULCO301 : avec l'apprentissage moins avec l'apprentissage moins mais l'avantage c'est que tout ce qui est non référentiel je peux le faire à la maison + je fais aussi beaucoup de choses à la maison le cas échéant et puis j'ai quand même que 12 heures de cours

FA302 : oui

CÉLINE_ENS_ULCO302 : de présentiel + donc c'est vrai que ça laisse un petit peu de temps euh + et puis je recommence pas tout tous les ans c'est pas vrai c'est faux depuis le temps quoi + oui ! c'est vrai il y a du boulot + oui c'est copieux mais j'aime bien l'aspect professionnel et tout sans parler des visites d'entreprises qu'on fait à côté pour rechercher des contrats

FA303 : des contrats ?

CÉLINE_ENS_ULCO303 : des contrats de pro ils viennent de la licence + là les deux premières semaines on a reçu toutes les entreprises de etc. donc c'était des présentations tout ça mais moi j'aime bien ça change + la seule chose qui me manque c'est le latin et le grec mais j'en fais un petit peu indirectement

FA304 : le jeune homme que j'ai vu ce matin m'en a parlé + l'étymologie voilà

CÉLINE_ENS_ULCO304 : ah oui parce que je trouve que et ils le disent ils retiennent plus facilement certains mots

FA305 : ouai

CÉLINE_ENS_ULCO305 : et puis c'est une façon ludique évidemment + et puis ils aiment bien quand j'écris grec parce que parfois au tableau ça fait un peu euh + et c'est là que les étudiants maghrébins disent « **ah ça ça ressemble un peu** » et puis voilà mais c'est comme ça aussi qu'on fait des échanges + et c'est vrai que parfois on part très loin parce que + ils se lèvent et je dis « **ben venez montrer** » donc ils montrent comment ça s'écrit et puis voilà

FA306 : on compare

CÉLINE_ENS_ULCO306 : mais c'est ça aussi la communication c'est pas + ça peut pas être figé en fait

FA307 : d'accord

CÉLINE_ENS_ULCO307 : il y a un programme on le fait mais voilà il y a plein de choses et l'avantage c'est quand même moi qui fais les DS alors je fais les DS par rapport à ce qu'on fait + bah oui c'est pas le bac quoi on est beaucoup moins tributaires de

FA308 : moins cadrés que

CÉLINE_ENS_ULCO308 : si c'est beaucoup plus libre que + libres et moi j'ai vraiment une autonomie complète + je fais ce que je veux + là je vais où j'ai envie d'aller + voilà quoi c'est tranquille + non non de ce côté-là on est très libres ici on nous fait confiance il n'y a pas de problèmes + on peut faire vraiment ce qu'on veut

Entretien avec Elisabeth : entretien téléphonique (03/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, le nombre de questionnaires recueillis à ce jour, l'objectif des entretiens avec les enseignants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : alors pour démarrer est-ce que vous pourriez me dire dans quelle spécialité de DUT vous enseignez ?

ELISABETH_ENS_Val1 : moi je suis en TC Techniques de Commercialisation

FA2 : d'accord ok + et c'est quoi globalement les particularités de la filière TC ?

ELISABETH_ENS_Val2 : la filière en elle-même l'objectif c'est le commerce donc au niveau de l'expression la particularité c'est que il y a une partie dans leur programme de communication commerciale et ils ont énormément de + communication type PNL analyse transactionnelle etc. dans d'autres matières

FA3 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val3 : donc nous en expression le but c'est vraiment euh de leur permettre de s'exprimer à l'écrit avec l'orthographe etc.

FA4 : oui

ELISABETH_ENS_Val4 : et à l'oral avec tout ce qui est communication expression gérer son corps dans l'espace etc. et je sais qu'il y a toute une partie communication qui se fait dans d'autres départements elle se fait pas chez nous parce qu'elle est prise en charge par les collègues de marketing par exemple

FA5 : d'accord ok + et donc c'est davantage à votre avis de l'expression ou de la communication parce que les deux termes parfois sont utilisés dans les programmes

ELISABETH_ENS_Val5 : pour moi c'est de l'expression c'est vraiment de l'expression écrite et de l'expression orale

FA6 : d'accord ok et derrière ça vous y mettez si j'ai bien compris l'expression à l'écrit avec des problèmes de langue gérer l'espace son corps c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val6 : ouai il y a tout le volet expression écrite et tout le volet expression orale

FA7 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val7 : donc pour l'écrit ben il y a la base orthographe syntaxe il y a tout ce qui est rapport de stage ça je pense un peu partout et ensuite tout ce qui est synthèse de documents euh revue de presse résumé préparation un peu aux épreuves de concours puisque certains d'entre eux passent des concours pour entrer aux écoles de commerce à niveau Bac+2

FA8 : ah d'accord

ELISABETH_ENS_Val8 : et puis après on a tout le volet expression orale où là il y a la soutenance l'exposé avec Powerpoint

FA9 : oui

ELISABETH_ENS_Val9 : et puis bon c'est vrai que j'aime aller plus loin parce que ce sont des commerciaux donc il faut vraiment qu'ils soient à l'aise dans leur corps qu'ils aient une bonne image d'eux-mêmes donc on travaille avec la vidéo je leur repasse leur prestation pour travailler sur le verbal le non verbal leurs gestes etc. la gestion du stress un petit peu tout ça

FA10 : ah oui c'est très complet

ELISABETH_ENS_Val10 : c'est adapté à leurs besoins en fait (*rires*) ça fait 8 ans que je suis en TC et c'est vrai que voilà il y a des choses que j'ai approfondies en m'adaptant vraiment à ce dont les étudiants avaient besoin

FA11 : d'accord ok vous dites que ça fait 8 ans que vous êtes en TC

ELISABETH_ENS_Val11 : ouai

FA12 : et votre parcours c'est quoi au juste ?

ELISABETH_ENS_Val12 : alors moi je suis certifiées en lettres modernes j'ai travaillé deux ans en collège en France après je suis partie 5 ans au Maroc où j'ai travaillé en collège-lycée parce que j'ai intégré un établissement à Rabah qui était en pleine création et euh et donc voilà après l'ouverture des classes de lycée je suis revenue en France et j'ai intégré le département TC

FA13 : ah oui c'est un parcours assez atypique

ELISABETH_ENS_Val13 : ouai un petit peu (*rires*)

FA14 : et vos fonctions dans le département TC ? vos missions ?

ELISABETH_ENS_Val14 : euh moi je suis prof d'expression et après je fais comme vous je fais de la formation continue puisque je suis responsable des deux classes de formation continue TC

FA15 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val15 : donc à destination des demandeurs d'emploi + et euh à un autre niveau là on est vraiment plus dans de la réinsertion sociale

FA16 : d'accord et donc ça en fait c'est pas seulement des missions d'enseignement que vous assurez ?

ELISABETH_ENS_Val16 : ah non pas du tout non + non non donc là c'est de la création des emplois du temps encadrement des équipes pédagogiques recrutement des personnels gestion du logiciel pour les paies machin

FA17 : ah tout ça ?

ELISABETH_ENS_Val17 : non il y a une partie secrétariat

FA18 : ah oui donc c'est très très varié + et dans votre département vous êtes combien en fait ?

ELISABETH_ENS_Val18 : on est combien je sais pas on est le plus gros département de l'université de Valenciennes donc on doit avoir 500 étudiants

FA19 : ah oui

ELISABETH_ENS_Val19 : euh on est limite au niveau des permanents des effectifs donc je sais pas on est quoi une vingtaine je dirai ou trente + après il y a beaucoup de vacataires aussi

FA20 : d'accord et en expression-communication vous êtes nombreux ?

ELISABETH_ENS_Val20 : non ben là c'est là où le bât blesse + je suis toute seule comme permanent j'ai la chance d'avoir une collègue qui est là depuis au moins 3 4 ans et c'est elle qui est en thèse mais qui est en thèse c'est pas audiovisuel c'est communication je pense + elle a étudié + elle a fait une thèse sur euh les les + comment visiter les musées les rendre accessibles aux enfants handicapés elle a mis en place des applications à travers des tablettes etc.

FA21 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val21 : donc elle elle a vraiment un parcours qui passe du journalisme à la communication au sens très large donc là-dessus on se complète bien + et heureusement qu'elle est là je dirai

FA22 : et vous avez des vacataires aussi ?

ELISABETH_ENS_Val22 : ouai ouai ouai mais là on a un peu moins de contact j'ai une vacataire qui est en formation continue mais elle elle est en collège donc c'est plus moi qui voilà qui lui ai dit un peu ce qu'il fallait qu'elle fasse etc. au sein de ses cours

FA23 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val23 : alors que là avec ma collègue directe on se complète vraiment moi j'ai toutes les 1^{ère} année elle les 2^{ème} et euh on a une réflexion je dirai beaucoup plus large parce que je moi je suis ciblée plutôt très lettres secondaire collège lycée et elle elle a vraiment une vision plus large donc là c'est pas mal

FA24 : d'accord c'est très complet

ELISABETH_ENS_Val24 : après il y a beaucoup de vacataires dans les licences hein en formation initiale il y en a 180 en 1^{ère} année et ils doivent être 120 130 en 2^{ème} année donc elle elle a les 2^{ème} année on a un autre collègue qui est arrivé cette année mais là ça se passe pas très très bien donc on l'a zappé

FA25 : d'accord ça me donne pas mal de renseignements déjà et est-ce que sur les cours d'expression que vous dispensez comment est-ce que ça s'organise ? est-ce que vous avez des cours réguliers ou est-ce que c'est en fonction de l'emploi du temps des étudiants ? est-ce que c'est à un moment dans la journée ?

ELISABETH_ENS_Val25 : donc euh eux ils ont des heures régulières moi j'ai une heure en classe entière avec eux et une heure en demi-groupe donc ça leur fait deux heures semaine

FA26 : d'accord et ça c'est vraiment régulier dans le semestre ?

ELISABETH_ENS_Val26 : ça c'est régulier chaque semaine sur 24 semaines la 1^{ère} année et la seconde année avec les changements de programmes c'est pareil

FA27 : d'accord ok donc + et en demi-groupe comment ça fonctionne ?

ELISABETH_ENS_Val27 : euh j'ai la classe entière une heure donc ils sont on va dire 30 35 et donc ça fait des demi-groupes à 15 étudiants

FA28 : d'accord et qu'est-ce que vous faites dans ces cours ou dans ces demi-groupes ?

ELISABETH_ENS_Val28 : c'est variable

FA29 : c'est variable ?

ELISABETH_ENS_Val29 : ouai en 1^{ère} année euh par exemple au début on travaille l'oral parce qu'ils sont plus à l'aise en demi-groupe la prise de parole seul devant un groupe est plus facile

FA30 : oui

ELISABETH_ENS_Val30 : donc les exposés se passent le plus souvent en demi-groupe + là par exemple ils doivent rendre leur rapport de stage donc c'est vraiment l'occasion qu'ils

amènent leur production et qu'on travaille limite en individuel sur leur rapport au niveau de l'écrit

FA31 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val31 : donc c'est très variable + disons que c'est plus l'occasion de + limite de faire de l'aide individualisée un petit peu

FA32 : oui oui oui + j'ai bien compris le groupe complet

ELISABETH_ENS_Val32 : oui je travaille + pff les séquences c'est pas évident on va dire par thématique + il peut y avoir une thématique comme la crise migratoire c'est la première thématique de l'année

FA33 : oui

ELISABETH_ENS_Val33 : donc à partir de ça il y a eu euh des photomontages euh après on est passés sur le dessin de presse avec euh je sais plus le scandale qu'avait pu provoquer un dessin de Riss après on est passés dans la presse avec Charlie Hebdo

FA34 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val34 : plus des documents texte et à partir de tout ça on + ça permet de faire un peu de culture gé un peu de résumé etc. donc ça c'est les grandes lignes et puis euh ensuite en demi-groupes très concrètement c'est soit l'occasion de faire des exercices oraux et euh de prendre un peu le temps pour chacun soit des exercices écrits et de passer vraiment pareil dans les groupes pour aider chacun + et pareil quand ils ont un oral à faire + en général je prends une heure en demi-groupe pour voir un peu comment ils travaillent en groupe et puis voir un peu s'ils s'égarer pas de leur sujet d'oral

FA35 : d'accord + alors si j'ai bien compris en fait vous travaillez par thèmes + par grands thèmes culturels ?

ELISABETH_ENS_Val35 : ouai ouai un peu

FA36 : il y a une dimension culture générale

ELISABETH_ENS_Val36 : ouai

FA37 : dans vos cours

ELISABETH_ENS_Val37 : oui qui est assez forte qui rejoint un peu la préparation aux concours même si tous ne les passeront pas beaucoup seront confrontés à des épreuves de culture générale

FA38 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val38 : donc c'est vrai que euh j'essaie un peu de coller soit à l'actualité soit à des thèmes un peu à la mode dans les concours euh au niveau des annales des choses comme ça

FA39 : d'accord et est-ce que ça leur plaît les étudiants cette façon de fonctionner par grands thèmes de culture générale avec des exercices ?

ELISABETH_ENS_Val39 : bah ouai j'ai envie de dire ouai (*rires*) j'ai des bons retours on est évalués à chaque fois + non les retours sont bons après il faut pas que le thème dure trop longtemps

FA40 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val40 : je sais parfois que j'avais péché un peu en mettant on avait fait peut-on rire de tout ? l'an dernier et c'était un peu étalé sur deux mois et là ils m'ont dit « **non mais on en a marre faut changer** » donc c'est vrai que maintenant j'essaie de + allez 15 jours <... ?>

FA41 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val41 : après faut tourner donc c'est vraiment une succession de + ouai de synthèses + ce sont les synthèses qui appellent certains thèmes

FA42 : d'accord ok + je vais vous livrer un peu ce que me disent les étudiants

ELISABETH_ENS_Val42 : ouai

FA43 : c'est pas spécifique au DUT de Valenciennes + ce que je vous dis là ça correspond à peu près à 200 réponses d'étudiants répartis dans l'ensemble de la grande région Nord + il y a beaucoup d'étudiants qui me disent que pour eux les enseignements d'expression-communication ça sert à préparer son insertion professionnelle

ELISABETH_ENS_Val43 : oui oui

FA44 : première chose qu'ils me disent + et d'autres me disent qu'en fait c'est de la remédiation en français

ELISABETH_ENS_Val44 : ouai

FA45 : je ne sais pas ce que vous en pensez vous

ELISABETH_ENS_Val45 : bah les deux sont vrais (*rires*) parce que au niveau de l'insertion professionnelle ça me rappelle des retours que j'ai eus parce que j'ai des euh formations par apprentissage je gère les 2^{ème} année et donc au niveau du programme il y a beaucoup de courriers d'entreprise par exemple

FA46 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val46 : et c'est extrêmement fastidieux et détestable à faire en cours donc euh je les préviens ils le savent bon ok mais euh le résultat c'est que j'ai revu les étudiants après et c'est de ça dont ils ont eu besoin

FA47 : d'accord ok

ELISABETH_ENS_Val47 : donc là au niveau de l'insertion pro c'était flagrant quoi ils ont eu des mails des relances facture à faire et c'était clair et net et au niveau pareil remise à niveau en français c'est très vrai mais je dirai malheureusement pas suffisant parce que on a le temps de leur faire prendre conscience

FA48 : oui

ELISABETH_ENS_Val48 : et euh ça suffit quoi (en)fin

FA49 : ça suffit pas ?

ELISABETH_ENS_Val49 : ben si on revoit des règles de primaire euh donc oui il y en a qui ont conscience il y en a qui ont progressé mais c'est vrai qu'il y a beaucoup de travail à ce niveau là et ++

FA50 : c'est pas toujours évident à construire en aussi peu de temps ?

ELISABETH_ENS_Val50 : non non non et puis je crois que parfois c'est plus notre métier il faudrait être associés à des orthophonistes parce que beaucoup vont chez l'orthophoniste

FA51 : ah bon

ELISABETH_ENS_Val51 : j'en ai une dizaine je crois cette année je trouve ça énorme

FA52 : ouai

ELISABETH_ENS_Val52 : et donc bon + non mais les deux réponses me semblent justes

FA53 : il y a un truc très intéressant que vous avez dit à l'instant + ils pensent que les écrits professionnels ça va être quelque chose de fastidieux c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val53 : ah ouai ouai ouai

FA54 : et pourquoi ? ça va leur servir ?

ELISABETH_ENS_Val54 : bah oui le premier va être rigolo on écrit un mail d'accord c'est rigolo mais bon au bout du troisième quatrième parce que on n'en fait pas tant que ça mais bon il faut au moins quatre cinq exemples + ouai globalement c'est un peu ennuyeux quoi

FA55 : en fait vous les faites écrire plusieurs fois

ELISABETH_ENS_Val55 : mais le pire c'est la note de synthèse c'est pas tant le mail professionnel que la note (en)fin la note de service voilà c'est pas la note de synthèse c'est la note de service (*rires*)

FA56 : et pourquoi c'est terrible cette note de service ?

ELISABETH_ENS_Val56 : bah cest pfff bah il y a rien du tout de créatif quoi là-dedans donc ce sont des situations un peu figées par écrit avec des consignes et il y a vraiment un travail à faire qui est pas créatif du tout puisque la production doit être extrêmement distanciée « **veuillez prendre note que dès à présent vous devez + le personnel devra fumer sur le parking** » (en)fin c'est des trucs comme ça quoi

FA57 : ce sont des éléments de langage qu'ils doivent maîtriser c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val57 : c'est un type de langage qu'ils doivent maîtriser euh c'est euh aussi un code à avoir au niveau de euh de l'entête par exemple il faut qu'il y ait un titre il faut qu'il y ait + j'ai pas tout en tête le destinataire la date des choses comme ça

FA58 : ouai

ELISABETH_ENS_Val58 : et + ouai c'est assez fastidieux quoi

FA59 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val59 : globalement c'est assez fastidieux donc c'est vrai que ce qu'ils disent « ouai mais on pourrait trouver ça sur internet » j'ai eu aussi des retours comme ça

FA60 : ah bon

ELISABETH_ENS_Val60 : je leur dis « **bah oui vous pourriez trouver ça sur internet mais quand vous avez à le faire si vous n'avez déjà pas ça en tête vous devez le faire c'est dans la minute c'est pas (rires)** »

FA61 : ouai

ELISABETH_ENS_Val61 : c'est pas une heure après avoir fait des recherches internet

FA62 : d'accord + c'est l'idée d'aller chercher l'exemple sur internet pour l'appliquer tout de suite c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val62 : euh ouai ouai ils voient pas bien + ils voient pas toujours l'intérêt après euh c'était certains étudiants il y en a d'autres qui le voient assez bien quoi

FA63 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val63 : après pour des gens qui vont poursuivre des études jusqu'à master eux clairement peut-être un peu moins d'intérêt même si après tout au niveau des stages ça peut leur servir

FA64 : d'accord + et pour le mail quand vous travaillez ça avec eux ce sont des mails de relance si j'ai bien compris ?

ELISABETH_ENS_Val64 : euh ça dépend c'est des exemples de mails professionnels + donc en 1^{ère} année ça peut être euh « vous envoyez au secrétariat un mail euh en indiquant vous excusant de votre absence et en joignant un certificat médical » par exemple

FA65 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val65 : donc le seul but c'est de voir + la manière de s'exprimer en fait + beaucoup ont du mal à tourner ça quoi ou alors ils expliquent qu'ils ont une gastro-entérite dans les détails et c'est maladroit (en)fin même le cordialement vient pas forcément + comment signer plein de choses comme ça après c'est au moment du stage euh envoyer un CV et une lettre en pièce jointe mais il faut un petit mail qui accompagne alors qu'est-ce qu'on met dedans des choses comme ça

FA66 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val66 : ça ça marche bien ils voient l'utilité donc ça ça marche bien

FA67 : ouai c'est-à-dire que vous les mettez en situation ils sont amenés à produire un mail c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val67 : ouai c'est ça

FA68 : et ils vous l'envoient à vous ?

ELISABETH_ENS_Val68 : non ils font à l'écrit très souvent c'est de l'écrit

FA69 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val69 : ils l'écrivent c'est c'est + je prends le mail parce que le courrier c'est plus officiel et bon voilà

FA70 : d'accord si j'ai bien compris ils sont sur table papier crayon et ils doivent écrire leur mail c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val70 : ouai le contenu du mail l'objet et le contenu

FA71 : d'accord ouai ouai et ça marche il y a des progrès ?

ELISABETH_ENS_Val71 : ah ouai ouai c'est flagrant (*rires*) de toute façon dès la rentrée avant de faire ce cours là les mails qu'ils envoient sont en général (en)fin pas pour tous mais pour beaucoup il y a des maladresses énormes et bon une fois qu'il y a eu ce cours ils sont tous capables d'envoyer un mail correct en mettant bien leur prénom leur nom en majuscules le groupe un objet parce qu'ils en mettaient pas forcément + euh des trucs de base dire « **madame P.** » plutôt que « **chère madame** » ou « **bonjour** » tout seul (en)fin voilà c'est +

FA72 : oui

ELISABETH_ENS_Val72 : c'est des petits codes des codes de savoir-vivre mais qu'ils n'ont pas forcément

FA73 : d'accord en fait il y a aussi une autre question sur ce que disent les étudiants + quand ils disent « c'est du français » + c'est plus particulier en entretien + ils me disent que ça leur rappelle les cours de français

ELISABETH_ENS_Val73 : ah oui oui oui bah oui c'est vrai

FA74 : alors j'ai pas compris + je vois pas trop le rapport entre des cours de français collège lycée et des cours d'expression

ELISABETH_ENS_Val74 : alors au niveau du collège il y a beaucoup de liens en orthographe et grammaire

FA75 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val75 : parce que ce qui différencie c'est que moi je fais des dictées par exemple

FA76 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val76 : parce que en plus elles reviennent à la mode dans certains entretiens + des banques qui font faire des dictées des trucs comme ça

FA77 : ah bon ?

ELISABETH_ENS_Val77 : en revanche je change le texte

FA78 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val78 : tous les textes tous les exercices c'est adapté à eux quoi c'est vraiment commercial étudiant etc. mais euh (en)fin on revoit les règles à avec accent et a sans accent

FA79 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val79 : euh c'est des trucs qu'ils ont vu en primaire on voit des comment ne pas utiliser (en)fin par rapport au vocabulaire là ils sont dans le rapport de stage systématiquement j'ai « **j'ai appris des choses** »

FA80 : ouai

ELISABETH_ENS_Val80 : ben non qu'est-ce qu'on peut dire d'autre ? « **j'ai acquis développé des compétences des connaissances** » voilà et tout ça c'est un travail de français finalement

FA81 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val81 : c'est ça ça rappelle énormément le collège + après le lycée euh non quand j'ai travaillé en lycée j'ai + ça reste très littéraire et là l'aspect littérature apparaît pas trop + il y a plus l'aspect les arts en général et l'image je dirai mais littérature pas énormément

FA82 : en fait selon vous si j'ai bien compris tout ce qui relève de l'orthographe de l'apprentissage lexical etc. c'est ce qui pourrait expliquer que pour eux ils associent l'expression à des cours de français c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val82 : oui je pense oui

FA83 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val83 : je pense que c'est ça être capable d'écrire + pareil on revoit comment faire une introduction ça c'est dans les cours de français + comment faire une conclusion quel type de plan faire

FA84 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val84 : tout ça pareil ils l'ont vu en français souvent

FA85 : dans des écrits particuliers ? comment faire une introduction une conclusion ?

ELISABETH_ENS_Val85 : euh c'est soit de l'argumentation dans le cadre d'une question argumentée

FA86 : oui

ELISABETH_ENS_Val86 : soit dans le cadre d'une synthèse par exemple + une synthèse où il y aurait un plan apparent type concours passerelle et là il y a une petite intro

FA87 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val87 : même le rapport de stage

FA88 : donc c'est parce qu'il y a beaucoup d'écrit que ça peut leur faire penser à des cours de français ?

ELISABETH_ENS_Val88 : euh c'est parce que on apprend à bien parler français et à bien écrire français

FA89 : d'accord donc c'est cette dimension là + après j'ai d'autres étudiants qui m'ont dit que voilà « on a l'impression de se répéter ce sont des choses qu'on a déjà vues »

ELISABETH_ENS_Val89 : ouai

FA90 : que voilà « ce qu'on a vu en cours ça a pas vraiment rapport avec la vie professionnelle »

ELISABETH_ENS_Val90 : ouai ouai euh il y en a qui s'ennuient mais il y en a de moins en moins il y en a qui au début notamment par rapport à l'orthographe prennent tout de haut que ils croient tout savoir et parfois certains qui sont particulièrement bons à l'écrit peuvent s'ennuyer assurément mais il y a quand même une majorité qui ont une orthographe défailante une syntaxe parfois un peu catastrophique donc on est obligés de composer donc ça ça vient peut-être de là quelqu'un qui est bon à l'écrit peut s'ennuyer

FA91 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val91 : euh après je sais plus quel était le deuxième aspect ?

FA92 : ça fait référence à deux étudiants que j'ai reçus en entretien qui me disaient qu'en fait sur tout ce qui était CV lettre de motivation ça ils l'avaient déjà vu avant que ce qu'ils faisaient en cours c'était de la répétition + qu'ils en voyaient pas trop l'intérêt

ELISABETH_ENS_Val92 : euh ouai ouai ben le CV et lettre de motiv moi les échos que j'ai eus c'est « **vous dites pas la même chose que ce qu'on m'avait dit** »

FA93 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val93 : ça ça revient très souvent

FA94 : ouai

ELISABETH_ENS_Val94 : après moi je leur explique + en entreprise je demande quelles sont les dernières modes je note et après je leur transmets + après ça reste extrêmement personnel la lettre de motiv et le CV et c'est vrai que s'ils l'ont fait avant ça peut être ennuyeux mais maintenant ceux que j'ai ils sortent de lycée ils l'ont pas fait en général

FA95 : d'accord + derrière le on c'était un étudiant qui me disait que il connaissait quelqu'un qui bosse en boîte d'intérim et que ce que on lui apprenait en cours de com c'était pas la même chose que ce que on lui disait en boîte d'intérim

ELISABETH_ENS_Val95 : ouai ben il y a le terrain et la théorie oui mais ça ils doivent être capables de capables de euh + faire la distinction c'est comme pour les lettres de motiv c'est ce que je leur dis (en)fin surtout les CV euh il y a pas un truc à faire ça reste humain donc euh il y a des tendances actuelles donc je leur donne les grandes tendances et après ils composent comme ils veulent quoi c'est euh + c'est quand même très humain on est dans une matière qui est extrêmement humaine et subjective

FA96 : oui oui oui

ELISABETH_ENS_Val96 : donc euh ce qui va se faire dans une boîte au niveau du style des mails va pas être la même chose que dans une autre boîte s'ils vont aimer c'est pareil au niveau des lettres et des CV

FA97 : d'accord + vous attirez leur attention sur la subjectivité de la chose c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val97 : complètement ouai complètement

FA98 : alors que eux attendent peut-être essentiellement des recettes ?

ELISABETH_ENS_Val98 : oui ils attendent des recettes ouai ils attendent du tout près et alors que euh + pour le CV et la lettre ce qui va être la clé c'est vraiment la personnalisation qu'ils vont mettre dedans

FA99 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val99 : et ça c'est compliqué + donc c'est pour ça par exemple pour les CV je les ramasse 5 6 fois

FA100 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val100 : je les note à la fin

FA101 : ok

ELISABETH_ENS_Val101 : voilà pour essayer qu'ils améliorent leur mouture à eux

FA102 : ah d'accord c'est pour ça peut-être ce que vous me disiez tout à l'heure ça prend beaucoup de temps vous avez passé un temps conséquent

ELISABETH_ENS_Val102 : pour les CV par exemple ?

FA103 : ouai

ELISABETH_ENS_Val103 : ben pour les CV très concrètement je passe une heure à expliquer après je ramasse et ensuite il y a un va et vient c'est-à-dire que ceux qui veulent me le rendre je

corrige sur leur CV je leur rends ils me le re-rendent etc. donc non ça prend pas tant de temps que ça

FA104 : d'accord + il y a un deuxième axe que je voudrais voir avec vous c'est l'utilisation des technologies ou des outils numériques dans les cours d'expression-communication + et si j'ai bien compris vous leur proposez des activités très variées et je me posais la question si pour réaliser ces activités vous leur demandiez d'utiliser tel ou tel outil numérique par exemple internet traitement de texte ou des choses comme ça

ELISABETH_ENS_Val104 : alors oui en 1^{ère} année il y a les exposés puisque à leur soutenance ils sont obligés d'avoir un Powerpoint ou équivalent

FA105 : oui

ELISABETH_ENS_Val105 : donc ça on l'introduit très tôt dès la 1^{ère} année l'utilisation d'un support numérique pour présenter quelque chose

FA106 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val106 : et donc soit de manière très traditionnelle soit + parce que moi je trouve ça très chiant personnellement soit plus de manière ludique comme un troisième personnage avec une souris sans fil avec des effets avec des choses euh

FA107 : c'est quoi tout ça ? parce que je ne connais pas du tout le troisième personnage

ELISABETH_ENS_Val107 : ben par exemple j'ai des étudiants qui euh avec la souris sans fil euh ils se présentent « **bonjour je m'appelle** » et puis ils appuient et sur l'écran apparaît en grand Christian et voilà et le nom est donné par l'écran par exemple

FA108 : d'accord ok

ELISABETH_ENS_Val108 : et là il y a un vrai dialogue avec la personne qui est aussi important que le support

FA109 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val109 : alors que classiquement le Powerpoint avec les 3 4 points importants notés sur l'écran bon je leur donne ces bases là mais moi je les trouve extrêmement ennuyeuses bon

FA110 : c'est-à-dire que vous leur apprenez à d'autres usages du diaporama

ELISABETH_ENS_Val110 : je leur propose je leur donne des idées parce que ce sont des étudiants qui ont déjà fait des trucs assez hallucinants moi j'en serai pas capable hein (*rires*) + mais comme j'ai vu des étudiants en faire un étudiant qui s'était enregistré euh et qui euh il était

en live donc il posait les questions en live et c'est sa bande son qui répondait avec l'écran derrière bon

FA111 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val111 : bon et ça je leur donne les idées et donc certains parmi eux restent très classiques et d'autres qui ont envie d'être un peu créatifs parce que certains d'entre eux vont se diriger vers la communication

FA112 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val112 : il y a cet aspect là aussi c'est peut-être propre à TC aussi

FA113 : d'accord + je vais formuler une hypothèse comme ça + vous leur apprenez à être créatifs dans les usages c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val113 : oui ouai c'est ça

FA114 : c'est pas vraiment un apprentissage technique plutôt que créatif c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val114 : moi je dirai je suis pas technique pas du tout en fait (*rires*) euh + je leur donne des bases mais non c'est plus mes collègues d'info + en revanche avec ces outils ouai je leur donne des idées peut-être créatives + je leur montre des CV vidéo là par exemple ils ont un oral à faire ceux qui le souhaitent peuvent faire une vidéo à la place de l'oral et la vidéo sera diffusée en classe

FA115 : d'accord ok

ELISABETH_ENS_Val115 : en revanche c'est pas moi qui vais leur apprendre à faire du montage c'est vraiment eux ceux qui ont envie euh peuvent faire comme ça mais c'est pas une obligation

FA116 : et c'est pour tout ce qui est présentation à l'oral en fait ?

ELISABETH_ENS_Val116 : ouai + c'est tout ce qui est présentation à l'oral + après au niveau de l'orthographe il y a deux trois ans on avait on participait au projet Voltaire

FA117 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val117 : et donc je m'y étais mis mais on a trop d'étudiants les salles informatique sont trop petites

FA118 : oui

ELISABETH_ENS_Val118 : donc en fait pour que ça fonctionne bien il faut que l'étudiant soit une heure avec ce logiciel projet Voltaire euh une heure par semaine au moins

FA119 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val119 : pour être vraiment assidu que ce soit régulier + on avait essayé ça mais comme moi j'avais pas la salle info pour + on a des problèmes de salles donc c'était pas possible

FA120 : d'accord + vous avez une salle de cours traditionnelle ou une salle de cours avec des ordinateurs

ELISABETH_ENS_Val120 : euh non moi elle est bien la salle j'ai une salle de com c'est-à-dire c'est une grande salle et les tables sont sur roulettes et je peux les replier c'est-à-dire que je peux complètement libérer l'espace

FA121 : d'accord + ça c'est intéressant + avec des équipements numériques ?

ELISABETH_ENS_Val121 : là non + vidéoprojecteur oui + donc ça on l'utilise euh + sinon non numérique non quand il y a besoin de numérique ils ramènent leur ordi on travaille sur leur ordi en wifi euh pour diverses préparations

FA122 : oui

ELISABETH_ENS_Val122 : euh après non c'est pareil ce que je peux leur présenter ça va être des choses projetées quoi via mon ordinateur via un rétroprojecteur

FA123 : d'accord ok + sur l'usage des outils numériques dans les cours d'expression ce que j'ai retenu des questionnaires c'est que les étudiants quand ils parlent des outils qu'ils utilisent dans ces cours c'est majoritairement le traitement de texte

ELISABETH_ENS_Val123 : ah bon ?

FA124 : oui le diaporama arrive assez souvent mais en deuxième position + pour eux ce qu'ils retiennent majoritairement c'est le traitement de texte comme si il y avait une espèce d'adéquation ou parallèle entre traitement de texte et cours d'expression-communication

ELISABETH_ENS_Val124 : je sais pas + peut-être que certains prennent leurs cours sous Word auquel cas moi maintenant je l'interdis mais non je vois pas bien à part pour la soutenance euh pour le rapport de stage non mais en ce qui me concerne le seul outil vraiment qu'ils utilisent c'est le Powerpoint après c'est l'utilisation d'internet pour les recherches

FA125 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val125 : non mais c'est vrai je leur demande pas du tout d'utiliser le traitement de texte

FA126 : ok + vous m'avez dit que vous ne voulez plus qu'ils utilisent les traitements de texte en cours c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val126 : non je veux plus ouai on a interdit les ordinateurs puisque euh beaucoup d'étudiants ont échoué parce qu'ils regardaient euh leur écran d'ordi leur page Facebook leur traitement de texte leur machin le portable qui vibrait (en)fin

FA127 : pendant les cours ?

ELISABETH_ENS_Val127 : donc maintenant ils amènent leur ordinateur quand il y a besoin on travaille dessus mais sinon ouai on revient au papier

FA128 : si j'ai bien compris quand ils sont en cours ils ouvrent une page Facebook c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val128 : ouai certains étudiants il y a quelques années oui quand les ordinateurs se sont développés chaque prof faisait un peu comme il voulait moi ça ne me gênait pas et on s'est quand même rendus compte que des étudiants qui étaient assidus finalement n'écoutaient absolument pas les cours et + (en)fin ils arrivaient pas à gérer quoi

FA129 : ils se dispersaient avec

ELISABETH_ENS_Val129 : ouai beaucoup trop et après je pense même qu'ils paumaient leurs cours

FA130 : ils rangeaient mal leur cartable numérique c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val130 : (*rires*) ouai c'est ça c'était pas concluant du tout

FA131 : et dirai-je si on regarde un peu tout ça de loin + on sait que les étudiants ont pas mal de pratiques numériques ils utilisent vous l'avez dit internet vous avez dit aussi le diaporama

ELISABETH_ENS_Val131 : oui

FA132 : et qu'est-ce que vous pensez de leurs pratiques + en tant qu'enseignante quand vous les voyez travailler avec des outils numériques qu'est-ce que vous pensez de leurs pratiques ?

ELISABETH_ENS_Val132 : ben je pense que paradoxalement ils sont pas au point sur la recherche documentaire euh ils ont du mal à trouver des médias fiables donc ça j'ai axé beaucoup là-dessus l'an dernier par exemple ils allaient vers des sites qu'ils croient indépendants mais qui en réalité sont complètement pas fiables et ils ont du mal à distinguer les sources qu'est-ce que c'est une bonne source donc ils l'utilisent énormément fréquemment ils ont leur Facebook leur machin mais euh il y a pas + je dirai que c'est pas raisonné quoi

FA133 : d'accord et ça vous leur apprenez en cours à faire une recherche pertinente ?

ELISABETH_ENS_Val133 : ben euh je leur apprends disons que j'essaie quoi on essaie de voir à travers l'étude des médias puisque c'est l'axe du semestre 2 mais moi je l'inclus dès le S1 quels sont les médias fiables pourquoi c'est fiable qu'est-ce que c'est qu'un média indépendant qu'est-ce que c'est qu'un blog est-ce que je dois faire confiance les complots aussi j'avais fait une synthèse sur le thème du complot et c'est vrai qu'il y en a toujours qui adorent quoi

FA134 : ça marche ce thème là ?

ELISABETH_ENS_Val134 : et c'est vraiment développé par le net c'est ce qui se partage sur Facebook etc.

FA135 : et ils adhèrent à ça ? ça les accroche ?

ELISABETH_ENS_Val135 : ouai ouai certains sont réfractaires et le restent (*rires*) c'est tout mais je pense qu'il est quand même important de les sensibiliser à + je sais pas pourquoi le média Le Monde et le groupe Le Monde est un journal reconnu quelle est la philosophie de Mediapart c'est quoi une ligne éditoriale voilà

FA136 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val136 : qu'est-ce ce que c'est qu'être journaliste parce que bon on est un peu dans un monde journaliste menteur institutions à mettre à la poubelle etc.

FA137 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val137 : il y en a pas mal des comme ça

FA138 : ouai

ELISABETH_ENS_Val138 : et euh bon après ils adhèrent ils adhèrent pas souvent ça les intéresse parce que les sujets sont un peu rigolos un peu actuels donc ils aiment bien mais il y en a tout de même qui de toute façon sont réfractaires avec le grand complot qui domine le monde et puis d'autres qui seront peut-être plus ouverts ou qui se posent des questions juste ça

FA139 : d'accord + en fait si j'ai bien compris quelque part si j'ai bien compris sur tous ces usages numériques votre approche est très culturelle c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val139 : oui ouai ouai ouai

FA140 : on retrouve encore cette patte très culturelle

ELISABETH_ENS_Val140 : oui ouai ouai

FA141 : et est-ce que vous utilisez aussi une plateforme ?

ELISABETH_ENS_Val141 : comme Moodle ?

FA142 : oui comme Moodle par exemple

ELISABETH_ENS_Val142 : oui ben non moi j'utilise pas je leur envoie des mails + je leur envoie des liens vidéo et euh voilà je communique avec eux par mail

FA143 : ouai

ELISABETH_ENS_Val143 : mais non pas de plateforme

FA144 : d'accord + vous leur envoyez des mails groupés c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val144 : oui c'est ça avec des liens sur les cours + je travaille avec un site québécois qui est très très bien fait avec des exercices d'orthographe interactifs et donc je leur envoie des liens avec ces exercices des vidéos de YouTube où ils expliquent telle règle d'accord de manière un peu rigolote

FA145 : d'accord + vous allez chercher des ressources sur internet et après vous leur envoyez via un mailing c'est ça ?

ELISABETH_ENS_Val145 : ouai via un mailing collectif + à toute la classe

FA146 : voilà + si on devait faire une synthèse d'un peu tout ça si vous deviez me résumer ces cours d'expression en tant qu'enseignante c'est quoi ? si vous deviez me proposer une synthèse de tout ça ?

ELISABETH_ENS_Val146 : euh c'est vrai c'est ce que je vous ai dit au début apprendre à écrire et parler correctement en ayant une ouverture sur le monde euh minimale je dirai + quelque chose comme ça

FA147 : d'accord

ELISABETH_ENS_Val147 : en ayant des outils le but aussi c'est de leur donner un peu les outils de compréhension du monde dans lequel ils vivent c'est cette démarche là aussi

FA148 : c'est vraiment très intéressant ce que vous m'avez dit + j'avais contacté une collègue de l'université du Littoral et sur des champs très très voisins on a des réponses qui sont très différentes

ELISABETH_ENS_Val148 : c'est peut-être dû à la filière

FA149 : ah oui ?

ELISABETH_ENS_Val149 : je sais que mes collègues du secondaire Génie mécanique etc. ne travaillent pas tout à fait de la même manière mes collègues en Gestion euh ont pas le même type d'étudiants donc ils n'ont pas tout à fait les mêmes approches

FA150 : ah d'accord

ELISABETH_ENS_Val150 : parce qu'on a pas les mêmes étudiants je sais qu'en Gestion par exemple ils ont des étudiants qui sont extrêmement introvertis ils sont amenés plutôt à travailler dans des bureaux et alors qu'en TC on a des gens on a besoin de communicants on a besoin de les ouvrir pour qu'ils + maîtrisent l'image qu'ils renvoient aux autres en public etc.

Entretien avec Daniel : entretien en face à face (05/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, le nombre de questionnaires recueillis à ce jour, l'objectif des entretiens avec les enseignants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : est-ce que vous pourriez d'abord me dire dans quelle spécialité de DUT vous enseignez ?

DANIEL_ENS_ULCO1 : c'est le DUT Génie Biologique

FA2 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO2 : avec deux spécialités Génie de l'environnement et Industrie agroalimentaire et biologique

FA3 : d'accord et quelles sont les particularités de ce DUT ?

DANIEL_ENS_ULCO3 : euh les particularités que vous dire euh + les spécialités sont assez explicites + il y a une partie des étudiants qui vont dans les spécialités justement tout ce qui concerne l'environnement

FA4 : oui

DANIEL_ENS_ULCO4 : donc ils ont des cours particuliers là-dessus avec beaucoup d'interventions de professionnels et puis les étudiants qui sont en IAB eux s'intéressent davantage à l'industrie agroalimentaire

FA5 : et en termes de débouchés ça donne quoi globalement ?

DANIEL_ENS_ULCO5 : ah les débouchés euh à 95% s'ils arrêtent au bout de leur DUT ils ont un travail + il y en a de plus en plus qui continuent soit en licence professionnelle et là ça leur donne une autre + une autre possibilité de trouver sans trop de difficultés euh du travail aussi + je crois surtout en IAB en plus ici le secteur est vraiment + on est au cœur du centre Capécure où il y a plein d'entreprises d'industries agro-alimentaires + Génie de l'environnement ben ils sont tributaires des nouveaux métiers de + qui sont en train de se créer euh mais bon il y a pas de difficultés pas trop de difficultés pour trouver un travail

FA6 : d'accord ok

DANIEL_ENS_ULCO6 : après ils continuent hein master ou école d'ingénieur

FA7 : d'accord ce sont des possibilités après

DANIEL_ENS_ULCO7 : ah oui c'est vraiment un DUT qui euh qui est très intéressant pour ça

FA8 : d'accord et dans ce DUT quelles sont vos fonctions vos missions ?

DANIEL_ENS_ULCO8 : moi en particulier ? ou les enseignants ?

FA9 : vous en particulier

DANIEL_ENS_ULCO9 : alors moi euh j'enseigne l'expression et la communication et je suis aussi responsable cette année de la communication de l'IUT

FA10 : alors c'est quoi au juste ?

DANIEL_ENS_ULCO10 : euh ben c'est c'est c'est les relations avec euh la presse la communication interne c'est la communication avec les différents IUT de Calais de Saint Omer de Dunkerque l'organisation de + la journée portes ouvertes

FA11 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO11 : c'est euh un travail que je fais aussi avec les étudiants de 1^{ère} année c'est euh créer des petits films des clips de présentation de l'IUT par exemple

FA12 : d'accord + et tout ça est-ce que ça faisait un peu partie de votre parcours ? qu'est-ce que vous faisiez avant d'arriver à l'IUT ?

DANIEL_ENS_ULCO12 : moi je viens du secondaire

FA13 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO13 : c'est-à-dire j'ai commencé collège lycée et après j'ai voulu découvrir l'enseignement en BTS donc j'ai passé plusieurs années à enseigner uniquement dans euh cette section du supérieur et puis euh j'ai été intéressé par le DUT quoi

FA14 : d'accord + vous avez une formation de lettres modernes ou de

DANIEL_ENS_ULCO14 : oui oui lettres modernes

FA15 : donc si j'ai bien compris c'est un parcours du secondaire qui vous a amené vers les sections de techniciens supérieurs et après un passage

DANIEL_ENS_ULCO15 : oui voilà j'ai eu envie de découvrir + ce côté-là de l'enseignement qui est complètement différent + entre enseigner le commentaire littéraire en 1^{ère} et enseigner la lettre de motivation ou l'animation de réunion en DUT moi ça me permet de me renouveler quoi + parce que quand je me suis aperçu que je pouvais faire cours à des élèves de 1^{ère} sur la dissertation française sans notes + je me suis dit « **il y a un problème** » donc euh c'est pour ça que je me suis dit « **tiens je vais essayer les classes de BTS** » donc j'ai dû renouveler ma manière d'enseigner puisque c'était complètement différent

FA16 : oui

DANIEL_ENS_ULCO16 : avec une approche un petit plus professionnelle de de de la langue euh et puis après quand je me suis aperçu que même chose je pouvais faire cours sans difficulté à des étudiants de 1^{ère} ou de 2^{ème} année qui préparaient un BTS je me suis dit « **bon allez je vais me remettre en danger** » et je vais enseigner en DUT et là je découvre complètement ce fameux PPN

FA17 : qu'est-ce que c'est ?

DANIEL_ENS_ULCO17 : c'est le programme pédagogique national

FA18 : ah oui j'avais cru entendre le PPP

DANIEL_ENS_ULCO18 : le projet professionnel et personnel alors ça je m'en occupe aussi

FA19 : d'accord + il y a 3 4 choses très intéressantes dans ce que vous venez de me dire + la première chose et je vais faire écho à ce que m'ont dit des étudiants dans les questionnaires + beaucoup me disent à propos des enseignements de com en DUT « **c'est du français** » + ça m'a interrogé parce que ce n'est pas le même nom etc. + j'aimerais votre point de vue là-dessus

DANIEL_ENS_ULCO19 : bah euh je sais pas il faudrait avoir la définition de ce qu'est le français c'est-à-dire le français enseigné en collège ou en lycée + alors déjà c'est un enseignement de la maîtrise de la langue qui en passe par l'étude de textes littéraires ou de documents euh de documents culturels euh donc peut-être euh par habitude en même temps moi je suis pas enseignant de communication je suis enseignant d'expression-communication je tiens beaucoup à à ce tiret

FA20 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO20 : euh parce que euh j'estime et les étudiants estiment aussi qu'ils doivent avoir une meilleure maîtrise de la langue écrite et orale à visée professionnelle et puis pour leur culture générale quoi

FA21 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO21 : donc je m'interdis pas par exemple de toute façon c'est dans le PPN + il faut travailler sur la synthèse donc là il y a un lien qui est fait avec les BTS euh à chaque fois que j'envisage je ne sais pas quoi euh un travail sur la lettre de motivation à côté il y a toujours des petits exercices de français

FA22 : d'accord et c'est quoi au juste ces exercices de français ?

DANIEL_ENS_ULCO22 : alors c'est vraiment c'est pas du tout artificiel il faut qu'il y ait un rapport direct avec avec euh leurs préoccupations actuelles en tant que étudiant mais aussi leurs préoccupations futures professionnelles + la rédaction d'un mail euh interne à l'entreprise exige

tout un tas de critères particuliers il faut qu'ils en tiennent compte et puis après il y a l'utilisation de d'une langue comme ça un petit plus directe un peu plus professionnelle

FA23 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO23 : enfin c'est là-dessus que je travaille avec eux

FA24 : ok + et donc

DANIEL_ENS_ULCO24 : enfin je vais pas leur faire revoir la conjugaison même si je le devrais parce que manifestement il y a un petit souci quoi + voilà c'est dans les tournures on travaille sur la syntaxe

FA25 : donc si je comprends bien c'est essentiellement cette comparaison au français peut éventuellement s'expliquer par rapport au fait qu'il y a un travail sur la langue ?

DANIEL_ENS_ULCO25 : oui bien sûr ! le travail sur la langue est extrêmement important mais que ce soit à l'oral ou à l'écrit mais toujours à visée professionnelle

FA26 : ok + l'autre chose qui m'intéresse énormément + quand je pose la question à d'autres collègues de ce qu'ils enseignent ils me parlent de la com et vous êtes le premier à me dire « **je tiens à l'expression et communication** »

DANIEL_ENS_ULCO26 : la première chose qui permettrait de l'expliquer c'est que le terme de communication euh il y a plusieurs définitions dont certaines ne me satisfont pas + une définition que je trouve assez négative la communication la com la fameuse com dont on est abreuvés dans les médias ne m'intéresse pas du tout en revanche la communication c'est-à-dire le fait d'échanger

FA27 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO27 : et de faire en sorte que les rapports sociaux soient un tout petit peu plus + un petit peu plus cordiaux euh ça ça m'intéresse beaucoup enfin la communication en entreprise c'est primordial c'est là-dessus que ça m'intéresse + maintenant tourner des clips vidéo ou (en)fin publicitaires c'est cette dimension-là que j'apprécie pas trop

FA28 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO28 : c'est pour ça que expression-communication à défaut voilà c'est c'est l'expression que j'emploierais

FA29 : ok je comprends un peu mieux + autre chose qui m'intéresse vous avez commencé à m'indiquer ce que vous faisiez en cours avec les étudiants + alors si je prends les choses à peu près dans l'ordre déjà un est-ce que les cours que vous donnez se déroulent à des moments réguliers ou est-ce que ça se balade un peu dans l'emploi du temps ?

DANIEL_ENS_ULCO29 : non les étudiants n'ont pas un emploi du temps régulier d'ailleurs il faut qu'ils fassent attention parce que d'une semaine à l'autre des cours peuvent changer de date ou être déplacés + moi de toute façon mes cours euh d'expression-communication il y a un côté euh euh transdisciplinaire c'est-à-dire que en fonction du travail que font mes collègues + par exemple une soutenance ou un exposé + euh d'avance je prépare les étudiants à cet exposé ou à cette soutenance + quand ils ont un stage à faire euh et donc évidemment un rapport à rendre en amont on travaille sur le sur le rapport de stage la soutenance

FA30 : donc en fait vous vous situez essentiellement en amont dans les contenus

DANIEL_ENS_ULCO30 : oui c'est sûr bien sûr + j'adapte toujours mon enseignement euh en fonction de des besoins des étudiants

FA31 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO31 : même si je lis régulièrement le PPN et tout ce qui s'y trouve + à un moment donné c'est une sorte de puzzle + voilà je ++

FA32 : et donc ça se traduit un peu dans l'emploi du temps + dans l'organisation des cours aussi ou pas ?

DANIEL_ENS_ULCO32 : pour mon emploi du temps ? oui bien sûr bien sûr + oui je vois au 1^{er} semestre euh il faut que j'ai vu tel ou tel point du programme parce que c'est en rapport à ce qu'ils font dans le 1^{er} semestre et au 2^{ème} semestre c'est plus voilà

FA33 : d'accord + il y a un découpage entre 1^{er} et 2^{ème} semestre ? ou selon la situation dans le cursus 1^{ère} année 2^{ème} année ?

DANIEL_ENS_ULCO33 : oui il a des choses que que je vois en 1^{ère} année que je ne + que j'essaie un petit peu de revoir en 2^{ème} année mais ça ce sont les contraintes du programme national euh + moi je trouve qu'il y a pas mal de continuités + par exemple je commence toujours par les méthodes de travail universitaire

FA34 : en 1^{ère} année ?

DANIEL_ENS_ULCO34 : oui la prise de notes par exemple

FA35 : ah d'accord ok

DANIEL_ENS_ULCO35 : il faut toujours commencer par la prise de notes par l'écoute attentive en cours j'essaie de leur expliquer pourquoi ça peut leur être utile bah généralement ils comprennent très vite la découverte de euh + la bibliothèque universitaire

FA36 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO36 : la recherche d'informations ce genre de choses quoi

FA37 : d'accord donc ça c'est le travail qui est effectué dès le début avec les étudiants de 1^{ère} année dans le 1^{er} semestre ?

DANIEL_ENS_ULCO37 : voilà je commence toujours par ça et après il y a aussi le cours sur euh la communication

FA38 : d'accord et qu'est-ce que vous y mettez ?

DANIEL_ENS_ULCO38 : bah les définitions traditionnelles euh schéma de Jakobson enfin ce genre de choses + mais je travaille beaucoup avec de la vidéo

FA39 : ah bon ?

DANIEL_ENS_ULCO39 : l'année dernière par exemple + j'avais pris la campagne présidentielle de 2012 avec le clip de campagne de François Bayrou + et celui de Nathalie *Artaud* euh + et puis on essayait de voir les manières de communiquer qui étaient évidemment complètement différentes et cette année j'avais pris trois interventions de Nicolas Hulot + génie de l'environnement + et + qui étaient euh + alors une Nicolas Hulot intervenait dans une réunion de sénateurs ou de députés une autre où il intervenait à Centrale

FA40 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO40 : et une autre où il intervenait dans un lycée donc il disait la même chose mais la manière de communiquer évidemment n'était pas la même

FA41 : ok

DANIEL_ENS_ULCO41 : voilà donc ça me permettait de montrer aux étudiants que on communique aussi en fonction des interlocuteurs quoi ce qui est dit euh et j'avais aussi Nicolas Hulot dans une émission euh + ça doit être on est pas couchés

FA42 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO42 : voyez + donc ça passe le samedi soir bon ça n'a rien à voir il y a un public euh et euh voilà l'intervention est pas la même

FA43 : ok donc ça ça fait partie des choses que vous voyez dans ce que vous appelez la communication en 1^{ère} année ?

DANIEL_ENS_ULCO43 : oui 1^{ère} année dès septembre il y a euh les méthodes de travail universitaire et puis le début traditionnel sur qu'est-ce que la communication qu'est-ce que devrait être la communication

FA44 : et après dans l'année avec ces étudiants de 1^{ère} année quelles sont les autres choses que vous voyez avec eux ? + ah plus simple ! (*Daniel allume sa tablette*) + tout y est ?

DANIEL_ENS_ULCO44 : tout y est + euh 1^{ère} année ?

FA45 : oui 1^{ère} année oui

DANIEL_ENS_ULCO45 : (*recherche sur sa tablette*) alors où sont-ils ? euh

FA46 : tout est consigné sur la tablette ?

DANIEL_ENS_ULCO46 : alors 1^{ère} année + les divers <... ?> de diaporamas et l'exposé

FA47 : oui

DANIEL_ENS_ULCO47 : une petite séance sur l'amélioration du français + le projet audiovisuel euh voilà quoi + ensuite je suis passé euh où sont-ils ? +++ (*Daniel recherche sur sa tablette les autres activités réalisées avec les 1^{ère} année*) donc correction de DS + euh l'écriture créative + la communication écrite

FA48 : oui

DANIEL_ENS_ULCO48 : le débat

FA49 : oui

DANIEL_ENS_ULCO49 : à nouveau le travail sur les diaporamas et l'exposé + euh les niveaux de langage la synthèse de documents

FA50 : oui

DANIEL_ENS_ULCO50 : voilà c'est ce qu'on a fait

FA51 : et quand vous parlez d'écriture créative ça renvoie à quoi au juste ?

DANIEL_ENS_ULCO51 : c'est-à-dire que je me suis aperçu que si vous leur demandez de rédiger des mails c'est intéressant pour eux + si vous leur demandez de rédiger une introduction de rapport de stage c'est intéressant pour eux de rédiger un CV c'est intéressant pour eux mais en même temps en passant par l'écriture créative passer par la fiction me permet il me semble de les sensibiliser au côté esthétique de la langue

FA52 : oui

DANIEL_ENS_ULCO52 : et aussi au respect de la langue écrite

FA53 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO53 : voilà je leur dis toujours vous utilisez deux langues la langue orale la langue écrite ce sont pas les mêmes critères c'est pas les mêmes manières de s'en servir + donc passer par la fiction c'est-à-dire je sais pas moi écrire à la manière de ++ je sais plus quels exercices +

FA54 : c'est un peu à la manière de l'écrit d'invention dans les classes de lycées ?

DANIEL_ENS_ULCO54 : voilà exactement exactement mais ça peut être rédiger des haïkus

FA55 : + ok

DANIEL_ENS_ULCO55 : et donc tout de suite ils ont cette appréhension de l'écriture créative c'est-à-dire « **je suis pas écrivain je vais pas y arriver** »

FA56 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO56 : après il faut essayer de leur démontrer qu'effectivement ils vont y arriver + écrire les nouvelles en trois lignes à la manière de Félix Fénéon + ça ça les amuse beaucoup

FA57 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO57 : et ce qu'ils rendent leur production est souvent extrêmement intéressante c'est-à-dire ils prennent la peine de de rédiger de manière plus littéraire

FA58 : et ils y vont ?

DANIEL_ENS_ULCO58 : ils y vont ouai

FA59 : ils voient l'intérêt de ce type d'exercice qui dénote un petit peu par rapport à

DANIEL_ENS_ULCO59 : oui oui + il faut leur expliquer « **voilà on va travailler sur l'écriture créative parce que je veux que vous ayez une appréhension sur euh des phrases que vous utilisez du vocabulaire que vous utilisez et vous êtes capables de à la fois de rédiger une lettre de motivation et puis écrire de la fiction quoi** »

FA60 : d'accord ok

DANIEL_ENS_ULCO60 : et surtout pas écrire comme vous parlez

FA61 : bien séparer les deux langues c'est ça ?

DANIEL_ENS_ULCO61 : bien sûr parce que il y en a encore beaucoup qui ont tendance à écrire comme ils parlent

FA62 : ouai ?

DANIEL_ENS_ULCO62 : donc c'est pas du tout la même chose

FA63 : d'accord + et donc ça c'est essentiellement en 1^{ère} année c'est ça ?

DANIEL_ENS_ULCO63 : ouai

FA64 : et en 2^{ème} année ce sont des contenus différents ?

DANIEL_ENS_ULCO64 : bah c'est-à-dire que je vais un petit peu plus plus loin alors euh ++
(*Daniel recherche sur sa tablette les autres activités réalisées avec les 2^{ème} année*) j'ai travaillé sur l'entretien

FA65 : oui

DANIEL_ENS_ULCO65 : parce que justement ils avaient un un entretien c'est-à-dire ils ont du rédiger CV lettre de motivation parce que ils <... ?> en stage et en même temps euh et à la suite de ça il y a toute une équipe de de chefs d'entreprise ou de responsables d'entreprise en retraite qui sont dans une association et qui viennent justement leur faire passer des entretiens

FA66 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO66 : donc on a travaillé CV lettre de motivation et après on a préparé justement leur entretien euh + ils ont eu un cours aussi sur la communication téléphonique sur la conduite de réunion

FA67 : oui

DANIEL_ENS_ULCO67 : donc vous voyez très bien qu'en 2^{ème} année c'est vraiment euh l'expression communication et usage(s) professionnel(s)

FA68 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO68 : la soutenance de stage euh la synthèse de documents ça je continue un petit travail sur le cahier des charges

FA69 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO69 : euh sur le débat oral + j'en fais pas assez + ils sont très demandeurs de ça

FA70 : de débat oral ?

DANIEL_ENS_ULCO70 : oui oui le problème c'est que vous en avez qui qui prennent beaucoup la parole euh

FA71 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO71 : et puis les autres n'interviennent pas alors là il faut que encore que je travaille sur + enfin c'est mon boulot quoi de répartir la parole ou sinon +

FA72 : ils sont en attente de l'oral ?

DANIEL_ENS_ULCO72 : ah oui ! si vous leur dites « **voilà aujourd'hui on fait séance d'oral** » ça va être extraordinaire pour eux quoi + et les écrits de la vie courante les niveaux de langage

FA73 : oui

DANIEL_ENS_ULCO73 : voilà

FA74 : et est-ce que vous pensez qu'il y a une nette différence

(L'entretien s'interrompt quelques minutes quand un collègue de Daniel fait son entrée dans le bureau)

FA75 : voilà vous pensez qu'il y a une nette différence entre 1^{ère} 2^{ème} année au niveau des contenus des activités ?

DANIEL_ENS_ULCO74 : alors il y a une continuité + euh il y a une continuité oui mais euh tout en + en 1^{ère} année j'ai plutôt l'impression d'être totalement libre dans ce que je vais leur proposer

FA76 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO75 : en 2^{ème} année ils ont beaucoup de contraintes ils ont beaucoup d'échéances

FA77 : oui

DANIEL_ENS_ULCO76 : donc là je préfère coller directement à ce que font mes collègues ou à ce qu'ils vont devoir maîtriser juste avant leur stage

FA78 : d'accord + et en termes de volume horaire vos séances durent à peu près combien de temps ?

DANIEL_ENS_ULCO77 : généralement c'est deux heures + là aujourd'hui c'était une heure et demie

FA79 : d'accord + en fait c'est très variable selon les enseignants que je questionne certains disent « **c'est très régulier c'est tel jour à telle heure** » d'autres me disent « **ben non parfois c'est une heure parfois c'est deux heures parfois c'est trois heures** »

DANIEL_ENS_ULCO78 : moi généralement ce sont des cours de deux heures

FA80 : oui

DANIEL_ENS_ULCO79 : bon il y a une petite pause on va pas dire une petite récréation ça se dit pas (*rires*) une petite pause de cinq minutes cinq dix minutes et généralement je varie les activités qu'on a vues en première heure ou on revoie sauf exception quand je suis obligé de terminer

FA81 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO80 : mais je ne me souviens plus de la question

FA82 : en fait c'était pour avoir une vue du cadrage les horaires la répartition des séances dans la semaine

DANIEL_ENS_ULCO81 : moi j'ai jamais deux semaines consécutives où j'ai les mêmes horaires

FA83 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO82 : et je trouve ça très bien

FA84 : et les étudiants aussi ?

DANIEL_ENS_ULCO83 : bah oui parce que je crois que les emplois du temps sont faits en priorité pour les étudiants + il faut que ce soit quand même homogène

(le collègue de Daniel intervient dans la discussion et fait part de la difficulté à gérer l'emploi du temps compte tenu du nombre important de vacataires intervenant dans la formation)

FA85 : et là si je me réfère avec ce que vous m'avez dit à l'instant je vais mettre en perspective ce que vous m'avez dit avec les réponses des étudiants + ça n'est pas nécessairement en rapport avec les étudiants de l'ULCO et particulièrement de GB (*rires*) même si ils constituent plus de 50% de mon corpus actuel + voilà ce qu'ils me disent quand je leur pose la question « **qu'est-ce que vous faites en cours d'expression communication ?** » voilà ce qu'ils me disent « on fait du français »

DANIEL_ENS_ULCO84 : et ils ont raison

FA86 : ouai ?

DANIEL_ENS_ULCO85 : ah oui c'est ce que je vous disais tout à l'heure ça dépend de la définition qu'on donne à cette expression

FA87 : d'où le sens

DANIEL_ENS_ULCO86 : parce que rédiger une lettre de motivation pour moi c'est faire du français + ça me choque pas si un étudiant me dit « on a passé deux heures à faire du français »
« **bah oui t'as fait quoi ?** » « **on a rédigé une lettre de motivation** »

FA88 : d'accord et alors ce qu'ils me disent aussi « **voilà on fait des CV et des lettres de motivation** »

DANIEL_ENS_ULCO87 : alors c'est pas possible pour les miens parce que je le fais pas en 1^{ère} année

FA89 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO88 : ou vraiment au mois d'avril quoi <... ?> justement je demande « est-ce que vous allez faire des petits jobs d'étudiant ? » donc il y en a certains qui me disent « **oui** » dans ce cas là je passe une ou deux séances pour CV lettre de motivation CV lettre de motivation c'est plutôt en 2^{ème} année donc c'est pas les miens (*rires*)

FA90 : c'est vrai que je n'ai pas encore interrogé les variables année et IUT ou université + d'après ce qui ressort globalement la majorité des étudiants quelle que soit leur situation dans le cursus ou leur IUT sont très attachés aux finalités professionnalisantes de l'expression-communication

DANIEL_ENS_ULCO89 : oui

FA91 : ça m'interroge un peu par rapport à ce que vous m'avez dit sur l'écriture créative

DANIEL_ENS_ULCO90 : oui enfin c'est le seul exercice ben euh maîtriser la langue écrite faire la différence entre la langue écrite et la langue orale et en passer par un exercice d'écriture créative

FA92 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO91 : pour moi ça me semble à visée professionnelle aussi + à partir du moment où vous maîtrisez l'objet

FA93 : d'accord oui oui

DANIEL_ENS_ULCO92 : mais bon par rapport à tout ce que je vous ai dit +

FA94 : donc quelque part c'est pas étonnant ce qu'ils racontent ?

DANIEL_ENS_ULCO93 : non non

FA95 : il y a aussi un attachement assez fort des étudiants pour le rapport de stage

DANIEL_ENS_ULCO94 : oui parce que c'est le + c'est la partie euh c'est la partie la plus importante de leur DUT puisque ça va clore et puis en plus le coefficient est assez assez important

FA96 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO95 : pour eux je peux comprendre qu'ils puissent avoir un intérêt ou une appréhension particulière pour la rédaction + c'est la première fois il me semble hein sauf exception + qu'ils vont devoir rédiger euh un rapport de stage comme ça + d'une trentaine de pages + parce qu'ils vont devoir découvrir le monde de l'entreprise + organiser euh leur stage ensuite rédiger enfin (vous) voyez pour eux c'est une découverte c'est l'inconnu quoi

FA97 : ils rattachent vraiment ça à l'expression-communication ? le rapport de stage c'est une activité vraiment représentative de l'expression-communication ils rattachent pas ça à d'autres matières ?

DANIEL_ENS_ULCO96 : oui mais euh à part l'enseignant d'expression-communication + je crois qu'on a la responsabilité la plus importante dans l'aide à la rédaction

FA98 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO97 : même si l'enseignant de biologie ou de microbiologie évidemment va répondre à toutes les questions à toutes les interrogations euh non non là c'est oui oui

FA99 : là je vais faire écho à ce que disait IR_ENS_ULCO qui me disait que les étudiants dans sa formation en GEII cloisonnaient beaucoup

DANIEL_ENS_ULCO98 : oui ben les nôtres aussi bien sûr

FA100 : ils voient pas nécessairement les liens éventuellement entre les différentes matières

DANIEL_ENS_ULCO99 : ben quand on fait par exemple les euh + les posters + c'est-à-dire ils ont un projet professionnel ou un projet classique

FA101 : oui

DANIEL_ENS_ULCO100 : qu'ils doivent présenter alors + présentation orale mais aussi euh voilà présenter un poster + donc évidemment ils travaillent en étroite collaboration avec leurs enseignants + professionnels + mais j'ai aussi à intervenir dans la présentation dans la formulation dans la forme de ce poster quoi

FA102 : d'accord + d'autres étudiants confondent ou alors ils mettent sur un même pied le PPP avec l'expression-communication

DANIEL_ENS_ULCO101 : alors euh c'est possible si c'est l'enseignant d'expression-communication qui s'occupe du PPP

FA103 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO102 : mais c'est pas toujours le cas

FA104 : et en génie biologique ? vous faites aussi le PPP ?

DANIEL_ENS_ULCO103 : alors moi cette année oui mais avant l'année dernière c'était + monsieur C. qui est un chef d'entreprise à la retraite et qui s'en occupait

FA105 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO104 : je suppose que là + donc l'année dernière j'étais déjà là donc avec moi en expression-communication et monsieur C. PPP comme il voulait plus le faire euh je l'ai récupéré avec beaucoup d'envie

FA106 : d'accord + je pense à un entretien que j'ai mené l'année dernière

DANIEL_ENS_ULCO105 : mais c'est vrai que ça a pas grand-chose à voir

FA107 : ça a pas grand-chose à voir ?

DANIEL_ENS_ULCO106 : ben c'est-à-dire que le PPP vous les faites réfléchir sur + sur euh la continuation de leurs études sur leur(s) motivation(s) + sur un métier qu'ils aimeraient euh + qu'ils aimeraient exercer donc ça il y a tout un travail + ils doivent faire un rapport

FA108 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO107 : euh écrit évidemment et ensuite au deuxième semestre ils ont une soutenance durant laquelle ils présentent (en)fin ils se présentent

FA109 : oui

DANIEL_ENS_ULCO108 : ils relèvent certains traits de leur personnalité euh certaines euh + certaines qualités ou certains défauts + (en)fin ils se présentent eux et ensuite ils expliquent pourquoi ils se verraient bien exercer tel ou tel métier

FA110 : d'accord + oui donc c'est différent de ce que vous faites en expression-communication

DANIEL_ENS_ULCO109 : ce sont deux choses différentes mais en même temps le + le vecteur c'est la langue c'est-à-dire leur petit rapport d'une quinzaine de pages sur euh qu'ils doivent faire pour la fin du premier semestre + ben ils utilisent l'expression la communication la présentation orale qu'ils vont faire même chose quoi

FA111 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO110 : moi je vais les préparer à cette petite soutenance

FA112 : ok + je fais écho à un entretien que j'ai mené avec un étudiant de GIM et je me suis rendu compte + mais vraiment à la fin qu'en fait il me parlait du PPP alors que je lui demandais ce qu'il faisait en cours de communication + mais ils font la même chose ?

DANIEL_ENS_ULCO111 : non normalement non on a nettement moins d'heures et non non non ça n'a rien à voir

FA113 : d'accord ok

DANIEL_ENS_ULCO112 : alors ce que je peux faire moi de temps en temps c'est que justement comme on a un petit peu moins d'heures en PPP je peux utiliser certaines heures de communication pour terminer certaines activités que je leur ai demandées de faire + par exemple euh j'ai besoin d'une heure ou deux en salle informatique

FA114 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO113 : ces heures-là sont pas disponibles dans + le créneau PPP je dis « **bon ben voilà en cours de communication vous terminerez votre travail en salle informatique** »

FA115 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO114 : voilà ça peut être variable + mais non pour moi c'est pas la même chose

FA116 : on arrive là à la deuxième dimension qui m'intéresse c'est tout ce qui relève du numérique avec euh + et dans les enseignements et aussi dans les pratiques des étudiants + en cours vous utilisez une salle normale une salle info ?

DANIEL_ENS_ULCO115 : les deux

FA117 : les deux ? en même temps ou ça dépend ?

DANIEL_ENS_ULCO116 : euh ça dépend + là ce matin j'étais en salle normale et cet après-midi je vais me retrouver en salle informatique

FA118 : d'accord + c'est variable selon les activités

DANIEL_ENS_ULCO117 : c'est en fonction de l'emploi du temps mais dans notre emploi du temps (en)fin moi j'ai des plages réservées en salle informatique

FA119 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO118 : et c'est pour ça que j'adapte mon enseignement et puis ma progression selon tiens voilà en février j'ai quatre heures en salle informatique je vais faire des activités qui + durant lesquelles les étudiants utiliseront l'ordinateur

FA120 : d'accord alors quelles sont justement les activités dans vos enseignements qui utilisent l'ordinateur ?

DANIEL_ENS_ULCO119 : alors moi pour mon enseignement j'utilise euh + c'est pour moi ou pour eux ?

FA121 : euh pour vous d'abord et après je vous dirai un peu ce qu'ils en pensent eux

DANIEL_ENS_ULCO120 : alors moi j'ai ma tablette

FA122 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO121 : j'ai mon clavier + sans fil + et j'ai le vidéoprojecteur donc je travaille plus + je travaille essentiellement euh sur vidéoprojecteur euh depuis depuis au moins quinze ans quoi

FA123 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO122 : j'ai + je me suis aperçu que j'avais une utilisation assez anarchique du tableau et j'avais une très mauvaise écriture

FA124 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO123 : donc évidemment passer par l'ordinateur ou maintenant la tablette euh le clavier sans fil me permet évidemment d'avoir une présentation beaucoup plus claire et puis ça me permet de me balader + de me balader dans la salle

FA125 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO124 : je peux très bien me mettre au fond de la salle et puis euh + taper les réponses des étudiants ce qui doit apparaître au tableau euh + ça me permet aussi si il y a un exercice de toc je donne je donne le clavier à un étudiant et c'est lui qui rédige lui-même le +

FA126 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO125 : voilà + j'ai aussi une enceinte et donc si on va travailler sur un document audiovisuel je pose mon enceinte et voilà pour mon utilisation de ce type de matériel + après les étudiants ben il y en a qui me demandent s'ils peuvent prendre leur ordinateur ou leur tablette pour moi il y a aucune difficulté

FA127 : il y a aucune difficulté ?

DANIEL_ENS_ULCO126 : ah non bien sûr que non

FA128 : ah c'est très variable parce que

DANIEL_ENS_ULCO127 : oui oui je sais bien mais je ne comprends pas pourquoi est-ce qu'on interdit à un étudiant surtout + moi-même quand j'étais dans le secondaire euh + des lycéens qui voulaient prendre le cours sur leur ordinateur + pas de difficultés

FA129 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO128 : même certains sur le + sur le téléphone quoi

FA130 : parce que ce que j'ai entendu de la part d'une collègue de Valenciennes et de Calais c'est que leur laisser un accès libre comme ça aux ordinateurs etc. ils n'écrivent plus

DANIEL_ENS_ULCO129 : non non non de toute façon je vérifie + comme j'ai la possibilité de me balader dans la salle de classe et que j'aime pas rester assis à un bureau je vois très bien que les cours sont pris + ensuite vous avez le cas des dyslexiques

FA131 : oui

DANIEL_ENS_ULCO130 : il faut absolument qu'ils aient un ordinateur + c'est un droit euh

FA132 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO131 : ça leur permet de pouvoir euh avec le correcteur <... ?> orthographique ou bien de toute façon dans quelques années tout sera corrigé par ordinateur + donc ceux-là je vois pas pourquoi je les empêcherai d'avoir à leur disposition un outil qui leur permet de mieux écrire et de pouvoir suivre plus facilement quoi

FA133 : c'est-à-dire que dans les cours les étudiants peuvent avoir leur ordinateur

DANIEL_ENS_ULCO132 : oui bien sûr cette année je donne encore des cours en BTS à Douai

FA134 : oui

DANIEL_ENS_ULCO133 : c'est un BTS MIR alors systèmes numériques informatique et réseaux eux évidemment ils ont tous leur ordinateur

FA135 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO134 : bon ils sont hyperconnectés + et ils sont pas moins attentifs en tout cas bon je ferai davantage attention la prochaine fois mais non je pense pas

FA136 : quand je fais un état des lieux des outils numériques utilisés par les enseignants c'est assez rare il n'y a pas grand-chose ce qui ressort parfois c'est le vidéoprojecteur le TBI jamais

traitement de texte mail puis globalement ça s'arrête à ça + et quand je vous entends vous utilisez des ressources qui sont très étoffées + la vidéo l'audio vidéoprojecteur tablette

DANIEL_ENS_ULCO135 : même des applications

FA137 : des applications ?

DANIEL_ENS_ULCO136 : je leur recommande certaines applications

FA138 : comme ?

DANIEL_ENS_ULCO137 : alors une application sur la conjugaison qui s'appelle va te faire conjuguer

FA139 : ah bon ? (*rires*)

DANIEL_ENS_ULCO138 : (*rires*) la réaction des étudiants est la même + donc c'est une application gratuite et vous tapez le verbe et vous avez tous les modes tous les temps

FA140 : oui oui

DANIEL_ENS_ULCO139 : après jusqu'à l'année dernière on travaillait beaucoup avec le projet Voltaire

FA141 : oui

DANIEL_ENS_ULCO140 : je suis assez + bon j'ai tenté l'expérience euh une année j'ai pas été très convaincu

FA142 : non ?

DANIEL_ENS_ULCO141 : non

FA143 : c'est la certification c'est ça ?

DANIEL_ENS_ULCO142 : oui oui avec la certification + bon il y a déjà le fait que ce soit une entreprise privée ça montre que on a l'impression que que que les enseignants ont baissé les bras sur l'orthographe et qu'ils ont refile le bébé à + projet Voltaire et puis + ce qui est proposé euh comme type de question + c'est pas très satisfaisant + ça met pas normalement les étudiants en danger

FA144 : d'accord + sinon quelles sont les activités que vous couplez avec l'usage du numérique en cours ? est-ce qu'il y a des activités de cours qui nécessitent spécifiquement d'utiliser l'ordinateur des applications des choses comme ça ?

DANIEL_ENS_ULCO143 : euh alors en début d'année pour les 1^{ère} année je les emmène à la bibliothèque universitaire on est reçu par une dame + ou un monsieur qui leur explique le

fonctionnement de cette bibliothèque et aussi l'utilisation du site de l'université + (en)fin de la bibliothèque et qui leur explique comment on peut faire des recherches intelligentes sur tel ou tel sujet sans avoir besoin de passer par Google + et après évidemment que + quelques semaines après quand on a la chance d'être en salle informatique je leur donne une sorte de petit questionnaire et ils doivent utiliser les ressources de la bibliothèque universitaire pour pouvoir répondre aux questions

FA145 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO144 : voilà pour une utilisation très concrète du numérique

FA146 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO145 : euh ensuite alors là on quitte l'expression-communication + en PPP par exemple si ils doivent réfléchir à un métier il faut évidemment qu'ils aillent sur des sites comme euh Onisep ou je sais pas Pôle Emploi et dans ce cas-là je les invite justement à + (en)fin je leur donne l'adresse ou on la cherche et puis ils découvrent progressivement les différents métiers auxquels ils peuvent prétendre ils prennent des notes +

FA147 : d'accord + quand je pose la question aux étudiants « **quels sont les outils numériques que vous utilisez en cours ?** » là je me retrouve avec un panel assez restreint + fort peu me disent qu'ils utilisent les ordinateurs en cours + et essentiellement ce sont des outils de bureautique + ce qui ressort c'est le traitement de texte

DANIEL_ENS_ULCO146 : alors peut-être que dans d'autres matières il faudrait voir les autres collègues peut-être qu'il y a une utilisation un peu différente

FA148 : et vous est-ce que vous leur demandez d'utiliser le traitement de texte pour réaliser certaines activités ?

DANIEL_ENS_ULCO147 : alors quand ils doivent me rendre un travail je préfère qu'ils me le rendent sur papier

FA149 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO148 : ce qui les empêche pas d'arriver soit avec leur clé USB dans laquelle se trouve euh leur travail + dans le meilleur des cas c'est sur Word ou PDF + c'est toujours gênant pour moi pour corriger euh + mais bon je le prends quand même hein

FA150 : et pourquoi ils font ça ?

DANIEL_ENS_ULCO149 : parce que dans + parce que ils utilisent beaucoup + ils utilisent Sakai²⁴⁹

FA151 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO150 : et beaucoup d'enseignants leur permettent de rendre leurs travaux ou leurs questionnaires directement par cet outil

FA152 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO151 : voilà + ils ont désormais le réflexe + enfin pour moi c'est c'est égoïste + c'est plus facile pour moi de corriger ces travaux quand j'ai le support papier

FA153 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO152 : c'est un petit peu plus compliqué quand ils m'envoient leur travail par mail

FA154 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO153 : c'est-à-dire qu'il faut que je les télécharge + à la limite il faudrait que j'imprime pour que je puisse corriger

FA155 : et Sakai vous l'utilisez en

DANIEL_ENS_ULCO154 : un petit peu alors c'est vraiment un outil que je commence à connaître euh on a un collègue qui est spécialiste et dès qu'on se voit je découvre d'autres particularités de l'outil + il faudra aussi que je m'inscrive à + parce que il y a des journées qui sont organisées

FA156 : oui oui oui par E.

DANIEL_ENS_ULCO155 : par exemple le le forum les forums de discussion j'utilise pas du tout et pourtant il y aurait des choses extrêmement intéressantes à faire quoi + il faudrait que je tente l'expérience + (en)fin j'y réfléchis

FA157 : et quand vous l'utilisez c'est pour faire quoi au juste ?

DANIEL_ENS_ULCO156 : alors j'entrepose déjà tous mes documents + ensuite je mets je mets certains documents euh à l'usage des étudiants tels + je ne sais pas moi + sur l'utilisation des réseaux à usage professionnel

FA158 : ouai

²⁴⁹ Plateforme utilisée à l'Université du Littoral Côte d'Opale

DANIEL_ENS_ULCO157 : LinkedIn Facebook + on essaie d'en discuter « alors est-ce que vous avez ? » ou Viadéo ce genre de choses + puis je commence à avoir beaucoup de documentation là-dessus donc je mets directement sur Sakai

FA159 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO158 : donc je commence je dis « **voilà j'ai mis sur Sakai deux documents sur l'attention qu'il faut porter quand on s'inscrit sur des des + réseaux à usage professionnel ce qu'il faut faire ce qu'il faut pas faire** » et je leur dis « **voilà vous allez prolonger la réflexion en lisant les documents** » certains cours euh oui non c'est surtout des documents quoi que je mets

FA160 : d'accord c'est pour stocker des documents ?

DANIEL_ENS_ULCO159 : voilà à la disposition des étudiants

FA161 : d'accord + qui sont réutilisés après en cours ?

DANIEL_ENS_ULCO160 : ah oui oui ! c'est-à-dire que soit avant ou après j'ai déposé sur Sakai tel ou tel document il faut que vous vous y reportiez pour le prochain cours ou inversement quoi

FA162 : d'accord ok + ça vient un peu compléter

DANIEL_ENS_ULCO161 : oui + après je me dis « **bon est-ce que je mettrais pas tous les cours ?** » (en)fin j'en vois pas trop l'utilité + je leur propose pas d'exercices à faire mais certains collègues le font + une sorte de QCM + donc ils répondent directement + voilà j'ai pas encore trouvé cette utilité là mais bon pourquoi pas

FA163 : d'accord ça reste encore à penser c'est ça ?

DANIEL_ENS_ULCO162 : oui oui de toute façon moi je suis ouvert à toute ++

FA164 : et en tant qu'enseignant dans vos cours qu'est-ce que vous pensez des usages des étudiants des outils numériques ? on sait qu'ils en utilisent beaucoup

DANIEL_ENS_ULCO163 : ben je crois qu'ils s'adaptent très bien à ++ leur époque

FA165 : oui

DANIEL_ENS_ULCO164 : c'est-à-dire que je trouve complètement absurde de ne pas utiliser tous ces nouveaux outils de + qui sont à leur disposition + maintenant si on se permet de les prévenir de certains défauts de ces outils pourquoi pas quoi

FA166 : oui

DANIEL_ENS_ULCO165 : mais bon ne pas utiliser son téléphone portable ne pas utiliser les ordinateurs internet euh je vois pas l'intérêt

FA167 : d'accord + et dans vos cours est-ce qu'il y a parfois des usages un peu surprenants ?

DANIEL_ENS_ULCO166 : ben dès qu'il y a une pause et pour certains avant la pause (*rires*) ils ont toujours cette tentation d'aller voir leur mail s'ils ont reçu des messages + ils n'ont pas ce recul avec l'asynchronie quoi

FA168 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO167 : tout arrive immédiatement donc il faut absolument répondre à un mail donc bon ça on discute quoi « **vous avez le droit de ne pas répondre au message qui vient** » et de temps en temps les étudiants de licence les étudiants de licence 3 ou de 2^{ème} année qui attendent un coup de fil d'une personne qui doit leur proposer un stage + donc généralement en début de cours ils viennent me voir « **monsieur je vais peut-être avoir un appel ça vous dérange pas si je réponds ?** » « **ben non dès que vous avez l'appel vous sortez dans le couloir et puis vous répondez** » c'est pas complètement absurde dans ce cas-là d'attendre + euh non non je suis pas étonné parce que bon ça fait déjà + je sais pas si c'est la génération Y mais ils en sont pas loin quoi euh + non mes enfants ont la même utilisation il me semble

FA169 : parce que je fais référence à des choses que j'ai lues plusieurs fois + c'est pas massif mais plusieurs fois les étudiants ont par exemple + ils utilisent beaucoup Facebook en parallèle + c'est-à-dire qu'ils utilisent pas Sakai mais vont créer un groupe Facebook pour discuter des cours etc. + ils le font aussi en GB ?

DANIEL_ENS_ULCO168 : oui oui c'est-à-dire que + moi il suffit que je prévienne un étudiant de tel changement euh peu importe lequel + le soir même tout le monde est au courant <... ?>

FA170 : d'accord + donc ils ont créé leur groupe pour s'échanger des infos ?

DANIEL_ENS_ULCO169 : oui bien sûr

FA171 : et ils vous disent ce qu'ils font sur Facebook ou pas ?

DANIEL_ENS_ULCO170 : quand je leur demande + je suis pas très curieux mais non non non ils s'échangent beaucoup d'informations + alors soit en rapport direct avec l'université ou alors c'est beaucoup plus privé ils parlent des petites sorties des petites choses comme ça quoi

FA172 : vous avez jamais été dessus pour voir leur page ?

DANIEL_ENS_ULCO171 : non je suis pas inscrit moi sur Facebook

FA173 : d'accord + certains étudiants m'ont dit lors des entretiens que sur Facebook c'était facile c'était commode et qu'ils faisaient tout + ils échangeaient des cours ils discutaient de la formation ou de leur vie privée pour eux c'était facile

DANIEL_ENS_ULCO172 : le coup de génie de Facebook c'est que c'est facile d'utilisation Sakai c'est un petit plus compliqué

FA174 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO173 : et puis euh + Facebook les étudiants sont persuadés qu'ils sont entre eux + un côté grégaire un côté communauté qui leur plaît beaucoup + Sakai c'est un petit peu plus institutionnel

FA175 : ouai

DANIEL_ENS_ULCO174 : les enseignants y vont aussi + voyez + moi si j'étais étudiant je me méfierai aussi

FA176 : d'accord + donc vous iriez plus vers

DANIEL_ENS_ULCO175 : ouai bien sûr

FA177 : et le mail ? vous l'utilisez beaucoup avec les étudiants ?

DANIEL_ENS_ULCO176 : ah constamment !

FA178 : constamment ?

DANIEL_ENS_ULCO177 : 24 heures sur 24 7 jours sur 7

FA179 : ah oui ?

DANIEL_ENS_ULCO178 : oui

FA180 : et c'est pour des choses

DANIEL_ENS_ULCO179 : là j'ai encore eu un étudiant + alors qu'est-ce qu'il voulait ? il voulait réaliser une affiche

FA181 : oui

DANIEL_ENS_ULCO180 : ils doivent présenter leur projet professionnel et ils ont un problème ils savent pas faire + ils savent pas comment faire euh + comment réaliser cette affiche donc voilà ils m'écrivent un petit courrier pour qu'on se voit et qu'on essaie d'en discuter

FA182 : et c'est pour régler des problèmes de cours ?

DANIEL_ENS_ULCO181 : oui ça peut être euh + « voilà j'ai écrit euh une lettre de motivation » pourtant on l'a travaillée et j'ai encore des courriers comme ça où ils me demandent ce que j'en pense quoi

FA183 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO182 : de corriger d'un point de vue syntaxique orthographique

FA184 : et constamment ?

DANIEL_ENS_ULCO183 : ah oui ! 1^{ère} 2^{ème} année + de toute façon on leur donne tous nos adresses donc ce serait complètement idiots qu'ils n'en profitent pas quoi

FA185 : oui + une adresse

DANIEL_ENS_ULCO184 : l'adresse universitaire oui

FA186 : et ça ils l'utilisent sans problème ?

DANIEL_ENS_ULCO185 : oui oui oui pour des choses très concrètes

FA187 : pour vous ça fait donc partie des pratiques très courantes ?

DANIEL_ENS_ULCO186 : oui c'est comme recevoir un étudiant + là j'ai eu trois étudiants qui sont en licence professionnelle euh + j'en suis plus ou moins responsable parce que je suis allé leur rendre visite en entreprise + bon ils sont en train de rédiger leur rapport et régulièrement ils m'envoient les deux ou trois pages qu'ils ont écrites et je lis et je renvoie quand ça a été corrigé + après on peut se voir aussi la semaine dernière j'ai vu une étudiante je lui ai expliqué ce qui fonctionnait ce qui fonctionnait pas pour moi c'est la même chose

FA188 : d'accord

DANIEL_ENS_ULCO187 : et c'est plus simple !

FA189 : ouai ?

DANIEL_ENS_ULCO188 : on en est pas encore à la visioconférence

FA190 : vous l'utilisez avec les étudiants ?

DANIEL_ENS_ULCO189 : le jour où je serai malade et où je pourrai pas assurer mon cours oui bien sûr (*rires*)

FA191 : (*rires*) et donc globalement si on devait résumer l'expression-communication pour vous c'est quoi ?

DANIEL_ENS_ULCO190 : pour moi ou pour les étudiants ?

FA192 : pour vous

DANIEL_ENS_ULCO191 : pour moi je suis persuadé que c'est le cours le plus important

FA193 : ah oui ?

DANIEL_ENS_ULCO192 : bien sûr

FA194 : ça fait écho à ce que disent certains étudiants

DANIEL_ENS_ULCO193 : parce que c'est ce que je dis aux étudiants je dis « **dans six mois ou dans un an et demi vous allez avoir votre DUT + vous entrez sur le marché du travail ou vous continuez vos études vous avez tous le même diplôme qu'est-ce qui va faire la différence ? c'est-à-dire c'est lors d'un entretien + d'embauche ou lors d'un entretien pour entrer dans une école d'ingénieur c'est la lettre de motivation que vous aurez rédigée c'est ça qui va faire la différence + le DUT vous l'avez tous + vous êtes tous des spécialistes vous êtes tous des techniciens vous êtes tous à un excellent niveau + ce qui fait la différence c'est votre personnalité c'est votre manière de vous exprimer** » donc moi je suis persuadé de cela

FA195 : d'accord et donc tout ça ça renvoie à

DANIEL_ENS_ULCO194 : et en plus c'est transdisciplinaire c'est-à-dire c'est ce que je vous expliquais tout à l'heure c'est-à-dire que mon enseignement s'effectue aussi en fonction de ce que font les autres collègues quoi

FA196 : d'accord cette complémentarité cette articulation

DANIEL_ENS_ULCO195 : oui oui

FA197 : d'accord donc c'est pas un enseignement singulier ça se veut dans la complémentarité des autres

DANIEL_ENS_ULCO196 : oui oui

FA198 : avec l'idée que quelque part c'est ce qui va permettre de faire la différence une fois le diplôme en poche pour préparer l'insertion professionnelle ?

DANIEL_ENS_ULCO197 : pour moi oui + c'est le sens noble de la communication

Entretien avec Laurence : entretien téléphonique (08/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, le nombre de questionnaires recueillis à ce jour, l'objectif des entretiens avec les enseignants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : la première chose que je voudrais savoir c'est dans quelle spécialité de DUT vous enseignez ?

LAURENCE_ENS_Val1 : QLIO

FA2 : d'accord + ah c'est intéressant car j'ai eu des réponses d'étudiants de QLIO et je me permettrai de vous rapporter ce qu'ils ont dit pour mettre ça en perspective avec votre regard d'enseignante

LAURENCE_ENS_Val2 : ok ouai

FA3 : et le DUT QLIO c'est quoi globalement ses particularités ?

LAURENCE_ENS_Val3 : en fait c'est très transversal on prépare des étudiants ils restent quand même généralistes on est raccrochés à l'industrie

FA4 : ouai

LAURENCE_ENS_Val4 : mais on forme des gens sur des procédures audit qualité

FA5 : ouai

LAURENCE_ENS_Val5 : HSE

FA6 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val6 : donc ça se concrétise en licence pro et en fait ils peuvent même travailler dans les hôpitaux dans les services il y a aucun souci + mais on est raccrochés à l'industrie principalement pour la logistique

FA7 : d'accord c'est très large alors

LAURENCE_ENS_Val7 : et la qualité quand même la qualité

FA8 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val8 : on fait de l'organisation de la planification de l'ordonnancement

FA9 : ouai

LAURENCE_ENS_Val9 : on forme nos jeunes à la gestion du stock gestion logistique interne externe

FA10 : d'accord donc c'est très très large en fait

LAURENCE_ENS_Val10 : ouai c'est porteur en termes de métiers d'avenir parce que on a toutes les plateformes <... ?> cambrésis qui s'installent en logistique qui se spécialisent + et puis en qualité on a énormément de besoins aussi mais plus ponctuels

FA11 : d'accord ok + et j'ai cru comprendre que vous aviez un parcours un peu atypique ? vous avez fait de la recherche ?

LAURENCE_ENS_Val11 : non je fais pas de recherche je suis éco-gestion moi

FA12 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val12 : donc je suis devenue prof de com par accident mais je suis normalienne au départ

FA13 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val13 : j'ai fait Cachan en éco-gestion

FA14 : d'accord + et pourquoi par accident êtes vous venue à la com ?

LAURENCE_ENS_Val14 : parce que j'ai demandé à me rapprocher de chez moi et en fait ils ont décidé que j'étais chef de + j'ai beaucoup je me suis énormément investie dans la gestion de projet

FA15 : ouai

LAURENCE_ENS_Val15 : et donc il y avait une carence à Cambrai en gestion de projet et puis ben ils se sont dit « **on va mettre gestion de projet là-bas** » et puis <... ?> le projet et le PPP aussi

FA16 : ouai

LAURENCE_ENS_Val16 : le Projet Personnel Professionnel

FA17 : ouai

LAURENCE_ENS_Val17 : il y avait ces deux besoins là et puis ben moi je suis devenue prof de com alors que j'étais prof d'éco-gestion

FA18 : ah oui c'est intéressant parce que la plupart des collègues que j'ai pu interroger eux ils ont un parcours en lettres

LAURENCE_ENS_Val18 : ouai linguistes purs moi je suis plus RH en fait

FA19 : d'accord + et petit à petit vous avez glissé vers la com ?

LAURENCE_ENS_Val19 : ah c'est un accident clairement c'est accidentel ! moi je changeais de poste on me disait je partais à Cambrai j'étais prof d'éco-droit en TC je me suis retrouvée prof de com en qualité

FA20 : ouai

LAURENCE_ENS_Val20 : à tel point que mes collègues de QLIO m'attendaient pas non plus

FA21 : ouai

LAURENCE_ENS_Val21 : donc je suis arrivée comme un cheveu sur la soupe

FA22 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val22 : mais euh + mes compétences + là ou je me suis retrouvée très très vite c'est en gestion de projet

FA23 : ouai

LAURENCE_ENS_Val23 : j'ai été formée à la gestion de projet informatique et j'ai transposé ça avec tous les projets QHSE logistique

FA24 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val24 : j'ai aussi géré le <... ?> parce que nous on a un projet industriel qui est reconnu au niveau national + avec un concours national

FA25 : ouai

LAURENCE_ENS_Val25 : et il y avait personne non plus pour gérer donc j'ai pris toutes ces responsabilités

FA26 : ouai

LAURENCE_ENS_Val26 : et puis comme je + quand j'ai eu que ça à faire je me suis occupée de mes études à moi et j'ai décidé de partir en + ressources humaines au + CNAM de Paris à l'époque

FA27 : ouai

LAURENCE_ENS_Val27 : du coup ben du coup j'ai fait du PPP forcément parce que j'ai fait bilan de compétences etc.

FA28 : d'accord ça fait beaucoup tout ça

LAURENCE_ENS_Val28 : ça colle bien à ce que j'aime

FA29 : et en plus vous êtes référente Voltaire c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val29 : ouai je suis référente Voltaire et PPP alors et en PPP je m'occupe aussi du PEC

FA30 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val30 : je sais pas si vous vous y êtes intéressé mais portefeuille d'expériences et de compétences

FA31 : d'accord oui oui oui ça ça fait partie des choses que j'ai croisées

LAURENCE_ENS_Val31 : on est très peu hein en DUT et en IUT je crois que je suis et même dans la région Nord je crois être la seule

FA32 : vous ne devez pas être nombreux en effet en tout cas vous êtes la première qui m'en parle

LAURENCE_ENS_Val32 : je suis la seule je pense qu'en DUT il y en a j'ai des collègues qui travaillent sur l'université de Lille mais je fais du tout la même chose quoi

FA33 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val33 : mais on utilise le même outil

FA34 : ok et donc si je comprends bien ce parcours s'est fait un peu par accident ce qui vous amène à faire du PPP de la com et aussi du projet de la gestion de projet c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val34 : ouai

FA35 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val35 : voilà + mais moi mon orientation elle est simple c'est que quand on m'a dit « **tu vas faire de la com** » je me suis dit « **mais qu'est-ce que j'ai sur mon CV ? qu'est-ce que je peux faire ?** »

FA36 : ouai

LAURENCE_ENS_Val36 : en fait je me suis dit « ben je vais prendre l'optique pour communiquer il faut se connaître »

FA37 : ouai

LAURENCE_ENS_Val37 : donc euh je suis pas linguiste bon c'est vrai que je fais le projet Voltaire

FA38 : ouai

LAURENCE_ENS_Val38 : il faut bien écrire il faut bien parler mais euh moi euh + mon postulat c'est que si on se connaît on peut commencer à communiquer correctement avec autrui

FA39 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val39 : donc éviter les dysfonctionnements donc c'est plus une approche + ça va bien avec le PPP parce qu'on travaille sur soi tout le semestre 1

FA40 : ouai

LAURENCE_ENS_Val40 : donc on est + moi le semestre 1 je suis très centrée sur l'étudiant avec comme objectif un stage au semestre + fin de semestre 1

FA41 : ouai

LAURENCE_ENS_Val41 : et puis après je passe à de la com professionnelle petit à petit

FA42 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val42 : donc première étape on se connaît deuxième étape on se frotte aux autres et on continue à avancer sur soi

FA43 : ouai

LAURENCE_ENS_Val43 : et après on part vraiment sur de la communication professionnelle indus(trielle) (en)fin pour l'entreprise dès le semestre 3

FA44 : d'accord donc il y a une progression dans ce que vous me dites là

LAURENCE_ENS_Val44 : il y a une progression

FA45 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val45 : et je pense qu'on est tous d'accord en DUT pour dire qu'il doit y avoir une progression en fait petit à petit en fait sur le semestre 1 semestre 2 quand j'étais à l'association des profs de com <... ?> parti pris qu'on avait à l'époque c'était de dire l'étudiant tant qu'on l'a chez nous on le forme à communiquer intra intra à l'IUT

FA46 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val46 : voilà il y a pas d'enjeux énormes parce que c'est entre étudiants donc parce que c'est dans un cadre IUT

FA47 : ouai

LAURENCE_ENS_Val47 : et après on va l'amener petit à petit à communiquer à l'extérieur et à être meilleur encore

FA48 : d'accord ok + si je mets ça en perspective avec ce que me disent les étudiants sur ce qu'ils apprennent en cours de com + voilà ce qu'ils me disent + je résume + on apprend à préparer notre immersion professionnelle c'est ce qui revient le plus fréquemment + et la deuxième chose qu'ils me disent on fait du français

LAURENCE_ENS_Val48 : ouai + il y a d'autres choses il y a beaucoup plus de choses que ça

FA49 : ouai ?

LAURENCE_ENS_Val49 : c'est vraiment progressif hein + dans l'approche on reste dans l'IUT au semestre 1+ au semestre 2 il y a une immersion on commence à sortir et après on va se retrouver à devoir animer des réunions sur le S4 en stage + on a tout ce qui est animation de réunion gestion de conflit

FA50 : ouai ?

LAURENCE_ENS_Val50 : on le fait dès le S3 moi je fais le compte-rendu de communication écrite <... ?> normalisé pas normalisé je fais un graphique on travaille sur tout ça dès le S3

FA51 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val51 : mais moi je veux faire du CUP le projet créateur d'unité de production moi je leur demande de faire des comptes rendus

FA52 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val52 : <... ?> ma micro-entreprise qui tourne à côté ils ont leur charte graphique

FA53 : ouai

LAURENCE_ENS_Val53 : ils font des réunions donc ils me font des comptes rendus tout ça tout ça dans le cadre du projet

FA54 : dans le cadre d'une micro-entreprise c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val54 : ouai moi j'appelle ça une junior entreprise façon école de commerce

FA55 : ouai

LAURENCE_ENS_Val55 : en fait ils ont un gros stage qui dure un an et demi

FA56 : oui

LAURENCE_ENS_Val56 : avec deux soutenances par semestre donc il y a prise de parole en public hein

FA57 : ouai

LAURENCE_ENS_Val57 : euh + il y a le concours national au final on se retrouve en amphi devant toute la communauté nationale QLIO pour présenter son projet euh + moi j'ai une finale à Cambrai avec des industriels pour faire parler de QLIO on a inventé une finale à Cambrai on a <... ?> des formations initiales et des formations continues

FA58 : ouai

LAURENCE_ENS_Val58 : donc il y a quand même un challenge derrière + voilà il y a différents objectifs mais c'est vrai l'objectif final

FA59 : ouai

LAURENCE_ENS_Val59 : c'est de pouvoir se débrouiller en entreprise + euh moi j'ai du mal à faire la transition j'ai du mal à le lâcher en fin de semestre 4

FA60 : ouai

LAURENCE_ENS_Val60 : surtout quand je sais qu'ils reviennent pas en licence

FA61 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val61 : sur les aspects gestion de conflit animation d'équipe animation de formation on va jusque là quand même

FA62 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val62 : c'est redondant avec la licence par contre

FA63 : ouai + en fait les réponses des étudiants sont un peu limitées si je comprends bien ?

LAURENCE_ENS_Val63 : ben moi j'ai un étudiant qui vient de QLIO d'Agen j'ai rien contre mes collègues d'Agen on travaille on a le même programme national

FA64 : ouai

LAURENCE_ENS_Val64 : et je lui dis « **de la gestion de conflit vous en avez fait ?** » et il me dit « **ben non j'en ai jamais fait** »

FA65 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val65 : et pourtant c'est au programme national

FA66 : j'ai lu les programmes nationaux et effectivement il y a beaucoup de contenus

LAURENCE_ENS_Val66 : oui oui c'est assez ambitieux mais c'est très progressif moi je trouve

FA67 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val67 : on a travaillé sur le programme national dans l'optique compétences c'est pour ça que je me suis vite intéressée au portefeuille de compétences

FA68 : ouai

LAURENCE_ENS_Val68 : on a refait les programmes nationaux en fonction des fiches ROME

FA69 : ouai

LAURENCE_ENS_Val69 : donc on avait quand même le souci de les rendre opérationnels sur un niveau bac+2

FA70 : ouai

LAURENCE_ENS_Val70 : avec des compétences donc le boulot est fait hein + le programme il est bien fait pour ça

FA71 : d'accord et dans les réponses des étudiants + c'est pas propre au QLIO parce que j'effectue un tir groupé quand je leur demande « **est-ce que c'est important pour vous ou pas ?** » globalement ils me disent « **ben oui ça sert à nous insérer professionnellement + ça nous sert la com pour préparer le rapport de stage mais ça donne l'impression de répétition et parfois avec des contenus qui sont peu en rapport avec la vie professionnelle** »

LAURENCE_ENS_Val71 : ouai + alors moi je prétends pas bien faire euh mais on a quand même beaucoup de TP où moi je fais beaucoup de jeux de rôles en début d'année

FA72 : ouai

LAURENCE_ENS_Val72 : je leur fais le jeu du fou je sais pas si vous connaissez ?

FA73 : ah non pas du tout c'est quoi ?

LAURENCE_ENS_Val73 : pas du tout ? en fait vous leur racontez l'histoire d'un fou qui a tué quelqu'un alors il y a toute une anecdote et c'est pour voir un peu quels préjugés ils ont et + comment ils basculent dans le récit comment ils projettent d'eux-mêmes

FA74 : ouai

LAURENCE_ENS_Val74 : dans l'histoire

FA75 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val75 : donc c'est assez rigolo + donc en fait il y a toute une anecdote il y a plein de coupables pressentis et en fonction des coupables pressentis on leur demande de les mettre dans l'ordre de responsabilités

FA76 : ouai

LAURENCE_ENS_Val76 : et le compte rendu de ce TP c'est qu'à la fin il y a jamais le même ordre

FA77 : ouai

LAURENCE_ENS_Val77 : donc je leur dis « (il) faut remercier Badinter parce que finalement on aurait peut-être pendu quelqu'un + on aurait envoyé à la guillotine quelqu'un qui était pas coupable dans l'histoire »

FA78 : c'est formidable

LAURENCE_ENS_Val78 : et puis après on réfléchit sur ce qu'on y met + voilà donc moi c'est vraiment l'approche psycho (en)fin psycho-socio moi je travaille plus dans cette optique là que linguiste

FA79 : d'accord + ouai c'est vraiment l'impression que ça donne

LAURENCE_ENS_Val79 : c'est peut-être plus riche

FA80 : et très ouvert

LAURENCE_ENS_Val80 : ouai je pense qu'en maturité connaissance de soi ils sont + finalement très bien

FA81 : ouai ?

LAURENCE_ENS_Val81 : voilà ils réintègrent des écoles d'ingénieur ils se préparent à des entretiens ils n'ont plus peur de prendre la parole en public (en)fin je trouve que le programme il est quand même bien pensé

FA82 : en tout cas la façon dont vous le transférez en cours

LAURENCE_ENS_Val82 : ouai finalement j'avais le profil qu'il fallait et j'ai enseigné avec ma façon de faire mais c'est vrai quand je me suis retrouvée à l'association des profs de com j'étais beaucoup plus entourée de linguistes

FA83 : ouai

LAURENCE_ENS_Val83 : certes super intéressants mais maintenant moi je suis pas du tout compétente je vais pas au-delà du projet Voltaire on travaille les règles de grammaire parce

qu'il faut le faire mais voilà après en fait j'y ai pas forcément j'y ai pas forcément trouvé mon compte

FA84 : d'accord et c'est vrai que vos réponses diffèrent singulièrement de ce que j'ai pu entendre avant où c'est très centré au niveau des activités sur le CV la lettre de motivation l'entretien ou le rapport

LAURENCE_ENS_Val84 : c'est peut-être aussi parce que moi je suis à la fois PPP et com

FA85 : vous êtes sur deux dispositifs c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val85 : ouai alors le projet professionnel personnel c'est un dispositif d'orientation normalement

FA86 : ouai

LAURENCE_ENS_Val86 : qui pourrait être partagé tel qu'il est conçu à l'origine parce que je suis embarquée dans l'his(toire) depuis le début qui normalement est conçu pour être partagé avec les collègues

FA87 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val87 : sauf que très vite clairement je vais pas vous le cacher c'est une matière qui devient un énorme investissement parce que soit vous le faites bien soit vous le faites mal mais connaître un peu l'étudiant ça prend du temps + moi je fais des entretiens individuels parce que il y a le P de personnel donc je refuse de faire du PPP collectif

FA88 : ouai

LAURENCE_ENS_Val88 : et euh par contre mes collègues quand ils ont vu l'investissement ils se sont pas embarqués dans l'histoire

FA89 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val89 : du coup j'ai le monopole

FA90 : ouai

LAURENCE_ENS_Val90 : mais euh du coup le travail je le fais en com et en PPP

FA91 : vous couplez les deux cours c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val91 : ouai euh dans mon cerveau c'est pas + dans ma connaissance de l'étudiant c'est pas dissocié quoi

FA92 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val92 : par contre il y a deux matières différentes c'est bien séparé

FA93 : c'est bien séparé ?

LAURENCE_ENS_Val93 : parfois au S3 il me semble + de mémoire au S1 ou S3 je ne sais plus là tout de suite j'ai un doute

FA94 : ouai

LAURENCE_ENS_Val94 : on travaille la lettre de motivation et le CV

FA95 : ouai

LAURENCE_ENS_Val95 : ça doit être au S3 alors qu'on l'a déjà fait en PPP

FA96 : d'accord + ce sont les programmes qui prescrivent ça ?

LAURENCE_ENS_Val96 : oui oui ça l'était pas avant

FA97 : et est-ce que les étudiants y voient une complémentarité parce que j'ai souvenir d'un étudiant que j'ai interrogé l'année dernière et qui pendant tout l'entretien + quand je lui demandais ce qu'il faisait en com + et à la fin je me rends compte qu'il me parle du PPP

LAURENCE_ENS_Val97 : ben c'est peut-être pas très clair d'autant plus que ben je vous l'ai dit normalement c'est une matière qui est partagée par l'équipe pédagogique mais généralement c'est le même prof qui fait les deux

FA98 : d'accord donc c'est le prof de com

LAURENCE_ENS_Val98 : qui se retrouve chargé de tout ça

FA99 : d'accord + alors après il y a quelque chose qui m'intéresse beaucoup ce sont les activités que vous donnez à faire aux étudiants dans vos cours

LAURENCE_ENS_Val99 : < ... ?> j'ai un bouquin de com comme ça dont je m'inspire je pourrai vous donner les références + j'ai par exemple plein de dessins de pictogrammes j'en entoure trois quatre et ils doivent m'inventer une histoire en improvisation

FA100 : ouai

LAURENCE_ENS_Val100 : très rapidement quoi

FA101 : à l'oral à l'écrit ?

LAURENCE_ENS_Val101 : à l'oral après on débriefe et puis on dit ben voilà il y a des gens qui s'intègrent dans l'histoire pour eux c'est facile de parler d'eux c'est quelque chose c'est un récit intime

FA102 : ouai

LAURENCE_ENS_Val102 : d'autres pas du tout il y en a ils ont juste le calcul des mots ils vous casent les trois mots et basta c'est vraiment pas généreux (en)fin

FA103 : ouai

LAURENCE_ENS_Val103 : donc derrière on retravaille l'argumentation + une première approche de l'argumentation + après je travaille sur des thèmes où je les oppose donc euh + ils aiment bien quand je fais le débat sur la légalisation des drogues douces

FA104 : ouai

LAURENCE_ENS_Val104 : donc généralement je demande à ceux que je pressens plutôt pour je leur demande de s'opposer puis après on affronte les idées et on voit comment on construit les arguments et après il y a le cours sur l'argumentation ce sont des choses que je fais au S1

FA105 : d'accord avec les 1^{ère} année dès le S1

LAURENCE_ENS_Val105 : avec les 1^{ère} année + on les aide aussi à se décoincer clairement

FA106 : ils sont coincés les étudiants de 1^{ère} année ?

LAURENCE_ENS_Val106 : ah j'en ai ouai j'en ai des bac S des joueurs qui passent leur vie devant leur PC introvertis au possible

FA107 : ouai

LAURENCE_ENS_Val107 : ils se découvrent et que même j'ai des étudiants qui disent « attendez madame + en une heure il a parlé plus que depuis tout le temps qu'on le connaît depuis la première quoi » + ouai ouai ouai donc c'est assez rigolo il y a des gens assez timides finalement en communication je pense à des gens qui ont fait pompier par exemple qui se mettent à parler en com

FA108 : ouai

LAURENCE_ENS_Val108 : quand ils se mettent à parler en com ils parlent peu ils parlent bien d'office ils sont crédibles

FA109 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val109 : voilà donc c'est des TP comme ça mais c'est toujours dans l'optique d'avancer en connaissance de soi

FA110 : d'accord et ça c'est vraiment dès le début la connaissance de soi

LAURENCE_ENS_Val110 : oui oui après il y a la présentation miroir vous présentez l'autre

FA111 : oui ?

LAURENCE_ENS_Val111 : vous présentez votre voisin et en fait en présentant votre voisin vous donnez beaucoup de vous de ce qui est important à vos yeux

FA112 : d'accord + et petit à petit dans les activités vous continuez cela ou vous changez ?

LAURENCE_ENS_Val112 : je manque de temps clairement au S2 parce que en fait après euh moi en ce moment j'ai un rapport j'ai la responsabilité du rapport de stage

FA113 : ouai

LAURENCE_ENS_Val113 : qu'on a retardé donc là maintenant ils doivent tous rédiger un rapport de stage sauf qu'ils savent pas rédiger de rapport + ça c'est mon objectif prioritaire en retour de S2

FA114 : ouai

LAURENCE_ENS_Val114 : et juste derrière j'enchaîne le travail d'équipe puisqu'on lance le projet

FA115 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val115 : donc là ils vont commencer à me faire des comptes rendus il faut que je les prépare au + compte rendu à la rédaction de projets rédaction de comptes rendus de synthèses de powerpoints de présentation

FA116 : et tout ça dans le S2 ?

LAURENCE_ENS_Val116 : tout ça dans le S2 ouai ça fait beaucoup

FA117 : ça fait beaucoup ouai effectivement + et le rapport de stage comment vous le travaillez ? parce que quand j'ai posé la question aux étudiants dans les entretiens ils me disent « **on a des exemples et on doit faire** »

LAURENCE_ENS_Val117 : ouai mais nous on a trouvé un truc génial ça vient pas de moi ce sont mes collègues on en a + en fait nous on avait le rapport de stage mis en fin de semestre mais notre stage il débute en début janvier donc en fait on leur demandait de bâcler un rapport de stage en trois semaines

FA118 : ouai

LAURENCE_ENS_Val118 : du coup on a arrêté le rapport de stage pour leur demander de nous présenter deux fiches de synthèse un document de qualité un document de logistique et de le + de l'illustrer

FA119 : ouai

LAURENCE_ENS_Val119 : c'est plus malin que + d'abord il y a personne qui a jamais fait donc ils trouveront pas le rapport de stage dans un fond de tiroir et après ils font le rapport de stage ils ont le temps on leur donne plus de temps ils sont jusque février pour le rendre

FA120 : d'accord quand vous dites « **fond de tiroir** » ils plagient ils recopient

LAURENCE_ENS_Val120 : oui bah oui il suffit de discuter avec des chefs d'entreprise la première chose qu'ils font c'est de donner le rapport <... ?> moi j'ai un collègue un copain il donne les rapports de stage aux étudiants

FA121 : ah d'accord

LAURENCE_ENS_Val121 : après ils plagient bien sûr mais quand vous présentez l'entreprise de toute façon + vous pouvez prendre le rapport de stage + on a un étudiant une année qui nous a fait un magnifique rapport de stage

FA122 : oui

LAURENCE_ENS_Val122 : j'ai dit « **c'est pas possible ça lui correspond pas c'est pas possible qu'il nous ait fait ça** » et en fait c'est un rapport de stage d'un BTS qui était passé par là quoi

FA123 : et ils font comment ? ils vont chercher sur internet ?

LAURENCE_ENS_Val123 : non les entreprises leur donnent les rapports de stage qu'ils ont des années précédentes je pense

FA124 : d'accord + ah oui + une collègue de Calais m'avait parlé de l'importance du plagiat

LAURENCE_ENS_Val124 : ouai

FA125 : dans les

LAURENCE_ENS_Val125 : nous on a un logiciel anti-plagiat mis directement sur notre site à l'université

FA126 : et vous l'utilisez ?

LAURENCE_ENS_Val126 : ah oui oui oui bien sûr

FA127 : oui ?

LAURENCE_ENS_Val127 : alors pas pour les 1^{ère} année mais pour le reste oui les <... ?> oui

FA128 : d'accord + et est-ce que le plagiat vous en parlez en cours ?

LAURENCE_ENS_Val128 : bien sûr oui oui

FA129 : la collègue de l'IUT fait un cours sur le plagiat

LAURENCE_ENS_Val129 : non par contre on a des sanctions + l'an dernier quelqu'un a été sanctionné en commission disciplinaire donc on insiste sur la gravité de + du vol des propos d'autrui quoi

FA130 : oui oui oui

LAURENCE_ENS_Val130 : de la propriété d'autrui quoi

FA131 : d'accord + et est-ce que vous faites aussi des cours sur les usages des outils de communication ? par exemple comment on écrit un mail en entreprise

LAURENCE_ENS_Val131 : oui oui alors moi je les informe surtout sur le fait que les nouvelles technologies permettent de communiquer dans l'urgence

FA132 : ouai

LAURENCE_ENS_Val132 : et que l'urgence il faut s'en méfier énormément

FA133 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val33 : voilà les listes de diffusion euh la correction orthographique etc.

FA134 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val134 : ça fait partie des cours qu'on demande au S3 il me semble

FA135 : et comment vous faites alors ? ce sont des exemples ? vous les mettez en situation ?

LAURENCE_ENS_Val135 : non sincèrement moi je c'est plus un cours que je leur donne euh en leur disant + c'est plus une réflexion qu'on a « quand vous envoyez des mails quel est le problème ? etc. »

FA136 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val136 : voilà

FA137 : c'est vrai que les discours des enseignants sont très variables entre ceux qui **disent** « **on leur fait écrire des mails** » ou encore « **ben non c'est juste un cours** » ou d'autres « **on les sensibilise simplement** »

LAURENCE_ENS_Val137 : ouai moi je sensibilise maintenant la sensibilisation je veux dire des mails vous en envoyez par ailleurs et avec des fautes on en a tous reçu

FA138 : ouai ouai + et ils font des fautes en QLIO ?

LAURENCE_ENS_Val138 : ils en font beaucoup et c'est grave parce qu'en fait on a des qualitiens donc moi je leur explique que la négligence me pose problème + je leur demande pas d'écrire bien pour écrire bien

FA139 : ouai

LAURENCE_ENS_Val139 : (en)fin je dédramatise en disant qu'on n'est pas à l'abri de faire des fautes par contre c'est la crédibilité qu'ils ont eux ils passent pour des gens négligents alors que on leur met la sécurité des salariés et la qualité des produits dans les mains donc euh voilà

FA140 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val140 : ils ont vite conscience et même en licence j'arrive à refaire faire de l'orthographe à des gens qui normalement n'ont plus de problèmes quoi

FA141 : c'est-à-dire qu'ils font encore des erreurs et ça nécessite de revenir là-dessus

LAURENCE_ENS_Val141 : ah oui oui je leur propose une première évaluation une première fois je les lis je sors les gens qui posent problème qui ont des problèmes d'orthographe + je les vois individuellement au niveau licence parce qu'il faut ménager les susceptibilités

FA142 : ouai

LAURENCE_ENS_Val142 : et puis discrètement ils s'inscrivent et ils refont du projet Voltaire quoi

FA143 : ok et ça c'est fait aussi en DUT ?

LAURENCE_ENS_Val143 : ça c'est dans le cadre du DUT c'est financé par l'IUT c'est le directeur de notre IUT qui tous les ans nous + offre l'outil

FA144 : ouai

LAURENCE_ENS_Val144 : mais nous on veut pas de certification parce que c'est un outil privé

FA145 : ouai

LAURENCE_ENS_Val145 : sur Valenciennes depuis le début on a décidé d'être client du projet Voltaire en attendant de trouver mieux

FA146 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val146 : et donc on n'a pas de convention par contre on a inventé la dictée de l'IUT

FA147 : ouai + c'est-à-dire ?

LAURENCE_ENS_Val147 : et donc on a neuf départements de l'IUT cette année qui feront la dictée de l'IUT le 23 avril

FA148 : c'est vous qui

LAURENCE_ENS_Val148 : tout le monde le même jour en même temps on invente un sujet voilà et tous nos étudiants de 1^{ère} année

FA149 : ouai

LAURENCE_ENS_Val149 : le même jour en même temps sur trois quatre sites différentes ils sont en dictée

FA150 : d'accord + et qu'est-ce qui en est fait ? ça compte pour la validation de leur semestre ?

LAURENCE_ENS_Val150 : alors ça compte + ça compte dans la com moi j'intègre une note de com + ça compte ils ont pour les meilleurs une + ils sont reçus en VIP par le directeur de l'IUT ils ont une on a un trophée par département pour notre contribution

FA151 : ouai

LAURENCE_ENS_Val151 : ils ont on a un diplôme que remet notre chef d'établissement (en)fin notre chef de département pour dire voilà notre contribution et puis les meilleurs sont reçus et félicités par le directeur et ils ont une médaille

FA152 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val152 : alors ça peut sembler un peu archaïque ringard tout ce qu'on veut mais on s'est rendus compte qu'ils y tenaient

FA153 : ils y tenaient ça marche

LAURENCE_ENS_Val153 : voilà cette année on a eu des parents d'élèves qui s'étaient déplacés à la place de leur + des parents d'étudiants qui venaient chercher le diplôme de leur gamin vachement fiers que leur gamin ait eu 20 à la dictée

FA154 : d'accord et il y a une préparation en amont ?

LAURENCE_ENS_Val154 : le projet Voltaire

FA155 : ouai

LAURENCE_ENS_Val155 : le projet Voltaire voilà

FA156 : d'accord donc en fait c'est le projet Voltaire et l'épreuve finale c'est la dictée c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val156 : ouai voilà donc moi j'arrive à mieux noter leur éva(luation) je suis administrateur pour mon département

FA157 : ouai

LAURENCE_ENS_Val157 : donc j'arrive à voir pour chaque utilisateur combien d'heures passées la progression

FA158 : ouai

LAURENCE_ENS_Val158 : et puis l'évaluation finale c'est la dictée donc avec ça j'arrive à avoir une moyenne

FA159 : d'accord je me rends compte en vous écoutant que c'est très varié ce que vous faites

LAURENCE_ENS_Val159 : ah on ne s'ennuie pas (*rires*)

FA160 : et vous vous y retrouvez dans tout ça ?

LAURENCE_ENS_Val160 : alors je m'y retrouve sauf que voyez cette année je trouvais que je piétinais au S3 je me demandais ce que je pouvais apporter aux étudiants

FA161 : ouai

LAURENCE_ENS_Val161 : donc j'ai demandé à quelqu'un d'extérieur de venir le faire à ma place le PPP

FA162 : ouai + le PPP

LAURENCE_ENS_Val162 : <... ?> parce qu'en fait à un moment moi je sais plus trop quoi leur apporter

FA163 : d'accord c'est déjà très varié et notamment sur les modalités de cours et d'activités que vous proposez

LAURENCE_ENS_Val163 : mais il y a de bons bouquins pour les TP il y a vraiment des TP très chouettes

FA164 : ouai ?

LAURENCE_ENS_Val164 : le jeu du fou il est extraordinaire parce que ça fait vraiment réfléchir au + à l'interprétation qu'on a des faits + pourtant les faits c'est objectif il y a pas plus objectif c'est ce que je leur dis et même des faits objectifs amènent à interprétation

FA165 : ah ouai et

LAURENCE_ENS_Val165 : pour les dysfonctionnements de com le cours il vient bien derrière hein

FA166 : d'accord + parmi les outils que vous utilisez pour faire vos cours c'est essentiellement ces manuels là dont vous vous servez c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val166 : ouai c'est ça + ouai j'ai acheté plein de bouquins vous savez quand on m'a dit « tu deviens prof de com » j'ai dit « ben ok » donc je suis allée au Furet et j'ai acheté tout ce que je trouvais et j'ai trouvé des trucs très nuls après coup je pense qu'on a fait tous ça hein ?

FA167 : ben oui on cherche

LAURENCE_ENS_Val167 : <... ?> pour se rassurer et puis il en ressort un ou deux qui sont pas si mal quoi

FA168 : ouai et sur internet vous aviez trouvé des trucs ?

LAURENCE_ENS_Val168 : non pas tellement + sur internet moi j'ai trouvé ++ même pas c'est en management (en)fin moi j'ai trouvé des tests de personnalité des choses comme ça mais c'est plus des tests que j'ai trouvés en management que j'utilise

FA169 : ouai pas vraiment sur le domaine de la com ?

LAURENCE_ENS_Val169 : non non

FA170 : et avec les étudiants vous avez l'habitude de communiquer par mail ou par une plateforme ?

LAURENCE_ENS_Val170 : ah oui

FA171 : oui ?

LAURENCE_ENS_Val171 : oui on a Moodle on a non il y a que Moodle

FA172 : ouai

LAURENCE_ENS_Val172 : donc pour tout ce qui est rapport suivi de stage c'est par Moodle

FA173 : ouai

LAURENCE_ENS_Val173 : et puis après oui on échange + moi ils ont mon adresse mail c'est pas un problème quoi

FA174 : et généralement ce type de communication avec les étudiants c'est pour des exercices des

LAURENCE_ENS_Val174 : quand ils ont un CV ils veulent me demander à la dernière minute si la lettre + je leur demande d'avoir autant de lettres qu'il y a d'entreprises donc + s'ils ont une nouvelle offre qui est tombée ils ont refait une lettre j'ai pas eu le temps de les voir ils me la soumettent comme ça par mail

FA175 : ils envoient comme ça à chaque fois une nouvelle lettre ?

LAURENCE_ENS_Val175 : en fait moi je veux pas qu'il y ait la même lettre cinquante fois imprimée

FA176 : ouai

LAURENCE_ENS_Val176 : il faut qu'ils personnalisent les lettres en fonction des missions <... ?> pour une offre ou alors en fonction des entreprises quoi

FA177 : d'accord + et donc le mail quelque part c'est un moyen de continuer le travail en cours mais à distance ?

LAURENCE_ENS_Val177 : ouai après si vous réfléchissez c'est ce que je dis à mes collègues moi le temps passé à la maison euh il y a beaucoup d'heures quoi

FA178 : ouai ouai ouai + et Moodle vous l'utilisez comment ?

LAURENCE_ENS_Val178 : au début moi il y a des années je mettais des cours en ligne finalement j'ai arrêté je n'ai pas de cours en ligne ah si quand ils partent en stage si je dois leur donner un travail et il y a un mode opératoire je le mets en ligne

FA179 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val179 : voilà il y a quelques cours qui peuvent leur servir en stage que j'ai mis en ligne + ils récupèrent (en)fin je dépose et ils récupèrent ça sur l'ENT avant de partir

FA180 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val180 : et Moodle c'est pour notre gestion des stages

FA181 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val181 : ça atteste que le document est remis à telle heure voilà et que on sanctionne au-delà du temps

FA182 : c'est pour du dépôt de documents pas pour des forums ou messagerie ?

LAURENCE_ENS_Val182 : non + non non

FA183 : non non non

LAURENCE_ENS_Val183 : non après moi je sais qu'ils ont un Facebook par promo

FA184 : ouai

LAURENCE_ENS_Val184 : mais j'ai su que j'ai rien à y faire

FA185 : d'accord + vous êtes allée voir ?

LAURENCE_ENS_Val185 : alors on a un collègue qui se revendique le plus jeune de l'équipe qui veille au grain euh qu'il y ait pas de choses euh qui pourraient nuire à l'IUT mais voilà moi c'est tout c'est tout

FA186 : parce que dans

LAURENCE_ENS_Val186 : moi je suis sur le réseau LinkedIn avec eux

FA187 : ouai

LAURENCE_ENS_Val187 : généralement ils y vont quand ils quittent l'IUT donc c'est plus avec les anciens

FA188 : d'accord alors j'ai vu dans les programmes de DUT il y a dans les contenus un éveil aux réseaux sociaux hein je pense à LinkedIn Viadéo + ça vous le faites en cours avec eux ?

LAURENCE_ENS_Val188 : non

FA189 : non ?

LAURENCE_ENS_Val189 : non non par contre eux alors c'est pas du réseau mais nous + dans le cadre de la gestion de projet on les fait travailler en plateforme ouai j'ai oublié de vous le dire ça

FA190 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val190 : en fait ils ont + on leur crée des répertoires où ils déposent tous leurs documents

FA191 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val191 : c'est pour assurer une coordination du travail d'équipe si il y a quelqu'un qui est absent tout est déposé

FA192 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val192 : et ils arrivent à échanger comme ça

FA193 : et ils échangent bien selon vous ?

LAURENCE_ENS_Val193 : ah il suffit qu'il y en ait un qui vienne et qui ait pas les documents je peux vous assurer qu'après ils échangent

FA194 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val194 : non mais c'est vrai hein + s'ils sont coincés trois heures parce que ils manquent de documents

FA195 : ouai

LAURENCE_ENS_Val195 : du coup après ils déposent tous

FA196 : d'accord + sur les suages d'outils numériques quand j'ai posé la question aux étudiants « **comment vous travaillez dans vos cours de com et quels outils vous utilisez ?** » c'est assez limité + pour eux quand ils parlent des outils numériques utilisés en cours c'est traitement de texte et Powerpoint et pour communiquer ensemble c'est Facebook et SMS

LAURENCE_ENS_Val196 : ouai nous on est vigilants par rapport aux réseaux on fait en sorte d'avoir un peu le contrôle

FA197 : ouai

LAURENCE_ENS_Val197 : mais bon moi je leur dis plutôt que le réseau les dessert plutôt que les servir <... ?> Facebook je leur dis de faire super gaffe quoi

FA198 : ouai pour la communication

LAURENCE_ENS_Val198 : pour l'image pour l'image qu'ils donnent

FA199 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val199 : voilà sinon je pense aussi à un outil qu'on avait envisagé avec l'association des profs de com

FA200 : ouai

LAURENCE_ENS_Val200 : en fait pour compléter ou remplacer le projet Voltaire parce que il y a quand même beaucoup de gens qui s'y opposent il devait s'appeler Opale

FA201 : d'accord Opale

LAURENCE_ENS_Val201 : Opale en fait c'est + à l'époque à l'époque où j'étais convaincue qu'il y avait des trucs à faire + euh c'était progressif on travaillait sur la plateforme

FA202 : ouai

LAURENCE_ENS_Val202 : en fait on travaillait sur un outil qui permettait de sortir de l'IUT progressivement

FA203 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val203 : donc on avait trois niveaux plutôt que de faire de l'orthographe pure et simple on voulait travailler sur la com mais pas seulement écrire correctement

FA204 : ouai

LAURENCE_ENS_Val204 : d'aller bien plus + c'était bien plus complet que ça

FA205 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val205 : donc il y avait trois niveaux je me souviens à l'intérieur de l'IUT pour l'entreprise pour la recherche de stage et après pour l'activité professionnelle pure et dure

FA206 : d'accord il y avait un découpage en lien avec

LAURENCE_ENS_Val206 : avec le programme

FA207 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val207 : ouai ouai complètement

FA208 : et qu'est-ce qu'il en est de cet outil ? il existe ?

LAURENCE_ENS_Val208 : ben il est tombé à l'eau je crois + j'ai plus + sincèrement si vous contactez l'association des profs de com ils vous diront où ils en sont

FA209 : d'accord ok

LAURENCE_ENS_Val209 : on avait bien bossé la première année il y avait la plateforme il fallait déposer des sujets on avait déposé des sujets mais il y a jamais eu de retour

FA210 : ouai

LAURENCE_ENS_Val210 : et puis je suis retournée à une réunion et c'est là où je me suis rendue compte que finalement ben pfff

FA211 : ouai

LAURENCE_ENS_Val211 : c'était intéressant pour les gens qui faisaient de la recherche qui étaient maîtres de conf et qui voulaient faire avancer leurs recherches moi je m'ennuyais clairement

FA212 : d'accord je vais regarder + et une des dernières questions que j'avais à vous poser c'est qu'est-ce que vous pensez des usages du numérique dans vos cours par les étudiants ? on sait qu'ils utilisent beaucoup de ces outils dans les cours

LAURENCE_ENS_Val212 : euh + j'ai pas de réponse affirmée là + je peux pas vous répondre à cette question là

FA213 : non ?

LAURENCE_ENS_Val213 : non c'est trop large je sais pas clairement + à partir du moment où ils communiquent clairement sur les réseaux je n'y vais pas je peux pas vous dire grand-chose

FA214 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val214 : après sur Moodle c'est vrai qu'ils le voient plus comme un outil pour les sanctionner donc ils jouent le jeu parce que sinon + ils sont démolis il leur manque des points

FA215 : ouai

LAURENCE_ENS_Val215 : après sur l'usage de mails sans difficultés quoi c'est un outil qui est banalisé

FA216 : ah bon ?

LAURENCE_ENS_Val216 : sans problèmes ils ont pas de soucis pour nous envoyer des mails à nous les profs

FA217 : ils sont pas de soucis c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val217 : non non non par contre il y a quelques collègues qui ont des soucis pour + qui ont du mal à recevoir des mails d'étudiants et qui systématiquement reprennent la formulation + j'ai un prof responsable des stages systématiquement il reprend la formulation voilà il faut que l'étudiant fasse attention à ménager les susceptibilités

FA218 : alors ça c'est quelque chose que j'ai entendu dire de la part de la collègue de l'ULCO qui me disait qu'elle passait un temps fou en début d'année au S1 avec les étudiants pour leur apprendre à écrire un mail correctement

LAURENCE_ENS_Val218 : ouai enfin après vous savez (en)fin moi j'ai un prof il s'arrête sur tous les mots il a que ça à faire + moi je veux dire moi le mail il est + c'est ce que j'essaie de lui dire « **si je pose une question je veux une réponse directe** » j'ai pas besoin de trois phrases de baratin on n'a pas la même approche non plus

FA219 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val219 : donc voilà je suis mal placée parce que je serai plutôt un peu comme les étudiants moi j'envoie un mail parce que j'ai un besoin il faut une réponse rapide

FA220 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val220 : et j'ai un collègue il va s'arrêter sur le sens de chaque mot

FA221 : ouai

LAURENCE_ENS_Val221 : sur la formulation est-ce que l'étudiant il a le droit de formuler comme ça est-ce que voilà

FA222 : ouai

LAURENCE_ENS_Val222 : mais bon moi je dis que il est un peu prise de tête et qu'il a que ça à faire en fait

FA223 : ouai ouai ouai + sur cette question là du regard des enseignants sur les usages numériques des étudiants c'est très variable + une collègue dit « **en cours moi j'interdis que les étudiants soient connectés** »

LAURENCE_ENS_Val223 : ah oui oui oui

FA224 : « **parce que sinon ils écrivent pas ils écoutent pas** »

LAURENCE_ENS_Val224 : moi non plus ils sont pas connectés

FA225 : c'est une salle de cours particulière que vous avez ?

LAURENCE_ENS_Val225 : j'ai une salle de cours qui fait à la fois com je me suis battue pour l'avoir j'ai mis cinq ans à l'avoir

FA226 : ouai

LAURENCE_ENS_Val226 : j'ai une salle où je peux mettre je peux faire une petite scène devant donc je peux faire des TP avec des jeux de rôle

FA227 : ouai

LAURENCE_ENS_Val227 : et derrière j'ai des PC à disposition donc j'ai une énorme salle où j'affiche aussi tous mes projets donc on peut faire aussi des réunions de projet

FA228 : d'accord + c'est votre salle à vous ça ?

LAURENCE_ENS_Val228 : ben j'ai décidé que je voulais plus de cette salle + je me suis imposée dans cette salle là

FA229 : ouai

LAURENCE_ENS_Val229 : et voilà mais bon c'était pas gagné mais ça y est maintenant elle est à moi

FA230 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val230 : moi je suis là je suis là

FA231 : c'est intéressant il y a une scène c'est ça ? et en arrière-plan une

LAURENCE_ENS_Val231 : ben une scène + disons qu'il y a un grand espace où moi j'ai une table en U

FA232 : ouai

LAURENCE_ENS_Val232 : donc de toute façon tous mes cours de com sont faits comme ça avec de l'échange et puis quand ils sont en projet ils bougent les tables ils constituent des groupes

FA233 : ouai

LAURENCE_ENS_Val233 : euh quand je fais des entretiens de simulation d'embauche il y en a deux on prend une table au milieu et ils sont tous autour à observer donc il y a des observateurs il y a des acteurs tout le monde participe et tout le monde est noté

FA234 : donc c'est une salle à géométrie variable c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val234 : ouai ouai c'est sympa mais elle est grande hein

FA235 : grande ? c'est-à-dire ? moi je vois une salle de cours classique où on met vingt vingt-cinq étudiants

LAURENCE_ENS_Val235 : ben il y a vingt-cinq étudiants on peut en mettre vingt-cinq en U

FA236 : ouai

LAURENCE_ENS_Val236 : et derrière il y a encore euh + on peut encore en mettre douze treize allez quatorze étudiants sur des + sur les PC il y a sept PC sur des tables double

FA237 : d'accord ok je comprends mieux + je vais revenir sur ce que me disent certains collègues « **je veux pas d'ordinateur personnel sinon ils écrivent pas ils écoutent pas et ils font autre chose** » et l'autre collègue que j'ai interrogé lundi qui me dit « **ah non moi ça me dérange pas du tout de toute façon je dicte mon cours et ils écrivent sur leur PC** »

LAURENCE_ENS_Val237 : ben nous on essaie d'avoir un ++ moi si c'est condamné dans un cours je vois pas comment j'autoriserais ça j'essaie d'être cohérente avec l'équipe

FA238 : ouai

LAURENCE_ENS_Val238 : donc on a plutôt tendance à les interdire maintenant quand j'étais en informatique je faisais des cours déco enfin de la gestion de projet les étudiants étaient sur des forums et donc ils débloquaient des situations de projet où ils étaient en + ils avaient des problèmes informatiques ils trouvaient des solutions sur des forums

FA239 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val239 : bon maintenant je suis pas dupe ils papotaient aussi avec leurs potes certainement sur leur PC mais en informatique c'était toléré ça dérangeait personne

FA240 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val240 : là où je suis en qualité logistique c'est plus rigide donc non on n'a pas d'autre issue

FA241 : d'accord c'est le cadre qui régit la chose c'est l'équipe qui a décidé

LAURENCE_ENS_Val241 : oui + ceci dit quand il y a des PC vous savez ils se jettent sur les PC moi je fais des projets je veux de la créativité au départ je dis « **vous trouverez rien sur internet là c'est tout il y a pas besoin de PC c'est dans votre tête vous secouez vos cerveaux et il va en sortir des choses** »

FA242 : c'est-à-dire qu'ils appuient sur le bouton et qu'ils vont chercher sur internet tout de suite c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val242 : ouai ouai + en gestion de projet par exemple quand ils font de la créativité je leur dis « **il y a rien sur internet quoi** »

FA243 : et ils ont le réflexe tout de suite tout de suite ils passent par ça

LAURENCE_ENS_Val243 : ouai + ben je sais pas si vous voyez les cartes heuristiques

FA244 : ouai

LAURENCE_ENS_Val244 : ça sert en com + moi je travaille avec ça en projet et je vois pas l'intérêt d'aller sur internet quoi au contraire

FA245 : d'accord

LAURENCE_ENS_Val245 : voilà

FA246 : j'ai une dernière petite question à vous poser + si vous deviez me résumer en quelques mots la com cette matière que vous enseignez

LAURENCE_ENS_Val246 : ben il y a la progression je pense + on se connaît après on veut se confronter aux autres et on prépare à l'entreprise + donc le S1 je le connais moi face à moi-même c'est vraiment introspection

FA247 : ouai

LAURENCE_ENS_Val247 : deuxième semestre c'est on se confronte aux autres dans le cadre d'un projet toujours sous contrôle IUT

FA248 : ouai

LAURENCE_ENS_Val248 : on prend pas d'énormes risques à l'extérieur c'est pas + et puis dès le S3 ben il faut qu'on puisse décrocher le stage avec une rémunération et une mission

FA249 : ouai

LAURENCE_ENS_Val249 : donc là on met un peu plus d'exigences + dans la communication professionnelle

FA250 : ouai

LAURENCE_ENS_Val250 : et puis après on est opérationnels pour des compétences DUT dès le S4 voilà

FA251 : d'accord ok donc en fait de soi jusqu'à l'opérationnalité au S4 c'est ça ?

LAURENCE_ENS_Val251 : ouai voilà jusqu'aux compétences qu'on peut faire valoir en entreprise

FA252 : d'accord il y a là vraiment une progression qui est explicite

LAURENCE_ENS_Val252 : et on les voit énormément évoluer sur deux ans c'est ça qui est fantastique quoi

FA253 : à quoi vous les voyez évoluer tiens ça c'est intéressant

LAURENCE_ENS_Val253 : ah ben ils ont un projet et ils le défendent

FA254 : ouai

LAURENCE_ENS_Val254 : voilà dans la maturité je pense la maturité qu'ils arrivent à obtenir en deux ans

FA255 : ouai

LAURENCE_ENS_Val255 : enfin c'est ce qu'on dit c'est ce qu'on nous dit en tout cas

FA256 : mais c'est ce que vous voyez c'est votre impression aussi ?

LAURENCE_ENS_Val256 : oui je le vois et puis ouai ouai ouai + et les parents les parents d'élèves quand ils voient nos étudiants c'est ce qu'ils nous disent aussi

FA257 : ils ont changé ?

LAURENCE_ENS_Val257 : vous avez les parents des lycéens quand ils viennent aux portes ouvertes quand ils viennent voir nos étudiants nous nos étudiants ils sont aux portes ouvertes et c'est eux qui font le job et eux qui vendent l'IUT je pense qu'il y a qu'eux qui peuvent le faire

FA258 : ouai ouai

LAURENCE_ENS_Val258 : donc ils présentent leur projet ils présentent tout et c'est vrai que les parents sont assez épatés de les voir + ils regardent leurs lycéens ils regardent nos étudiants et ils se disent « **ah ouai c'est vrai que si notre gamin il pourrait être comme ça dans deux ans ce serait top quoi** »

FA259 : d'accord ah ouai c'est ça l'évolution ils deviennent acteurs de

LAURENCE_ENS_Val259 : complètement + et après qu'est-ce qu'il y a dans la part de projet qu'est-ce qu'il y a dans la part de PPP qu'est-ce qu'il y a dans la part de com j'ai du mal à dissocier je pense que c'est l'ensemble

FA260 : ouai il y a un peu de tout ?

LAURENCE_ENS_Val260 : ouai c'est c'est très complémentaire

Entretien avec Virginie : entretien téléphonique (09/02/2016)

FA débute l'entretien en présentant l'objet de sa thèse, le nombre de questionnaires recueillis à ce jour, l'objectif des entretiens avec les enseignants et les principes de confidentialité qui régissent l'entretien.

FA1 : dans un premier temps pouvez-vous me dire dans quelle spécialité vous êtes ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP1 : moi je suis en techniques de commercialisation

FA2 : d'accord + je présume qu'il y a pas mal d'étudiants en TC ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP2 : ah bah oui c'est le plus gros département de l'IUT de Reims

FA3 : vous avez à peu près combien d'étudiants ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP3 : alors les 1^{ère} année sont 120 les 2^{ème} année sont en moyenne un peu moins on va dire une centaine

FA4 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP4 : après on a des année spéciale des formation continue donc ça fait une trentaine de personnes en plus euh + et puis il y a les licence mais je sais plus trop combien ils sont parce que je n'y enseigne pas+ plus les alternance et là ça fait quoi euh + vingt ça dépend des années mais une vingtaine de personnes encore en 1^{ère} année donc en 2^{ème} année donc une quarantaine d'alternants

FA et Virginie discutent de l'opportunité de diffuser le questionnaire à l'ensemble des étudiants de TC

FA5 : dites-moi si je commençais tout d'abord par votre parcours + parce que c'est souvent intéressant le parcours des enseignants d'expression-communication est-ce que ce serait indiscret de vous demander votre parcours jusqu'à votre arrivée en DUT ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP5 : euh alors moi j'ai commencé en tant que capésienne de lettres modernes hein j'ai une formation de lettres modernes

FA6 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP6 : donc j'ai enseigné j'étais capésienne j'ai enseigné pas mal d'années en lycée et puis après en collège euh à ce moment-là j'ai passé l'agrégation

FA7 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP7 : l'agrégation interne donc de lettres modernes toujours

FA8 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP8 : euh puis je suis resté encore en collège puisque j'étais titulaire du poste et puis il y a je crois ça fait à peu près + sept ans qu'on m'a + bon c'est un collègue qui m'a proposé de faire quelques heures à l'IUT

FA9 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP9 : et puis le poste s'est libéré l'année suivante donc j'ai euh posé ma candidature et j'ai été prise pour le poste

FA10 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP10 : voilà donc moi j'ai enseigné en lycée + bon euh quand j'étais étudiante j'ai enseigné en faculté j'étais étudiante associée

FA11 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP11 : et j'étais dans + en sport + j'enseignais l'équivalent de la communication mais aux étudiants de sport alors ça c'est quand j'étais étudiante

FA12 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP12 : et puis donc j'ai fait ce parcours là et je me suis retrouvée à l'IUT d'autant plus facilement que finalement c'est peu ce que je faisais quand j'étais étudiante quoi

FA13 : ah oui oui oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP13 : je faisais que quelques heures

FA14 : il y a une espèce de continuum entre ce que vous avez commencé en tant qu'étudiante et ce que vous faites actuellement c'est ça ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP14 : oui d'autant quand j'étais étudiante quand j'ai passé j'ai fait un DEA sur les noms de commerce de Nice parce que j'étais étudiante à Nice

FA15 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP15 : donc en plus j'étais une lettres modernes mais pas trop (en)fin j'adore la littérature mais euh ma maîtrise portait sur euh l'analyse d'un mythe sportif dans les journaux et mon sujet de DEA portait sur les noms de commerce donc j'étais pas + c'était +

FA16 : c'était singulier

VIRGINIE_ENS_Reims_CP16 : j'adore la littérature mais (en)fin ça me donnait des atouts aussi pour entrer en TC quoi

FA17 : vous avez pas fait entre guillemets un parcours universitaire qu'on pourrait qualifier un peu de classique c'est ça ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP17 : oui voilà oui ceci dit c'était le CAPES après l'agrég interne hein euh voilà mais c'est vrai que bon dès le départ je leur ai expliqué que j'étais assez ouverte à autre chose que la pure littérature

FA18 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP18 : voilà

FA19 : c'est intéressant cette singularité + quand vous étiez étudiante et que vous enseigniez et maintenant pensez-vous que ce sont les mêmes contenus ? c'est les mêmes choses ou il y a des choses qui ont bougé ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP19 : non + non quand j'étais étudiante c'était prof d'expression je me souviens même plus l'intitulé exact

FA20 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP20 : ils m'avaient recruté parce que précisément j'avais fait ma maîtrise donc euh ça s'appelait le langage d'un mythe sportif Nadia Comaneci

FA21 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP21 : et ils bon ils voyaient bien que je m'intéressais au sport que je m'intéressais (en)fin que j'étais étudiante en lettres et ils ont pensé que ça motiverait leurs étudiants en sport

FA22 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP22 : (*rires*) de d'avoir une prof d'expression qui adorait ce + le sport aussi et qui travaillait sur le journalisme que les journaux + donc euh ça s'est fait comme ça mais je + j'étais étudiante c'était quelques heures par semaine

FA23 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP23 : c'était un statut un peu bizarre (*rires*) puisque j'étais à la fois étudiante et enseignante + il y avait des profs qui me regardaient bizarrement parce que ils comprenaient pas très bien ce que je faisais au bureau (*rires*) parce que normalement j'étais dans les rangs des élèves euh j'ai essayé de me dépatouiller c'est vrai bon par exemple les exposés le l'expression orale beaucoup de débats + (en)fin des choses très comme ça oui

FA24 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP24 : après j'ai plus un souvenir très détaillé des écrits que j'ai pu leur faire faire par exemple + c'est c'est loin

FA25 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP25 : sur quoi j'ai pu travailler + disons que dans l'esprit j'étais déjà un peu dans cette idée

FA26 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP26 : dans le concret je me souviens pas par exemple les rapports tout ça + d'ailleurs c'étaient des étudiants de sport donc des étudiants de l'université donc ils n'avaient pas tout ce qui est communication interne rapport tout ça (en)fin tout cet aspect un peu d'écrits techniques ils l'avaient pas ça j'en suis sûre

FA27 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP27 : ce que je cherchais à améliorer c'était leur capacité d'expression c'est d'ailleurs ce qu'on m'avait demandé

FA28 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP28 : écrite et orale globale quoi (en)fin

FA29 : ok un peu le fond de commerce des techniques d'expression il y a de cela quelques années ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP29 : voilà pour le souvenir que j'en ai c'était ça

FA30 : d'accord et dites-moi + quelles sont vos fonctions à l'IUT ? c'est uniquement de l'enseignement ou vous avez d'autres fonctions ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP30 : non non c'est uniquement moi c'est uniquement de l'enseignement

FA31 : d'accord et donc sur l'ensemble des DUT TC en 1^{ère} et 2^{ème} année ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP31 : voilà moi j'ai les 1^{ère} et 2^{ème} année je fais pas les licence

FA32 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP32 : j'ai les année spéciale et les formation continue et comme ça faisait trop j'ai fait enlever les alternance dès la deuxième ou troisième année et même là j'ai plein d'heures supp donc voilà je vais pas chercher ailleurs en fait + même les autres département je vais pas chercher ailleurs parce que j'ai déjà très largement mon quota (*rires*)

FA33 : vous êtes bien au-delà des 384 heures des PRAG ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP33 : je dépasse très largement oui

FA34 : et au niveau des enseignements que vous assurez en DUT comment ça s'appelle ? c'est de la communication + expression-communication techniques d'expression

VIRGINIE_ENS_Reims_CP34 : alors moi sur le programme c'est expression communication culture depuis les nouveaux programmes de S1 à S4

FA35 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP35 : donc les quatre s'intitulent pareil + après en poursuite d'études en S4 ils ont un autre cours donc l'option hein ils ont en plus ce que j'appelle culture générale qui est l'ancienne culture générale méthodologie synthèse

FA36 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP36 : donc euh il y a ce cours là également

FA37 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP37 : et puis j'ai deux heures qui sont liées au projet tutoré en amphi + l'année dernière j'avais trois

FA38 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP38 : parce que parce que en amphi euh c'est le module alors je sais plus lequel c'est voilà + euh c'est donc lié au projet tutoré

FA39 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP39 : et où je leur présente en gros ce qu'ils vont devoir faire et puis où je relie avec le fait que + ben je leur annonce un peu + c'est pas moi qui choisis c'est pas moi qui attribue les projets ou rien mais moi je leur explique qu'ils vont devoir faire des soutenances ce qu'ils vont mettre dans les soutenances pour expliquer les projets tutorés qu'ils vont devoir faire des soutenances bilan qu'ils vont devoir faire un projet euh un compte-rendu de réunion pour tenir les profs au courant

FA40 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP40 : mais ça c'est deux heures voilà deux heures comme ça dans l'année uniquement

FA41 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP41 : j'en voulais pas plus (*rires*)

FA42 : d'accord + il y a plusieurs collègues qui m'ont dit qu'ils étaient amenés à intervenir dans le cadre du PPP + est-ce que c'est votre cas ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP42 : non non non + moi je je je veux pas voilà + je n'interviens pas et moi je vous dis j'essaie de faire enlever des heures (*rires*) donc euh voilà donc je tiens très discrète dans mon coin pour ça

FA43 : d'accord + parce que parfois les collègues d'expression-communication se retrouvent aussi avec le PPP à gérer donc voilà

VIRGINIE_ENS_Reims_CP43 : alors en AS + en année spéciale hein il y a eu une modification de programme

FA44 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP44 : et euh normalement je les avais 45 heures sur l'ancien programme c'était donc l'expression communication culture et puis là c'est passé à 30 heures de façon très étonnante parce que les heures ont augmenté dans le programme classique et les 15 heures restantes sont quelque chose proche du PPP alors il faudrait que j'aie voir l'intitulé exact

FA45 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP45 : et je dois dire qu'on a fait un petit arrangement à l'amiable avec le collègue euh + qui était chargé de ça c'est-à-dire que moi je garde dans les heures par exemple lui du coup il s'est retrouvé chargé de devoir faire l'enseignement du rapport de stage ce qu'il ne savait pas faire

FA46 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP46 : et moi je me suis retrouvé chargé par exemple du lien avec les entreprises ce que je ne savais pas forcément faire non plus

FA47 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP47 : donc on s'est mis d'accord tous les deux « **moi je continue à faire ce que je sais faire toi tu continues à faire ce que tu sais faire** » mais c'est pas les intitulés officiels donc au bout du compte on en a conclu que les étudiants auraient leurs cours mais bon on a fait un petit arrangement à l'amiable

FA48 : voilà selon les compétences de chacun

VIRGINIE_ENS_Reims_CP48 : chacun reste dans son domaine de compétences on va dire

FA49 : d'accord là je comprends bien + dites-moi si on regarde l'organisation des cours est-ce que ce sont des cours qui ont lieu le même jour dans la semaine sur des mêmes créneaux ou est-ce que c'est variable ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP49 : alors euh + normalement l'emploi du temps normalement j'ai deux heures par semaine qui sont à peu près fixes par exemple si je prends les deuxième année le les première année on va faire simple

FA50 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP50 : je les ai deux heures par semaine jusqu'à fin mai

FA51 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP51 : voilà c'était pareil en S1 c'était deux heures et c'était toujours les mêmes deux heures sauf euh sauf si il faut remplacer un cours mais euh sinon c'est toujours les mêmes deux heures

FA52 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP52 : c'est-à-peu près pareil avec les deuxième année là où ça devient variable c'est avec les formation continue

FA53 : ah bon ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP53 : oui parce que par exemple les formation continue je fais mes heures en ++ elles sont placées là où ils peuvent les placer quoi en gros c'est

FA54 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP54 : ça aboutit à ça + euh j'avais fait les heures du premier semestre et là j'ai même réclamé qu'elle me donne les heures du deuxième semestre parce que ça venait pas et puis j'ai dit « là j'ai une semaine qui est entièrement libre parce que euh les autres étaient en stage ou à l'étranger ou en congés j'ai dit « **j'ai pas une heure de cours** » et je dis « je sais que les FC je vais les avoir quarante heures quoi » et donc du coup on m'a mis une heure de cours sur la semaine quoi

FA55 : onze heures de cours ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP55 : voilà oui oui ils ont survécu (rires) donc j'ai casé onze heures de cours là et du coup il y aura des semaines où ils auront trois heures des semaines où ils auront deux heures des semaines où ils n'auront rien l'emploi du temps des FC est moins + moins fixé parce que de toute façon le deuxième semestre était pas encore fixé au début février quoi

FA56 : d'accord ça bouge en fonction de la situation dans le semestre

VIRGINIE_ENS_Reims_CP56 : voilà

FA57 : d'accord donc si je comprends bien on peut dire globalement qu'en 1^{ère} année

VIRGINIE_ENS_Reims_CP57 : c'est stable

FA58 : et en 2^{ème} année c'est globalement stable ça l'est un peu moins en formation continue

VIRGINIE_ENS_Reims_CP58 : voilà c'est ça

FA59 : d'accord + c'est très variable là je me permets de faire une parenthèse avec ce que disent les autres collègues c'est très variable d'un IUT à un autre

VIRGINIE_ENS_Reims_CP59 : je suppose que ça dépend de ceux qui font les emplois du temps

FA60 : oui bien sûr

VIRGINIE_ENS_Reims_CP60 : donc des chefs de département je suppose

FA61 : oui voilà ça rentre en compte + je vais me permettre maintenant de vous poser la question de ce que vous enseignez dans ces cours + quand je pose la question aux étudiants « **qu'est-ce que vous apprenez dans ces cours ?** » j'ai les mêmes réponses + qui reviennent ce sont des choses qui visent à préparer leur immersion professionnelle voilà et d'autres me disent aussi très souvent « **on fait du français** »

VIRGINIE_ENS_Reims_CP61 : oui alors moi c'est que j'ai eu aujourd'hui encore

FA62 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP62 : parce que j'ai vous (sa)vez c'est les journées où on accueille les lycéens

FA63 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP63 : et à chaque fois que les lycéens sont arrivés je dis « **vous savez où vous êtes** » « **oh oui ils nous ont dit que c'est le cours de français** »

FA64 : c'est pas vrai ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP64 : si si et à chaque fois les groupes de lycéens sont arrivés comme ça

FA65 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP65 : après j'ai précisé aux lycéens oui bon globalement parce qu'on était prof de + (en)fin moi j'étais prof de lettres voilà mais que bon je leur expliquais la

différence par rapport au cours de français en lycée que je ne faisais surtout pas de littérature que bon etc. mais c'est vrai + et puis un jour j'ai eu un étudiant qui m'a dit mais c'était il y a quelques années j'ai présenté le programme et puis il me fait il me dit « **ah c'est du français ça !** » (*rires*) et il était atterré en plus

FA66 : et en fait qui leur a dit à ces lycéens que c'était du français ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP66 : c'étaient les autres étudiants puisque c'étaient les 2^{ème} année qui accueillait qui étaient en charge d'accueillir euh les lycéens

FA67 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP67 : et donc l'équipe d'étudiants accueillant les lycéens et les amenant à mon cours leur ont dit « **ben voilà c'est l'équivalent du cours de français** » voilà

FA68 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP68 : donc ça confirme complètement ce que disent mes collègues eux ils le vivent comme ça

FA69 : d'accord donc ils associent la com au cours de français + d'accord et pourriez-vous me proposer une synthèse de ce que vous enseignez dans ces cours ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP69 : alors moi très objectivement j'essaie de suivre les programmes

FA70 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP70 : donc je prends les éléments du programme chaque semaine je leur présente ceci dit comme j'arrive pas à tout faire il faudrait tout faire à toute vitesse et de façon superficielle quand je vois que des éléments du programme sont repris d'une année ou d'un semestre sur l'autre je euh + bon je l'étale quoi je j'insiste pas si je sais que je vais le retrouver en 2^{ème} année par contre pour vous dire un exemple l'analyse l'analyse de l'image moi je ne l'ai qu'en S2 + là je retrouvais mes S2 pour la première fois je leur ai dit clairement que « **j'allais consacrer plus d'heures en cours + parce que je sais que je ne le retrouverai ni en S3 ni en S4 et que vous l'avez pas eu en S1** »

FA71 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP71 : par contre tout ce qui va être compte-rendu rapport synthèse comme je sais que ça réapparaît ben là je dis « **on va plus vite** »

FA72 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP72 : parce que je sais que je vais pouvoir approfondir donc en fait j'essaie disons que je me suis dit « **bon les programmes si on veut tout faire bien on peut pas sur le semestre** » moi j'estime que je ne peux pas parce que j'essaie d'accorder une grande place à l'oral

FA73 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP73 : comme pas mal de collègues je pense et euh + et donc qu'on peut pas tout approfondir on peut pas donc plutôt que de faire à toute vitesse sans faire d'exos derrière et tout donc je + sur les deux ans ils auront tout vu

FA74 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP74 : et pas forcément pile euh ++ dans + comment c'est prévu par semestre quoi +c'est-à-dire que je peux pas tout revoir tout le temps + alors autre exemple le rapport de stage

FA75 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP75 : le rapport de stage on l'a en S2 on l'a en S4

FA76 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP76 : mais moi en S2 ils reviennent de stage aujourd'hui ben hier ils sont revenus de stage et comme ils portaient de stage avant et qu'on leur demande un rapport pour le 29 février en fait le cours sur le rapport de stage je l'ai fait en fin de S1

FA77 : OK

VIRGINIE_ENS_Reims_CP77 : juste avant qu'ils partent en stage

FA78 : ouai d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP78 : pour qu'ils soient préparés pour qu'ils sachent à quoi s'attendre pour qu'ils prennent des notes etc. donc du coup je leur ai dit « **je l'ai fait au mois de décembre donc je vais pas le refaire maintenant** »

FA79 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP79 : « **par contre on va le revoir en S4 parce que en S4 vous allez partir en stage et que vous allez faire un deuxième rapport de stage** »

FA80 : et en plus il y a la soutenance finale en S4 ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP80 : voilà + et donc par exemple donc le rapport de stage qui officiellement est en S2 je l'ai casé en fin de S1 parce que j'ai jugé que c'était plus utile

FA81 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP81 : et je leur ai donné la fiche d'évaluation etc. pour qu'ils sachent exactement ce qu'on attendait d'eux et que donc pendant le stage ils soient plus + attentifs à certains éléments + comme c'est pas moi qui vais noter le rapport de stage parce que nous on a décidé euh les rapports de stage de 1^{ère} année on se les répartit entre tous les collègues

FA82 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP82 : donc moi j'en noterai qu'une dizaine

FA83 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP83 : (voilà) on se les répartit + du coup je refais pas de cours à ceux que j'ai et donc je leur ai dit « **bah du coup ben vous l'avez fait en S1 on le refait en S4 du coup là om c'est écrit en S2 ben je vais pas le réaborder** »

FA84 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP84 : par contre vous vous allez faire votre rapport de stage que vous rendez fin février

FA85 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP85 : par exemple pour la soutenance c'est pareil + la soutenance ils l'ont en S4

FA86 : oui la soutenance finale de la fin de deuxième année

VIRGINIE_ENS_Reims_CP86 : voilà le stage donc je vais la reprendre en S4 mais dès le S1 puisqu'on a au programme les techniques de l'exposé et de la soutenance on l'a en S1 et en S2 et en S4 donc en S1 je fais une note d'oral sur les techniques de l'exposé mais je leur explique que les techniques de l'exposé sont à peu près identiques à ce qu'on va leur demander en soutenance

FA87 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP87 : donc du coup en S2 je ne fais pas d'exposé et je parle pas de soutenance puisque je l'ai déjà fait en S1 et que je le referai en S4

FA88 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP88 : donc voilà au bout du compte j'essaie de tout voir mais j'essaie de le voir en fonction des besoins

FA89 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP89 : réels + et pas forcément des programmes (rires) des besoins réels et c'est comme ça que je conçois euh + j'essaie de les caser au moment où c'est utile

FA90 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP90 : autre exemple le compte rendu de réunion est en S4

FA91 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP91 : dans le programme + mais il y a une aberration c'est que dans le cadre des projets tutorés on leur demande des comptes rendus de pratiquer les comptes rendus de réunion dès la 1^{ère} année alors que le cours a lieu en fin de euh S4 + donc là les programmes me paraissent un peu euh +

FA92 : en décalage ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP92 : bah oui juste un peu (*rires*) donc le cours sur le compte rendu de réunion je vais le faire en S2 mais dans le cadre du fameux cours en amphî qu'on m'a donné donc je vais le faire un peu théorique avec un exemple une vidéo euh un Powerpoint à l'appui etc. + mais le vrai cours les vrais exercices notés seront en S4 mais au moins ils pourront faire ce qu'on leur demande dans le cadre des projets tutorés

FA93 : d'accord + donc si je comprends bien vous prenez les programmes et vous les reconfigurez en fonction des besoins des étudiants

VIRGINIE_ENS_Reims_CP93 : exactement

FA94 : d'accord je pense que je comprends + et en fait vous accordez une importance assez conséquente à tout ce qui est de l'ordre du stage ou il y a d'autres contenus que vous voyez pendant l'année ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP94 : le stage + moi je + non je donne pas priorité au stage puisque le stage c'est le rapport de stage la soutenance mais que + puisqu'on se les répartit aussi bien en S2 qu'en S4 c'est pas je veux pas être la spécialiste du stage donc euh non moi je vais dire que + ce que je vous disais la lecture de l'image en S2 va prendre pas mal d'heures

FA95 : ah oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP95 : parce que c'est ça va leur servir en plus pour les concours là où il y a euh les concours de marketing de publicité etc. donc la lecture de l'image je l'ai qu'en S2 donc du coup je pense qu'en nombre d'heures + euh j'ai pas compté mais bon il y a + sur les vingt-huit heures je vais bien en avoir six ou huit faciles sur la lecture de l'image

FA96 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP96 : mais en même temps l'exercice noté de lecture de l'image je leur présente déjà comme un premier entraînement à l'écriture du rapport de stage

FA97 : ah bon

VIRGINIE_ENS_Reims_CP97 : parce qu'en fait j'ai transformé un exercice écrit qui est la dissertation en fait sur une analyse d'image publicitaire

FA98 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP98 : mais en même temps j'exige qu'ils mettent des titres des sous-titres et qu'ils rédigent un peu comme si ils rédigeaient leur rapport de stage

FA99 : au niveau de la forme c'est ça ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP99 : comment ? la mise en forme voilà donc du coup je leur dis « **voilà on essaie de travailler sur les deux en même temps** » j'ai fait pareil avec la synthèse + les dossiers de synthèse

FA100 : c'est-à-dire

VIRGINIE_ENS_Reims_CP100 : c'est-à-dire que je leur demande de faire un plan comme une dissert etc. mais que ils vont me le rédiger comme on va attendre en tout cas chez nous qu'on attend le le + la rédaction du rapport de stage + donc à chaque fois on va mettre des titres des sous-titres mais en même temps on va faire des mini introductions des bilans euh des + bilans et transitions et que je leur explique que chez nous en tout cas ce genre de choses fait euh monter les notes dans les rapports de stage + c'est-à-dire qu'on arrive à quelqu'un qui est capable de faire des bilans transitions avant d'aborder le chapitre suivant ben on est toujours plus content que quelqu'un qui le fait pas

FA101 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP101 : et donc toutes ces petites choses d'écriture qui sont pas euh liées directement au rapport de stage mais c'est des petites choses qui s'accumulent et qui fait que euh bah chez nous on apprécie ça quoi bah je sais pas ailleurs mais on apprécie ce type d'écriture donc j'ai je leur demande je leur propose d'autres exercices systématiquement

FA102 : d'accord il y a une espèce d'intrication des différentes activités les unes avec les autres ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP102 : oui oui oui oui la forme et l'art de rédiger un rapport

FA103 : d'accord ok + et vous avez dit aussi tout à l'heure que l'oral c'était important ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP103 : oui + alors je fais différentes choses + euh d'abord il y a systématiquement une note d'oral à tous les semestres + donc le semestre 1 c'est un exposé parce qu'ils sont en plus dans la lignée du lycée bon ils savent à peu près ce qu'on attend d'eux mais en même temps je leur explique que la soutenance ça va ressembler énormément à ça

FA104 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP104 : et donc évidemment j'exige qu'ils utilisent le vidéoprojecteur

FA105 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP105 : dès + donc ça j'attends que le prof d'informatique ait fait le travail

FA106 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP106 : mais bon il y a de plus en plus de jeunes qui arrivent et qui savent utiliser (en)fin faire des Powerpoints ou des choses comme ça bon + euh il y a quelques années c'était moins vrai mais là maintenant + ils arrivent ils savent à peu près faire techniquement parlant

FA107 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP107 : techniquement parlant pas tous mais bon enfin bon c'est un exposé de ce type là + en S2 ce sont des débats

FA108 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP108 : puisque le S2 c'est il y a l'argumentation etc. donc je leur + j'organise des débats et donc c'est une note de débat

FA109 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP109 : donc ils ont les sujets annoncés à l'avance et comme en plus moi j'ai dans mon programme découverte des médias ce sont des sujets de débats qui portent sur les médias

FA110 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP110 : et la communication

FA111 : avec tout le groupe d'étudiants ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP111 : non alors je fais des débats notés ils sont par quatre + c'est deux étudiants contre deux étudiants et tout le monde passe comme ça dans des groupes de quatre

FA112 : c'est intéressant + comment ça s'organise ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP112 : il y a des gens qui regardent il y a le reste du groupe classe qui regarde donc les étudiants forment des équipes de deux mais c'est comme les exposés ils peuvent être collectifs ou individuels ils ont le choix

FA113 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP113 : ils ont le choix + les équipes de deux c'est eux qui les composent puisque bon mais les notes sont individuelles + c'est-à-dire que euh que ce soit pour l'exposé ou pour le débat je leur dis toujours « **s'il y en a un qui parle au débat et l'autre qui dit rien bah forcément ça sera pas du tout les mêmes notes** » donc les notes sont individuelles

FA114 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP114 : mais ils peuvent le préparer ensemble et ils passent ensemble

FA115 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP115 : euh donc il y a deux + moi je tire au sort contre qui ils jouent donc ça c'est un tirage au sort en fait contre qui ils débattent + ils je leur propose deux sujets à chaque fois et le groupe de quatre personnes me dit « **voilà nous on préfère travailler sur tel sujet** »

FA116 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP116 : donc ce sont systématiquement des sujets sur la communication et les médias

FA117 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP117 : puisque ça me permet d'aborder un autre aspect du programme en même temps

FA118 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP118 : je leur demande de me faire un travail de recherche et de venir chacun avec un document

FA119 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP119 : intéressant et fiable qui porte sur leur sujet de débat

FA120 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP120 : bon ça je leur dis bon ça je l'ai ajouté l'année dernière pour pas qu'ils arrivent les mains dans les poches (*rires*) et euh donc je leur dis « bah voilà je veux un sujet » alors ça je le note sur deux points euh voilà parce que je note puisqu'on fait un travail de recherche aussi tout bon je note qu'ils ont bien gardé ben les sources les des choses toutes bêtes que ce qu'ils ont choisi est intéressant mais également qu'ils respectent bien les notions ben je mets toutes les références les trucs basiques quoi et puis euh au moment du débat par contre parfois j'ai eu des étudiants qui préparaient tout à l'avance puisqu'ils savaient contre qui ils allaient débattre et ils avaient leur sujet et j'ai eu une fois c'était quasi une pièce de théâtre quoi qu'ils jouaient

FA121 : ah oui ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP121 : alors pour garder un brin d'improvisation je tire au sort au dernier moment la position qu'ils vont défendre

FA122 : ah bon d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP122 : donc ça leur crée une contrainte + donc et + on tire au sort pour savoir si c'est un pour ou contre hein je sais pas euh et ben voilà au dernier (mo)ment ce qui les oblige de toute façon à préparer l'ensemble des arguments pour le débat

FA123 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP123 : et pas uniquement leurs idées

FA124 : d'accord ok

VIRGINIE_ENS_Reims_CP124 : il faut qu'ils aient vu les arguments des deux côtés

FA125 : ok

VIRGINIE_ENS_Reims_CP126 : et puis à partir de ce moment là moi j'interviens plus je me place au milieu du public

FA126 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP126 : et ils débattent

FA127 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP127 : euh ++ je n'ai plus mis d'animateur parce que l'animateur devenait parfois envahissant

FA128 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP128 : et je leur ai dit « **c'est à vous c'est comme dans un entretien d'embauche** » je leur ai dit « **c'est à vous d'être à la fois dedans et dehors en train d'observer ce qui se passe** »

FA129 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP129 : « **c'est-à-dire de vous rendre compte si votre débat tourne en rond c'est-à-dire c'est à vous de vous rendre compte si votre débat va vers le hors sujet** »

FA130 : oui

(L'explication de Virginie s'arrête pour cause de coupure téléphonique. FA rappelle les points abordés avant que la conversation s'interrompe)

VIRGINIE_ENS_Reims_CP130 : oui donc ce que je disais c'est que c'est aussi à eux d'apprendre à gérer leur débat

FA131 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP131 : et de savoir si euh + s'il y a un blanc moi j'interviens pas c'est à eux de savoir relancer

FA132 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP132 : c'est à eux de savoir sentir qu'ils vont vers le hors sujet sentir que alors je leur demande je leur dis « **ben c'est l'implication distanciée on est à la fois dedans on est à la fois dehors et il faut que vous ayez cette lucidité par rapport à ce qui se passe** »

FA133 : d'accord ok

VIRGINIE_ENS_Reims_CP133 : donc par exemple euh avec les règles de politesse on ne se coupe pas la parole etc. bon euh on maîtrise le débat

FA134 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP134 : donc euh voilà pour les notes de débat et moi en fait je prends tout en notes

FA135 : d'accord quel travail !

VIRGINIE_ENS_Reims_CP135 : moi j'ai une organisation qui me permet de + oui bon ça y est je me suis organisée

FA136 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP136 : j'écris tout ce qu'ils disent et dans l'ordre où ils le disent + donc ça me permet très nettement après de leur dire après c'est même visuel puisque c'est une feuille coupée en quatre donc je leur montre je dis « **ben voyez là on voit très bien qui est intervenu énormément qui** » + alors déjà rien que ça

FA137 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP137 : ça ça rend quelque chose de visuel donc qui s'est impliqué etc. bon après il y a la qualité des arguments évidemment aussi hein

FA138 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP138 : mais je peux leur ressortir exactement tout ce qu'ils ont dit et « **à quel moment vous avez dit ça pourquoi etc.** » donc après le débat il y a un petit moment où je fais intervenir le public aussi « **qu'est-ce que vous en pensez ? comment vous l'avez ressenti ?** »

FA139 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP139 : et dans le débat évidemment je note aussi le non-verbal la tenue bon c'est eux qui s'organisent c'est-à-dire euh ils placent leurs chaises comme ils veulent

FA140 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP140 : bon ils savent qu'ils débattent entre eux donc qu'en même temps il y a un public c'est à eux de choisir leur positionnement (en)fin etc.

FA141 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP141 : ils sont responsables de ça aussi

FA142 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP142 : mais on a fait un débat d'entraînement avant je veux dire ils sont préparés (*rires*) donc ça c'est la note du S2

FA143 : et vous utilisez pas pour le débat de vidéo + d'enregistrement parce que tout prendre en notes tout observer c'est incroyable

VIRGINIE_ENS_Reims_CP143 : ben euh le les vidéos ça serait tout aussi long de tout regarder de tout + de tout reprendre euh + donc je crois que ce serait tout aussi long de (en)fin l'écrire me demande un gros effort intellectuel parce que mais bon j'ai pris l'habitude je suis très organisée en fait

FA144 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP144 : euh donc j'y arrive euh je pense que de relire mes notes c'est parce que quand même je les écris en abrégé je reprends les idées je reprends les idées mais pas pile mot à mot sauf quand ils disent des gros mots bon je maîtrise pas leur niveau de langue et tout (*rires*) je peux leur dire « **vous l'avez dit** » « **ah non je l'ai pas dit** » et <... ?> « **si si tu l'as dit** » bon voilà mais euh bon je pense que je gagnerai pas de temps et puis je veux pas leur imposer après moi c'est quelque chose à quoi je suis sensible je ne veux pas leur imposer de se voir avec une image

FA145 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP145 : je trouve que c'est trop dur + je trouve que d'ailleurs il y a des étudiants que rien qu'à l'idée qu'on va les filmer ils sont complètement affolés et moi je ne veux pas + moi j'étais quelqu'un de timide et je pense que j'aurais assez mal supporté

FA146 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP146 : donc je ne veux pas leur imposer de leur + de se voir

FA147 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP147 : j'ai peur que ça les bloque plus qu'autre chose en tout cas pour certains

FA148 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP148 : donc euh je ne veux pas les filmer

FA149 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP149 : sauf euh si j'avais des volontaires et puis ça serait techniquement assez long à installer

FA150 : oui oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP150 : parce que par exemple j'ai quatre débats pour des groupes + j'ai quatre débats pour deux heures s'il faut tout réins(taller) (en)fin j'ai peur que ça serait peut-être un peu compliqué donc non et puis là la vidéo moi l'image je trouve qu'il y a beaucoup de gens qui réagissent très mal à l'image euh + donc je + c'est non (*rires*)

FA151 : d'accord + donc ça c'était pour le débat et après au S3 S4 vous avez aussi

VIRGINIE_ENS_Reims_CP151 : alors le S3 euh comme on a la découverte d'univers culturels et qu'on a sans arrêt visites expositions et que c'est complètement irréaliste par rapport à nos emplois du temps horaires etc.

FA152 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP152 : en fait j'ai trouvé la solution

FA153 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP153 : euh je les envoie par groupe on recense des lieux culturels dans + toute la région hein euh et ils vont par groupe en fait faire des enquêtes une interview donc là ils sont obligés de faire une interview

FA154 : ah ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP154 : ils vont interviewer des gens dans + dans +

FA155 : des lieux culturels ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP155 : voilà ils choisissent un univers culturel un lieu etc. ils vont faire une interview une enquête ils vont filmer sur le coup s'ils veulent ils vont euh on + je leur demande en priorité une interview filmée mais il y a des gens qui refusent d'être filmés là encore + même des professionnels de la communication (*rires*) donc euh parfois c'est qu'un enregistrement mais je leur demande un enregistrement et après ils me le restituent sous forme d'exposé mais avec en intégrant l'interview

FA156 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP156 : donc ça c'est un travail de groupe là oui et ils me restituent ils nous restituent ils nous présentent le lieu culturel qu'ils ont découvert

FA157 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP157 : bien exposé et utilisant leur interview

FA158 : d'accord + et vous les formez aux techniques d'enquête ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP158 : oui je les prépare à l'interview quand même (*rires*)

FA159 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP159 : je les prépare à l'interview on consacre une séance à quels types de questions on pourrait poser euh bon + alors c'est collectif je + évidemment ça va dépendre de l'univers culturel qu'ils vont choisir

FA160 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP160 : mais effectivement euh quand même on prépare quels types de questions on pourrait poser qu'est-ce qu'on cherche euh euh voilà et « **comment vous vous y prenez** » un peu pour filmer (en)fin c'est surtout les problèmes euh l'image (en)fin je leur

explique faut pas qu'elle bouge trop mais c'est surtout des problèmes de son qu'on a objectivement ben + parce que en fait en même temps l'IUT ne leur prête pas de matériel

FA161 : donc ils font

VIRGINIE_ENS_Reims_CP161 : ils font ça avec leur téléphone ils font ça avec ce qu'ils ont quoi

FA162 : ouai ouai ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP162 : donc on a un problème de qualité de son quoi + j'essaie de les sensibiliser beaucoup (en)fin je dis « **en extérieur c'est généralement épouvantable** »

FA163 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP163 : le son parce qu'il y a du vent etc. donc je dis « **évitez au maximum** » mis à part qu'il y a des interviewés qui veulent l'être qu'en extérieur

FA164 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP164 : donc on a un souci +euh je leur dis aussi « **méfiez-vous** » parce que eux aussi ils ont des notes donc je leur dis « **la moindre feuille** » là il y a un groupe d'ailleurs qui s'en est rendu compte parce que quand ils ont passé l'interview il y avait la feuille de papier la fille elle changeait ses papiers pour poser ses questions et elle m'a dit « **je me suis rendue compte que vous aviez raison à quel point ça résonne quand c'est près d'un micro quoi** » (*rites*) donc bon voilà c'est pas une grosse formation mais j'essaie de les sensibiliser aux différents problèmes qu'ils pourraient rencontrer pour avoir euh + pour faire cette interview

FA165 : d'accord vous leur donnez des conseils techniques sur des outils à utiliser

VIRGINIE_ENS_Reims_CP165 : des outils non parce que ben je dis ils font avec leur matériel ils font avec ce qu'ils ont nous on leur prête rien ni caméra mais rien

FA166 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP166 : donc euh ça ça + généralement je veux dire à l'heure actuelle ce que j'ai vu c'est que la plupart du temps ils utilisent leur téléphone

FA167 : d'accord + c'est intéressant cette utilisation du téléphone + quand je pose la question aux étudiants des outils qu'ils utilisent en expression-communication pour eux c'est traitement de texte l'ordinateur les Powerpoint et puis parfois aussi leur téléphone portable

VIRGINIE_ENS_Reims_CP167 : ah oui le téléphone devient un outil de travail + alors le téléphone portable moi l'année dernière il y a un truc qui m'a sidéré on va visiter la bibliothèque de la fac de sciences

FA168 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP168 : c'est la bibliothèque dont dépend l'IUT (en)fin l'IUT est rattaché à la fac de sciences donc euh notre bibliothèque de référence c'est celle de la fac de sciences donc je les y amène et je leur annonce qu'ils devront faire un compte-rendu de visite

FA169 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP169 : donc il faut qu'ils prennent des notes

FA170 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP170 : je vais avec eux et je les vois sur leur téléphone donc je viens voir et je dis « **bon (a)ttendez c'est pas le téléphone là il y a les intervenants qui sont en train de parler bon** » « **mais madame on prend des notes** »

FA171 : ah bon ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP171 : donc ils arrivent à prendre des notes sur leur minuscule petit téléphone (*pires*) je vous jure c'est vrai quand il a fallu ressortir les notes

FA172 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP172 : pour faire le compte-rendu c'était tout sur le téléphone donc moi j'étais dépassée là c'était la première fois que je voyais la prise de notes sur téléphone et ben ils me l'ont fait l'année dernière

FA173 : c'est-à-dire ils prennent leur téléphone et ils écrivent sur leur clavier

VIRGINIE_ENS_Reims_CP173 : exactement exactement + c'est devenu un outil euh vraiment + alors c'est pareil quand je leur dis « **bah là il y a une question qui se pose alors on vérifie sur internet** » alors je leur dis « **ben sortez vos téléphones** » (*pires*) c'est tout c'est devenu un outil quoi

FA174 : ah d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP174 : c'est devenu l'outil de recherche l'outil de prise de notes

FA175 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP175 : je dis pas que les cours ils les prennent en prise de notes comme ça mais en tout cas pendant la visite c'était un petit outil donc ça voilà

FA176 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP176 : et ça a été assez efficace parce que ceux qui l'avaient fait m'ont ressorti les informations qui avaient été données lors de la visite

FA177 : d'accord et ils l'utilisent aussi pour faire l'interview c'est ça

VIRGINIE_ENS_Reims_CP177 : voilà donc ils l'utilisent pour filmer pour enregistrer exactement

FA178 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP178 : le téléphone est vraiment devenu un outil de travail pour eux

FA179 : d'accord et c'est pas gênant ? + une collègue à Calais me disait « **je ne veux pas d'ordinateur ni de téléphone en cours parce que ils sont** »

VIRGINIE_ENS_Reims_CP179 : oui c'est vrai + c'est complètement vrai + alors nous à l'IUT en TC on s'est fâchés un peu là-dessus

FA180 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP180 : et donc s'ils sortent un téléphone quand on l'a pas autorisé on peut les exclure de cours

FA181 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP181 : donc ça ils le savent

FA182 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP182 : bon je les exclue pas systématiquement mais hier je l'ai redis deux fois à un étudiant « **c'est la deuxième la troisième vous sortez c'est tout quoi** »

FA183 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP183 : donc ils n'ont + moi par contre si je leur dis « **sortez vos ordinateurs ou sortez vos téléphones parce que là on a une recherche à faire** »

FA184 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP184 : ils ont le droit + mais tant qu'on ne les a pas autorisés ils n'ont pas le droit de les utiliser

FA185 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP185 : donc c'est + ça dépend de chaque prof

FA186 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP186 : et ça dépend des exercices + moi quand je fais un exercice où j'estime que le traitement de texte c'est mieux je leur dis « **vous pouvez sortir vos + vos portables** »

FA187 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP187 : là « **vos ordinateurs sur le coup** » (rires) « **vous pouvez sortir vos ordinateurs portables** »

FA188 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP188 : euh donc euh + on fait au coup par coup parce que effectivement si on les autorise les yeux fermés euh alors moi je l'ai avec les FC j'en ai un et là les FC j'ose pas trop parce que c'est plus des + (en)fin c'est plus des adultes ils sont plus âgés mais j'en ai un manifestement il fait des jeux vidéo pendant que je fais cours quoi + sous prétexte de prendre des notes je sais je l'ai vu euh et j'ose un peu moins intervenir parce que bon (rires) c'est plus difficile

FA189 : c'est plus difficile

VIRGINIE_ENS_Reims_CP189 : des gens nettement plus âgés + et puis en même temps il a pas à le faire et nos étudiants ils le faisaient

FA190 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP190 : j'avais une collègue aussi qui avait dit qu'elle avait vu en amphitheâtre quelqu'un qui faisait cours et tout le fond de l'amphitheâtre était en train de regarder des films sur les ordinateurs

FA191 : ah bon

VIRGINIE_ENS_Reims_CP191 : ouai

FA192 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP192 : donc c'est pas possible + nous on a pris une mesure qui pourrait être prise pour considérée comme rétrograde hein mais euh on a décidé d'interdire sauf autorisation expresse du prof

FA193 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP193 : alors c'est quand même une grosse bagarre parce que il faut sans arrêt leur rappeler

FA194 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP194 : la consigne c'est-à-dire moi quand je commence un cours je dis « ah mais là pourquoi j'ai tous ces ordinateurs ouverts puisque il y a pas de prise de notes et que je vous ai pas autorisé il y a pas de traitement de texte à ce moment-là » donc il faut les

faire fermer donc c'est une bagarre constante mais c'est le seul moyen qu'on a trouvé pour qu'ils fassent autre chose à longueur de cours

FA195 : d'accord donc si je comprends bien en fait

VIRGINIE_ENS_Reims_CP195 : nous la solution qu'on a trouvée face au problème que je ne nie pas je suis entièrement d'accord avec la collègue il y a un problème

FA196 : d'accord + et votre salle de cours ? + c'est une salle banalisée où il y a pas d'ordinateurs sauf les ordinateurs des étudiants

VIRGINIE_ENS_Reims_CP196 : oui moi c'est une salle de cours classique + il y a + nos salles de cours (en)fin là où je suis la plupart du temps il y a un vidéoprojecteur mais il y a pas + je suis pas dans des salles informatique + nous on a des salles informatique où il y a des ordinateurs mais moi j'ai pas cours dans ces salles-là

FA197 : vous y allez de temps en temps dans ces salles-là ou c'est vraiment

VIRGINIE_ENS_Reims_CP197 : euh j'y suis allée il y a longtemps quand j'essayais de faire le projet Voltaire vous savez la remise à niveau en orthographe destinée notamment euh aux étudiants de DUT

FA198 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP198 : mais bon on a arrêté le projet Voltaire et moi j'y retourne pas

FA199 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP199 : par contre il se peut qu'en cours je donne un travail de recherche à faire et là j'ai des groupes qui me disent « **on va en salle informatique + euh utiliser les ordinateurs** »

FA200 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP200 : et je les autorise à quitter ma salle pour qu'ils aillent faire les recherches à condition qu'ils reviennent avant la fin du cours me montrer ce qu'ils ont fait

FA201 : ce qu'ils ont fait

VIRGINIE_ENS_Reims_CP201 : bah oui parce que autrement (*rires*) donc ils me ramènent le fruit de leur travail

FA202 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP202 : à la fin du cours

FA203 : d'accord + et globalement + c'est une question que je pose aux collègues + qu'est-ce que vous pensez des usages des étudiants des technologies dans les cours de com ? est-ce que ce sont des usages intéressants ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP203 : alors tout ce qui est dans le domaine (en)fin moi ce que je disais c'est que les Powerpoint (en)fin les logiciels ils le maîtrisent de mieux en mieux donc ça va techniquement parlant euh ++ là où je trouve bon le traitement de texte euh ben encore + je suis pas une pro de l'informatique mais sur le traitement de texte je sais quand même résoudre certains des problèmes qu'ils ont donc l'air de rien ils ont des problèmes dans l'art de présenter et de maîtriser la présentation + là où je trouve que c'est très décevant c'est dans tout ce qui est de l'ordre de la recherche

FA204 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP204 : euh des outils numériques euh je veux dire (en)fin bon très souvent on retrouve Wikipedia ça va pas beaucoup plus loin

FA205 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP205 : justement je les amène à la bibliothèque de la fac de sciences pour qu'on leur montre tout ce que l'université + la bibliothèque universitaire met à leur disposition comme sites comme logiciels des tas de choses et c'est pas utilisé je veux dire j'y vais par acquis de conscience je le fais je le présente + mais en fait on se rend compte qu'ils les utilisent pas

FA206 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP206 : on a on arrive pas à + déjà ils retournent jamais à la bibliothèque pour ainsi dire + même le support livre on pourrait comprendre

FA207 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP207 : mais même les ressources qu'ils ont sur leur bureau virtuel ils ne les utilisent pas

FA208 : ils ne les utilisent pas ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP208 : on a un mal fou à ce qu'ils utilisent + voilà comme si ça ne les concernait pas comme si ils restaient dans leurs habitudes de recherche

FA209 : Wikipedia c'est ce que vous disiez ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP209 : ou bien les moteurs de recherche courants sans aller vers des choses plus spécialisées rien quoi c'est + on a du mal là

FA210 : c'est un peu pauvre

VIRGINIE_ENS_Reims_CP210 : donc je trouve qu'ils vont pas ++ ou ils utilisent pas ce qu'on met à leur disposition pour ça quoi

FA211 : d'accord + si je comprends bien en bureautique ils se débrouillent mais c'est pas non plus foncièrement génial + la recherche par contre là c'est vraiment problématique

VIRGINIE_ENS_Reims_CP211 : oui oui oui + moi j'ai des 1^{ère} et des 2^{ème} année hein

FA212 : d'accord + et c'est valable pour les 1^{ère} et les 2^{ème} année ou il y a une différence entre les deux ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP212 : non malheureusement je vois pas de ce côté-là je trouve toujours que c'est ++ quand je leur en reparle en 2^{ème} année des outils je m'aperçois qu'ils les utilisent jamais quoi moi + les outils que la bibliothèque universitaire met à leur disposition ils les utilisent pas

FA213 : ils les utilisent pas

VIRGINIE_ENS_Reims_CP213 : ils ont pas ce réflexe-là + de même que je leur dis que la bibliothèque de Reims est gratuite pour les Rémois (en)fin pour les étudiants très peu chère etc. c'est pareil ils vont pas vers ces ressources-là

FA214 : non ? c'est quoi c'est une question de génération ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP214 : je pense que c'est en partie une question de génération + bon déjà tout ce qui est livre c'est comme si + moi des fois ils me disent « on a rien trouvé » <... ?> parce qu'en S en S4 je travaille sur les stéréotypes et je leur demande d'avoir des idées de sujet + j'ai un exemple c'est que l'année dernière il y a des filles qui me disent « **ah on aimerait bien travailler sur l'Asie les stéréotypes Asie l'interculturel** » je dis « **ben d'accord faites-moi un dossier cherchez proposez-moi des choses et puis moi je cherche de mon côté** »

FA215 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP215 : et elles arrivent et me disent « **on a rien trouvé juste un texte comme ça et tout** » et moi je leur dis « **oui mais à la bibliothèque de la fac moi j'ai trouvé un livre complet** »

FA216 : et ils ont pas eu ce réflexe ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP216 : + et elles ont même pas regardé + pas un instant + il y avait un livre complet sur un + commercial (en)fin un ingénieur commercial qui était allé faire des affaires en Chine et qui expliquait euh comment (en)fin tout le problème interculturel pour faire du commerce (en)fin on est en TC quand même quoi ! (*rires*) moi je suis en TC et ben elles

n'avaient même pas pensé qu'il pouvait y avoir un livre + du moment qu'elles avaient pas trouvé sur internet avec leurs petites habitudes de recherche ben c'était ça n'existait pas

FA217 : d'accord ah oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP217 : ah oui c'est (*rires*) et pourtant le livre il était pas loin hein il y avait pas besoin d'aller le chercher loin hein voilà

FA218 : pourtant je suppose que comme dans toutes les facs il y a un site de la bibliothèque où ils peuvent regarder ils peuvent chercher chez eux ? ils le font pas ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP218 : bien sûr et c'est pour ça que je les emmène parce qu'en fait quand je les emmène visiter le site de la bibliothèque universitaire je demande aux bibliothécaires de leur faire toute une initiation sur toutes les ressources numériques + leur montrer comment à partir de leur bureau virtuel ils ont accès euh à des tonnes de choses

FA219 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP219 : et on cible quand même ce qui peut les intéresser eux en tant que TC donc c'est pas qu'ils n'ont pas entendu l'information c'est qu'ils ne la réutilisent pas et que même quand on les met sur des thèmes de recherche et ben voilà ils peuvent arriver en disant « j'ai rien trouvé » parce qu'ils n'ont pas du tout ces réflexes-là

FA220 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP220 : je trouve que c'est une des difficultés à laquelle je me trouve moi confrontée + alors autant ils sont enthousiastes à l'idée de faire des interviews de renc(ontre) alors c'est peut-être des TC aussi hein d'aller rencontrer des gens d'être actifs j'en ai ils font 150 kilomètres pour trouver un lieu culturel et quand je leur dis de me faire une recherche pour me faire un dossier papier ben là ils savent pas voilà

FA221 : il y a une espèce de grand écart entre ce qu'on met à leur disposition et ce qu'ils font effectivement ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP221 : ça c'est vrai complètement

FA222 : d'accord + et est-ce que vous-même dans vos cours ou pour préparer vos cours vous utilisez des outils numériques particuliers ? parfois des collègues disent qu'ils utilisent la plateforme de leur université

VIRGINIE_ENS_Reims_CP222 : non moi je l'utilise pas non non + moi je l'utilise pas ce que je + alors quand on (en)fin l'année dernière + moi je fais beaucoup de dossiers à partir du Monde le journal Le Monde

FA223 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP223 : alors bon je + par exemple euh le bureau virtuel de la fac euh + ne permet pas d'avoir Le Monde

FA224 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP224 : donc déjà j'ai toujours trouvé que c'était quelque chose d'énorme et euh + (en)fin ils peuvent avoir Le Monde sous format papier mais moi je vais pas à la bibliothèque sous format papier parce que je travaille quand même pas mal par ordinateur

FA225 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP225 : et donc ne permet pas d'avoir Le Monde même quand ils étaient abonnés euh ++ je leur avais fait remarqué euh c'était Factiva c'était lequel + bon on avait il manquait des choses + moi je travaille <... ?> donc en fait moi ce que j'utilise c'est pas effectivement je + je ne le trouve pas facilement finalement sur la bibliothèque universitaire euh je le trouve plus facilement ailleurs

FA226 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP226 : donc euh voilà + mais même pour eux quand je dise qu'ils n'utilisent pas par exemple je sais que les collègues de langues étrangères leur demandent d'apporter des documents de langue étrangère

FA227 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP227 : et quand on leur dit que euh via la bibliothèque numérique euh de la fac on trouve des tas d'articles en langue étrangère ben ils vont pas l'utiliser non plus

FA228 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP228 : je ne sais pas pourquoi + euh donc voilà + c'est vrai que moi ça peut m'arriver par contre ben je vous dis quand elles m'ont dit « **on voudrait bien travailler sur l'interculturel avec l'Asie** » bon ben j'ai quand même pensé à regarder là pour le coup ce qu'il y avait en magasin dans la bibliothèque universitaire et elles elles y ont pas pensé mais autrement moi spontanément mes dossiers je les utilise pas en passant par le bureau virtuel de de + c'est quand je trouve pas la réponse ailleurs éventuellement je vais voir quoi

FA229 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP229 : mai euh + on ++ je sais pas + par exemple pour vous donner un autre exemple je suis beaucoup l'actualité

FA230 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP230 : en S4 là je vais leur demander de faire des synthèses

FA231 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP231 : et puis bon moi j'aime bien sortir un peu des sentiers battus et j'ai commencé l'autre jour un dossier de synthèse sur la poupée Barbie

FA232 : ils ont dû adoré ça !

VIRGINIE_ENS_Reims_CP232 : (*rires*) et ça les a bien fait rire quand je leur ai proposé aujourd'hui n'empêche que j'ai plein de volontaires + et pourquoi ? parce que j'ai vu que le musée des arts décoratifs préparait une exposition sur Barbie que c'était les cinquante ans de Barbie que par ailleurs dans la presse j'ai vu que Barbie venait de sortir des poupées de taille petite avec différentes couleurs de peau (en)fin sortir de tous les stéréotypes et comme on a le stéréotype en S4 ça m'intéressait aussi

FA233 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP233 : bon je suis même pas + je me suis pas dit « **je vais passer par les ressources universitaires pour trouver de la documentation sur Barbie** » (*rires*) et donc voilà ben voilà le dernier dossier en date c'est Barbie

FA234 : d'accord

VIRGINIE_ENS_Reims_CP234 : (*rires*) j'irai peut-être voir pour le compléter mais j'ai des doutes sur la bibliothèque universitaire

FA235 : ils ont dû adorer vos étudiants je pense

VIRGINIE_ENS_Reims_CP235 : ah ça j'ai plein de volontaires pour Barbie + je trouve qu'ils travaillent mieux sur des choses comme ça parce que moi ce que je veux leur faire acquérir c'est de la méthode

FA236 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP236 : euh + mais ça passe mieux avec des sujets comme ça

FA237 : en guise de conclusion + je ne veux pas monopoliser votre temps + si vous deviez me résumer en quelques mots la matière que vous enseignez qu'est-ce que vous diriez ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP237 : ouh ça va être difficile (*rires*)

FA238 : parce que c'est tellement riche tout ce que vous m'avez dit que cette synthèse peut être un peu délicate ?

VIRGINIE_ENS_Reims_CP238 : ++ en tout cas j'essaie de leur faire aimer une matière que comme ils vous le disent ils arrivent en disant « c'est du français » (*rires*) + donc j'essaie de leur faire aimer j'essaie de leur trouver des sujets qui vont leur plaire pour faire passer quand

même des euh un certain nombre de bases de euh + de la communication parce que ce sont quand même des gens très jeunes

FA239 : oui

VIRGINIE_ENS_Reims_CP239 : tout aussi bien ils vont + je veux dire ils oublient encore des choses énormes dans l'art de communiquer euh + ils vont + donc euh j'essaie alors + j'essaie de trouver des choses qu'ils aiment et en même temps ils savent que je suis ultra-pointilleuse après sur le rendu très casse-pieds très exigeante euh sur des choses qui paraissent basiques hein + mais donc euh j'essaie de faire passer ces exigences-là à partir de choses qui vont les intéresser et qu'ils vont aimer c'est tout

FA240 : et aussi quelque chose qui va les étonner aussi ? je retiens l'exemple de la poupée Barbie

VIRGINIE_ENS_Reims_CP240 : oui oui voilà mais derrière il y a quand même une exigence de rendu intellectuel + bon le support est pas difficile intellectuellement parlant mais moi je leur dis toujours j'ai pas pas à les sélectionner j'ai juste à leur apprendre des méthodes pour qu'ils soient plus efficaces

FA241 : d'accord ok

VIRGINIE_ENS_Reims_CP241 : mon objectif ce n'est pas de les sélectionner face à la difficulté

FA242 : ouai

VIRGINIE_ENS_Reims_CP242 : ils sont bac +1 +2 moi ce que je veux c'est qu'ils acquièrent les bases voilà + et si le support est plaisant ben tant mieux (*rires*)

Annexe 15 : Grille thématique des entretiens menés avec les enseignants

N.B : Chaque case du tableau reporte le tour de parole dans lequel le thème a été repéré.

Thème 1 : Les pratiques numériques des étudiants (point de vue sur)

	Céline	Daniel	Elisabeth	Laurence	Virginie
Les formes prises par les usages du numérique dans les EEC					
Travailler collaborativement	62			193(échange de docs mais en GP)	
Recopier/récupérer des cours, des documents	185;191(copier-coller lettre de motiv et CV);196; 203; 204		59(retrouver un modèle de note)	179(récupérer des documents pour le rapport de stage); 214 (Moodle = un outil de sanction)	
Communiquer avec l'enseignant	231; 279(mail/rapport au temps)	152(envoi du travail par mail); 179; 181; ULCO182(aide à distance); 186(envoi de parties du rapport de stage)		173(mail);172(Moodle pour suivi du rapport de stage); 174 (faire corriger lettres et CV);215;216(usage banalisé du mail)	
Rechercher des informations	244; 245 (téléphone,usage perso); 250(salle info, demande enseignant)	143(séance de recherche BU+éval en salle info)	124		174(faire des recherches par téléphone en cours);183(téléphone et ordinateur); 199 - 200(en salle informatique sous accord de l'enseignant);209(usages de moteurs de recherche courants); 226; 227(n'utilisent pas les ressources de la BU)
Faire autre chose (jouer, communiquer sur Facebook)	246(internet)252		126(rapport avec échec); 128 - 129		188(joue en cours)
Créer des supports, des documents (blog, vidéos, diaporamas, documents texte)	250(à la demande enseignant, blog,); 250 (synthèse)	148(Word, PDF)	114 (vidéo, initiative étudiants); 124 (diaporamas, rapports de stage)		155 (vidéos d'interview pour la thématique culturelle);186(usage du traitement de texte)

Usages des réseaux sociaux	255				
Prendre des notes (cours, compte rendu)		127			170 à 172(prise de notes sur le téléphone pour préparer le CR de la visite de la bibliothèque)
Corriger les fautes d'orthographe		131 (correcteur); 137(application)			
Stocker son travail		148(clé USB)			
Echanger des informations		168 (viralité) ;170(mélange des domaines : social, éducatif, ...)			
Faire des exercices				142(faire des exercices, remédiation Voltaire)	
Créer un diaporama					104(soutenance et exposé)

Les outils utilisés par les étudiants dans les EEC

Ordinateur personnel	251; 252	125	121; 127 (selon les cours)		
Téléphone		128; 167(recherche de stage)	126 (perturbant)		161(usage du téléphone pour réaliser une interview pour la thématique culturelle) ; 167; 178(téléphone = outil de travail); 170 à 172(prise de notes pour préparer le CR de la visite de la bibliothèque); 180(à utiliser quand autorisation)
Tablette		125			
Clé USB		148			
Mail	231;279(mail/rapport au temps)	152 (envoi du travail)		215 - 216(mail = outil banalisé)	
Plateforme/ENT (Moodle, bureau virtuel)				214 (récupérer des documents pour le stage; outil de suivi de stage; outil de sanction = regard institutionnel)	207(les étudiants ne l'utilisent pas); 218(ne l'utilisent pas pour faire des recherches)
Vidéoprojecteur					106
Papier, crayon (prise de notes)	67	145(recherche en PPP); 147; 151;153(travaux sur copie, choix de l'enseignant, plus facile à corriger)	127		

Regard de l'enseignant sur les usages du numérique dans les apprentissages

Usages peu importants	64				
Usages très importants	74 (omniprésence);65(dans la vie sociale)	133;134(omniprésence); 149 - 150(comme tous les enseignants); 168 (échanger des infos)			

Regard critique sur les usages (méfiance, souligne des lacunes)	67 (incitation à la paresse); 74 - 75; 82; 192; 194 (plagiat); 244 (agacement); 256 (dangers réseaux sociaux); 236; 238 (écrire un mail)	166 (pas de recul avec l'asynchronie); 167 (idem mais générationnel)	60 (distance critique sur les usages d'internet); 65; 71 (maladresses d'expression mails); 124; 126; 128; 129 (usage interdit en cours); 132 (pas au point sur la recherche documentaire)	224 (pas de connexions); 241 (méfiance vis-à-vis de l'usage systématique d'internet); 138; 140 (erreurs dans la communication numérique; orthographe ?); 196 - 197 (prudence sur les usages des réseaux sociaux); 217 (maladresses dans la communication par mail avec des enseignants)	180 (usage du téléphone soumis à autorisation de l'enseignant); 194 (les étudiants font autre chose en cours quand ils utilisent leurs ordinateurs); 162; 164 (problèmes de prise de son lors de la réalisation de l'interview); 204 - 205 (présentation des documents et recherche limitée à Wikipedia); 206; 214 (n'utilisent pas les outils de recherche de la BU : problème de génération); 208 (les étudiants restent dans leurs habitudes de recherche)
Juge les usages utiles, pertinents, légitimes		125 - 126; 129 (prendre le cours et cas des dyslexiques); 130 (droit des étudiants); 131 (mieux lire et mieux écrire); 148 (travaux restitués sur clé USB); 131 (mieux lire et mieux écrire); 167 (recherche de stage/téléphone); 163 (utilisation efficace dans la vie sociale)			173-174 (Téléphone = outil de recherche et de prise de notes); 176 (outil assez efficace); 106-107 (compétences techniques : faire un diaporama); 203 (compétences techniques : traitement de texte et diaporama)
Surpris par les usages des étudiants					172 (prise de notes sur téléphone)
Sans opinion sur ces usages				212-213	

Thème 2 : Point de vue sur les apprentissages

	Céline	Daniel	Elisabeth	Laurence	Virginie
Point de vue sur l'importance/l'intérêt des EEC pour les étudiants					
très importants/très intéressants					
importants/intéressants		51(intérêt : rapport de stage, CV, mail)	39-40(intéressants);		
moyennement importants/intéressants			92-93(critiques sur CV et lettre de motivation)		235(les étudiants travaillent mieux en fonction des thèmes : par exemple Barbie sur les stéréotypes)
peu ou pas importants/intéressants	1-2				
Point de vue sur la qualité des apprentissages					
insuffisante, faible, lacunaire	2;35;68 (autonomie);98;99;115;117 (étudiants étrangers) ;179 (CV);186(fainéantise);199;204; 240; 287(attitude consumériste)	24 (conjugaison);55(autocritique);61 (écrire comme on parle : 1ère année)	90 (niveau en orthographe et syntaxe);98(attitude consumériste)	105 à 107 (étudiants "coincés"; timides);113(ils ne savent pas rédiger de rapport de stage); 241(manque de créativité : usage systématique d'internet); 119 à 121(plagiat dans l'écriture du rapport)	215 à 220(lacunes dans la recherche documentaire);239(lacunes dans "l'art de communiquer")
intéressante		57(rédiger de manière littéraire)			
Point de vue sur l'identification des apprentissages					
Par référence à une autre matière ou un autre dispositif	11; 12(français)	86(français)		97(confusions possibles PPP/EEC)	61; 63(références au cours de français lorsque visites des lycéens);65(réaction d'un étudiant : "c'est du français");66-67 (analogie au français par les 2ème année);68(ils vivent la com comme du français); 238(les étudiants pensent que la com est du français en arrivant)
Par catégorisation des matières	14;18;38; 43				
Par référence à l'enseignant	141;143; 267 à 272;277 à 279				
Par référence aux évaluations	280; 283(rapport aux notes)				

**Thème 3 : Les EEC :
représentations des
enseignements**

	Céline	Daniel	Elisabeth	Laurence	Virginie
Les finalités des EEC					
professionnelles/professionnalisantes	78; 80	16;20;25;90(approche professionnelle de la langue);67 (2ème année)	2-3 (orthographe);45; 76 (dictées)	69(rendre opérationnel à Bac+2); 246	
scolaires	113-114(poursuite d'études);120(référence autre matière);122		3 (orthographe);37 (prépa concours)	81(poursuite d'études)	95(préparer des concours)
sociales et culturelles	165;170 (ouverture sur le monde)	20 (culture générale);27(rapports sociaux)	3 (orthographe),72 (savoir vivre);146;147 (ouverture sur le monde)	36;109(apprendre à se connaître);38(pour mieux communiquer avec autrui)	
psychoaffectives					238(faire aimer aux étudiants une matière, leur trouver des sujets qui vont leur plaire);239
Désignation de la matière					
Dénomination	19 (com écrite, verbale, orale)	9 (expression et communication);19(expression communication, importance du tiret)	3(expression); 5 (expression écrite et orale); 14	12(com)	19(expression<étudiante associée);34(expression communication culture du S1 au S4); 35 (option S4 : culture générale ou culture générale méthodologie synthèse)
Caractérisation		26(ce que signifie la communication)	2 (com co; PNL; analyse transactionnelle)		
Importance des EEC					
très importants	1(5ème roue du carrosse mais important pour les étudiants - le prof)	25 (langue professionnelle); 191;193(le cours le plus important)			
importants					
moyennement importants					
peu ou pas importants					
Les contenus et activités dans les EEC					
l'oral	2		29 (1ère année)		72(important);103(fait l'objet d'une note spécifique)

le débat		48;69(2ème année)		103(drogues douces);104(organisation du débat; place de l'argumentation S1)	107(S2);108(dans le cadre de l'argumentation);109(sujets annoncés à l'avance qui portent sur les médias); 111 à 15(organisation des débats) : passe bcp de temps à décrire l'organisation du débat en classe; 128(rapport avec l'entretien)
la présentation personnelle				110-111(présentation miroir); 71 à 75(jeu du fou : travail sur les valeurs);226(salle de cours aménagée)	
le non-verbal			4; 9("gérer son corps dans l'espace")		
l'entretien, la communication téléphonique/visio	58	66 (2ème année)			
l'entretien (d'embauche/stage)	47;52 (2ème année)	64(2ème année); 65 (simulation avec des chefs d'entreprise)		233(simulations avec observateurs)	128(rapport entre entretien et débat)
la soutenance de stage/PPP	123 à 125 (stage 2ème année)	68 (stage 2ème année); 110(PPP)			80 (S4)
le rapport de stage	2; 47	94;95-96(importance et difficultés)	7; 30	112;113(S2, une priorité);172(suivi par Moodle)	71(contenu répétitif); 75(S2 et S4 au programme);76 (vu en fin de S1 avant le départ en stage); 79(2 rapports de stage à faire)
le plagiat	196(rapport de stage)				
le CV (papier, numérique)	47;52 (2ème année);63;173;175 (lassitude);180	64;87(2ème année); 88(1ère année job d'été)	94-95 (difficultés)	93 à 95(S3//PPP);174(suivi par mail)	
réaliser un site, un blog professionnel	53;55;250(salle info)				
la lettre de motivation	47;52 (2ème année);78 (manuscrite); 173;175(lassitude)	64;87(2ème année);88(1ère année job d'été)	94(difficultés)	94-95(S3//PPP);174(suivi par mail)	
les outils de communication numérique en situation scolaire et professionnelle (mail, SMS, liste de diffusion)	231;236 (mail pro); 241(SMS)	22 (mail)	47;54 (pro);64-65(scolaire);65 (stage);69-70 (mail sous papier/crayon)	131; 133(liste de diffusion, correcteur; S3); ;135; 137(cours de sensibilisation)	
le courrier d'entreprise			45; 47 (relances facture)		
la note de service			55 à 57 (caractéristiques); 63 (intérêt relatif)		

le cahier des charges		68(2ème année)			
document de qualité/document de logistique					118(intermédiaire au rapport)
la conduite de réunion		66(2ème année)			49(S4)
l'animation d'équipe/de formation					61;114(travail d'équipe)
la gestion de conflit					49(S4)
la recherche et la préparation du stage	2; 52;137				
les réseaux sociaux professionnels en recherche d'emploi	255-256;259-260(importance)	156 à 158			
méthodes de travail universitaire (faire une recherche documentaire, prise de notes)	70-71(prise de notes)	34 à 36(prise de notes) ;143 (recherche d'informations à la BU)	133(recherche : sources fiables)		169(prise de notes pour préparer le CR de la visite de la bibliothèque);118;120(recherche pour préparation du débat);199-200(usage de la salle informatique pour faire des recherches sous contrôle de la production réalisée)
les formes d'argumentation	47 (persuasion)				
les écrits argumentatifs	90 à 93; 96(2ème année)		83		97(dissertation sur une analyse d'image publicitaire; rapport avec le rapport de stage); 98(présence de titres et de sous-titres comme pour un rapport)
le résumé			7; 34		
la synthèse de documents	250	21;68(2ème année)	7; 41 (lien avec les thèmes	115(S2)	71(contenu répétitif);99-100(lien entre la synthèse, la dissertation et le rapport de stage);230(S4, thème Barbie)
l'introduction, la conclusion, le plan			83 (écrits argumentés);86 (synthèse);87 (rapport de stage)		
le compte rendu	2; 47			50(S3);51;115(dans le cadre d'un projet, S2)	71(contenu répétitif);90(compte rendu de réunion, contenu nécessaire pour les projets tutorés, donc abordé dès le S2);168(CR de visite de la bibliothèque)
orthographe, syntaxe, vocabulaire	25 (Voltaire); 303; 305 (étymologie)	24 (syntaxe, langue professionnelle); 47 ("amélioration du	3;75-76(dictées, parfois présentes dans les stratégies de	83(pas très à l'aise, il faut le faire, limité au projet Voltaire);140(pour la communication	197-198(projet Voltaire, arrêté)

		français");137(application numérique);139(Voltaire)	recrutement des entreprises); 78 (règles);79-80 (vocabulaire rapport de stage); 90 (niveau);116(Voltaire);144 (exercices interactifs et vidéos)	numérique);141;142 (évaluation diagnostique et Voltaire);147(dictée de l'IUT, 1ère année)	
les registres (ou niveaux de langue)	238-239	72			
les situations de communication (Jakobson)	90(Jakobson)	38(Jakobson); 39 à 41 (exemples) en 1ère année			
la revue de presse			7		
l'exposé		46(1ère année)	8;30; 104 (avec le diaporama 1ère année)		86(techniques de l'exposé pour préparer la soutenance, en S1);103(S1);155(lien avec l'interview pour la thématique culturelle)
les médias (découverte et analyse)	47				109(découverte des médias)
analyse de l'image/création d'images (fixes et mobiles)	47; 264(affiches)	11 (réalisation de vidéos, 1ère année)			70(S2);94-95(contenu qui prend du temps en S2);96(lien avec le rapport de stage)
les supports de présentation (diaporama, poster)	66;201 (diaporama)	46(diaporama en 1ère année); 210 (poster scientifique en S2)	104 ;106 à 109(fonction du diaporama dans un exposé/1ère année)	115(diaporama S2)	
sorties (visites, expositions culturelles, salons)	153(salon entrepreneuriat)				151(pas le temps) ;153(sous forme d'interview);153(en lien avec le culturel);155;158 à 160;162;164(préparation de l'interview : types de questions et conseils techniques pour l'image et le son)
l'interculturel	10;131-132;134(en entreprise)				
préparation à des épreuves de concours (épreuves, culture générale)			7;34; 37 (prépa concours); 135		
la création d'un projet		47(projet audiovisuel)		51 à 57("junior entreprise+concours", en lien avec un autre dispositif)	
l'écriture "créative"		51;53 (fiction : esthétique de la langue);54 (haïkus);56(nouvelles 1ère année); ULCO91(visée pro)		99(produire un récit à partir de pictogrammes);101-102 (visées : parler de soi)	
les écrits de la vie courante		72 (non spécifiés)			

Description des enseignements					
Par référence aux programmes	10;49;119;168 (différences entre programmes); 170;307-308 (liberté par rapport aux programmes)	16(découverte des PPN);21(justification/PPN); ULCO30 (/aux besoins des étudiants);31;74 (degré de liberté/PPN : 1ère année / 2ème année)	10;46;78 (par rapport à ce dont les étudiants ont besoin);45 (justifier un contenu)	63;64(différences entre contenus abordés : cas d'un étudiant);66;81(intérêt des PPN);67;68(mode de construction des PPN)	34(dénomination des EEC du S1 au S4);65(présentation des programmes aux étudiants);69(organise sa progression en fonction des programmes);70;91;92 (en adaptant les contenus d'une année ou d'un semestre à l'autre en fonction des besoins)
En décrivant la progression	90;118 à 121;175;178;214;217 (écrit); 230(écrit vs oral)	32-33 (progression 1ère/2ème année)		39(S1 = centré sur l'étudiant);42(S2 = com pro) ; 43(S3 = com pro industrielle/entreprise);45(nécessité d'une progression); 45 à 50(résumé progression); 246 à 251(résumé progression)	69(organise sa progression en fonction des programmes);69 à 95(longue description de la progression pédagogique);88-89(organisation de la progression en fonction des besoins);102(intrication des contenus)
En expliquant l'organisation	130;153 (répartition des heures/semaine stable)	29(emploi du temps variable);78 (durée des cours);81;83 (emploi du temps variable)	25-26 (organisation semaine et semestre à peu près stable)		44-45(répartition des contenus avec le collègue en charge du PPP);47(... en fonction des compétences de chacun);49-51; CP52(2h/semaine : 1ère et 2ème année ;54-55(cas particulier de la FC, heures massées); 57-58 (stable en FI, variable en FC)
En effectuant des rapports avec d'autres matières, dispositifs, niveaux ou cursus	139 à 141 (PPP, connaissance de l'entreprise, EC4 : interculturelité) :145;149 (différences PPP);254(PPP/Fb)	21 (// avec les BTS); 97(biologie pour le rapport de stage);105 à 111(différences et points communs com/PPP);112-113(échange de créneaux avec le PPP);145(PPP//recherche documentaire);194 (EEC = transdisciplinaire)	4 (marketing);83(français scolaire)	29(PPP; PEC);39 (rapport EEC/PPP);51 à 57("junior entreprise");84;90-191(lien PPP/EEC car enseigne dans les 2, dispos associés) mais pas identiques92;95(contenus associés); 189;190(usage Moodle en GP);259(articulation PPP/com dans le dvpt de l'étudiant)	12(rapport entre enseignement IUT et enseignement de com avec des sportifs);65(différences avec le français du lycée);92(références au projet tutoré > aménagement des contenus des EEC);226;227(dans d'autres matières les étudiants n'utilisent pas non plus)les ressources de la BU
En faisant référence à des acteurs périphériques (association, métiers)			50(orthophonistes)	45; 82(présence de linguistes);200 à 211(point de vue critique sur un projet de plateforme)	
En expliquant la collaboration avec d'autres enseignants	216(poster);226(TBI)	29(les EEC se situent en amont, dimension transdisciplinaire) ; 76 (2ème	4 (marketing); Val21(communication)	117(rapport de stage)	105(prof d'info pour l'apprentissage du diaporama)

		année); 100(réalisation d'un poster)			
En revendiquant un ancrage disciplinaire	43 (lettres classiques)			78(approche psycho-socio et non linguiste)	
Les outils d'enseignement utilisés dans les EEC/les outils de l'enseignant					
Skype	58				
jeux de rôle	61		9		
vidéos	61	38; 125	142;144 (orthographe)		
diaporama	66		8; 112		
plateforme, ENT	209 (ne l'utilise pas)	154-155(utilisation prévue, des forums); 156 à 158(dépôt documents sur les réseaux sociaux);173(critique de la plateforme/FB)	143 (ne l'utilise pas)	171-172;178(Moodle, mode opératoire du rapport et suivi de rapport de stage);178(cours en ligne avant);181(outil de suivi - et de sanction - pour le stage)	228; 233(n'utilise pas le Bv pour faire des recherches mais des outils habituels)
TBI	226 (souhait)				
tableau	228				
mail	231;279(communiquer)	176-177(usage constant);186(équivalent à un rdv)	142 (communiquer+partage liens vidéos)	173-174(échange avec les étudiants pour correction)	
ordinateur portable/ordinateurs	248			236(7 ordinateurs dans la salle de cours)	
tablette		44; 120-121			
micro	248				
enceinte		125(projection document audiovidéo)			
vidéoprojecteur	117	121	58		196(ne dit pas si elle l'utilise)
salle de cours	247 (salle de com, classique); 250 (salle info, usage occasionnel)	115 à 118 (salle classique et salle informatique)	117 à 119 (Voltaire, salle info trop petite); 120 (salle de com, mobilier mobile+vidéo projecteur)	226(PC; scène pour jeux de rôle);231;232(tables en U);236(7 ordinateurs dans la salle de cours)	196(salle classique équipée d'un vidéoprojecteur)
Image			33 (photomontage, dessin de presse)		
Presse			33		222(Le Monde)
exercices (interactifs)		21 (non spécifié)	144 (orthographe)	163 (projet Voltaire)	
applications		137(orthographe)			
manuel				99;163;166(outils principaux)	
micro-entreprise de l'enseignant				52 (pour le projet)	
logiciel anti-plagiat				125-126	
tests				168(tests de personnalité sur internet)	
fiche d'évaluation					81(rapport de stage)

prise de notes					134; 136(prise de notes pendant le débat)
Le rapport de l'enseignant au numérique (et les usages)					
déclare ne pas utiliser d'outils numériques dans ses cours					CP222; CP228;
utilise peu d'outils numériques dans ses cours (intérêt, compétences limitées, usages localisés)			Val114; Val115(plus créative que technique)	Val156; Val157 (suivi de l'activité sur Voltaire); Val174 (correction lettre, CV); Val186(LinkedIn, garder contact avec les étudiants)	CP233(n'utilise pas le bureau virtuel mais des outils habituels pour faire des recherches); CP144 à CP150 (explique pourquoi elle ne souhaite pas utiliser la vidéo pour les débats); CP203(reconnait ses limites)
utilise des outils numériques de manière fréquente et/ou régulière et/ou variée		164-165(intérêt d'utiliser tous les artefacts numériques) ; 120-121(depuis 15ans);122 à 124 (remplace le tableau classique); 125(pour la vidéo); 160(mise à disposition de documents avant le cours); 177 à 182; 186 (aide à distance par mail : affiche, rapport); 187 (mail = outil facilitateur)		173(échange avec les (anciens) étudiants)	
Les modes de travail évoqués					
Les références culturelles	5;8;263-264 (cinéma, littérature, peinture)		135 à 139 (crise migratoire, théorie du complot)		214; 232(Synthèse sur Barbie)
La Certification Voltaire	21;23;27;29 (bonus)	140;142(pas convaincu)		29; 34(prof référente); 83("il faut le faire"); 142 à 145(rapport critique);154(préparation à la dictée de l'IUT)	197(projet arrêté)
Les évaluations proposées	90; 93 (écrit); 125 (oral)	143(recherche documentaire salle info)	71(mail); 99 (CV)	150 à 153(dictée de l'IUT)	103(une note d'oral par semestre);108;142(une note pour le débat; S2)
L'individualisation de la pédagogie			30-31; 34 (petits groupes, individualisation)		
Les thématiques/problématiques abordées en cours			32; 41 ;133(lien avec synthèse)	103	222(travaille par dossiers extraits du Monde); 232(Barbie : travail sur les stéréotypes)
Les projets		82 projet vidéo)		51 à 57(junior entreprise);146(dictée de l'IUT)	

Annexe 16 : Grille thématique des entretiens menés avec les étudiants

N.B : Chaque case du tableau reporte le tour de parole dans lequel le thème a été repéré.

Thème 1 : l'identification des EEC

	Quentin	Mathieu	Rémi	Pierre	Eric	Margaux	Antoine	Gaëlle	Victoria	Téa	Lucie	Pauline	Vincent
Les finalités des EEC													
en collaboration avec d'autres matières ou dispositifs	82					50-51			24; 94	26-27	65	56	
sociales et professionnelles	68;69	77 ;80	41 ;44-45 ;82	27; 74		51		67	198; 199	188	66; 90; 196; 218-219(social)	57; 89-90; 210; 213; 199 (pas du tout pro) ;200 ;202(social)	
propres aux EEC													
Perception de finalités (en lien avec l'intérêt et l'importance)													
perceptibles			41 ;44-45					67				87	
limitées/peu perceptibles	68;82	173		15		40-41; 107	63						76;153
n'en voit pas						40 ; 68; 73; 78; 152;154							44
Intérêt et/ou importance des EEC													
très intéressé/très important			81-82 ;131		102								
intéressé/important								59	143; 196 (intérêt)	132		87	
moyennement intéressé/moyennement important	88	77		15; 30			32	41		123; 131 (importance)	88	85	
pas ou peu intéressé/pas ou peu important		93;170-171				35-36; 38; 73; 79; 82; 95	57; 134		138 (importance)		151-152(pas importants)	143	44; 82; 153
Les activités en EEC													
résumé	18	48;57											
lettre de motivation/de stage	18	28; 30	76	16; 27		6	33; 53	56			98 (lien avec la synthèse)	51(prévu)	4; 37
CV (papier, numérique)	18	30	24 ; 68; 76; 77	16; 27		6; 24;25	33; 53	56	86 (prévu)	79 (prévu)		51(prévu)	4; 37
documentation technique/fiche technique	19	29											
étude de l'image (fixe et mobile)	23	28	23						149	138			
recherches (bibliographiques)	25-26 ;40	108											
oral (non précisé)	98	26; 60					69						
compétences linguistiques (orthographe, grammaire, vocabulaire)	74	99	23 ; 67		38, 60	52; 54			95	86	68; 77; 102 ;108(importance)	61; 97; 98 (importance)	60
rapport de stage			24										7
enquête de satisfaction			62										
création de supports visuels (posters, diaporamas, affiches, ...) et audios			64 ; 68										

écrire un récit			66										
entretiens (stage, embauche, évaluation) en face à face			68 ;77	27			46						4; 37
compte rendu/rapports		49 (vidéo); 57		45	45;181				25				
prise de notes		57			195				21	20			
styles argumentatifs													
entretien téléphonique/visio				27									
registres de langue/niveaux de langue exposés					24		34						
écrire un courrier, un mail, un sms professionnel					27-28, 139 à 150								
communiquer en situation professionnelle					28-29								
dissertation/écrits argumentatifs					67								
langage corporel (en lien avec les entretiens)						6; 7; 65							
rapport bibliographique						8 ; 70							
plagiat						7 ;70							
présentation orale (présentation personnelle)							46				122	69 ;107	
présenter un dossier à l'oral							46						
synthèse							52	50	48;162		67; 89-90; 94;97	39; 49; 59	
questions directes/indirectes							49			49			
mots de coordination									34	28			
les types de discours (les registres de l'éloge et du blâme)									61-62; 162	56			
construction d'un diaporama									94			50	
faire une conclusion (synthèse, PPP, projet)											60; 62	51; 54	
rétablir l'ordre d'un texte											69	62	
la reformulation de phrases												75-76	
Le débat											132	123	
l'argumentation											148 (avis contraire)	135-136 (pas de cours dessus) ;138	
écrire un poème (haïku)											230; 232	214; 217	
Les indicateurs des EEC													
dénomination des EEC	9	13	26-27		17	2					18; 20	13	
salle de cours	15	18		24		19							
horaires des cours /répartition des cours dans le semestre/organisation du cours	10-11	20-21; 23	29 ;39 ; 49	22	22; 31; 33; 43; 72 ; 81-82; 89 à 93	16; 18; 33; 45	10-11	12 ;14			23; 229	15 à 17 ; 24; 207-208	33; 37; 39; 42-43
importance de l'enseignant	CP14		CP34 ; CP35							67 à 82; 119; 133;136; 151 à 156 ; 182 à 191	62 à 76; 94; 100; 103;105;107; 121;139 à 151; 172 à 183; 185	130	121
référence à une matière/un niveau du cursus scolaire antérieur	71; 73			16 ;18; 21; 32	48 à 57; 59; 65	52; 114; 116; 159	34; 38; 40; 56; 64	41-42; 140	35; 53; 87 à 90 (doublante)	36; 80 (doublante)	77-78 (français collège); 80 (français lycée)	60; 81 (par différence)	154 à 160

référence à une matière/des matières du cursus actuel ou au cursus actuel			36 ; 50 ; 54 à 56		18-19; 84		28-29	28-29	25;36	27; 34			13; 171-172; 176
référence à une expérience sociale													ULCO53
référence à un dispositif de la formation	76				23	52		13; 74; 78	13 à 16	6; 13-14;18; 33-34	47-48; 52; 54	38; 43-44; 110	9; 135-136
évaluations/coefficients du module					62	85; 138			34; 97; 100; 102 à 111 (structure des évaluations)	88-89; 93 à 98 (structure des évaluations)			83 à 85

**Thème 2 : le numérique
dans les EEC (pôle des
apprentissages)**

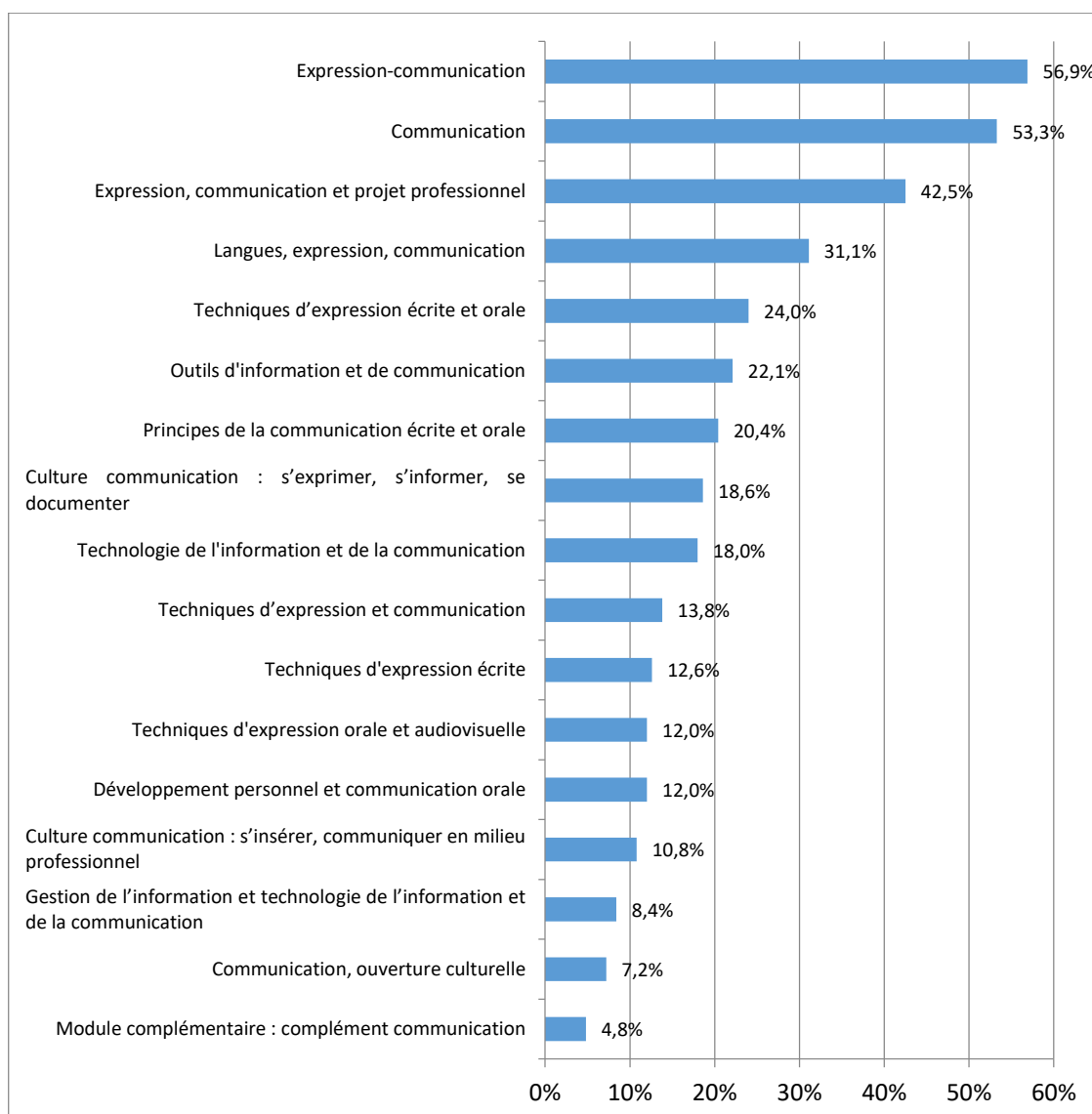
	Quentin	Mathieu	Rémi	Pierre	Eric	Margaux	Antoine	Gaëlle	Victoria	Téa	Lucie	Pauline	Vincent
Place des outils numériques dans les EEC													
présents			112			19; 22							
relativement/peu présents		124			129; 151; 194								
absents	63; 60; 66; 88	137					129	90; 96;116					
Sujet non abordé par l'étudiant										162			
Types d'outils numériques dans les EEC													
outils de production/de présentation			106	44		21; 23-24; 29;113; 118-119; 130	93 (prendre ses cours)	137	94		76 (diaporama)	159 (diaporama)	121; 124
outils de communication et d'interactions				48					74	69			
outils de recherche	46 ; 48	108							172	162; 166			
outils de stockage et de partage													
ne mentionnent aucun outil numérique													
Nature des outils utilisés par les étudiants													
outils sociaux/construits en dehors de l'école	56; 54		89	64		23		108					97
outils institutionnels			112-113 ;114 ;115	50	185	141	15-16	22-23; 27				20	141; 143
Types d'outils numériques dans les apprentissages													
outils de production/de présentation	65		89; 101	44;65		123-124			158 (taper ses cours); 159; 167		172		
outils de communication et d'interactions	45; 59	138	89; 110 ;123	48; 60; 64	127				167		184 (Facebook); 189-190 (mail)	168 (Facebook parfois)	
outils de recherche		120		65				92			170	154	
outils de stockage et de partage	46		110;112 ;118		112								
outils d'information (emploi du temps)		15	36				12; 17	18; 25			25-27	19	45
ressources (exercices en ligne)					117								
ordinateurs (de l'IUT/personnels)			88	65	112		93		158			154-156 (pourquoi ne pas les utiliser)	104
téléphones (sms; appels, appareil photo)			88								36-37; (EDT) ; 43(SMS); 199 (photos)	33(cours); 34 (SMS);187 (photos)	
vidéoprojecteur			92		112								
caméra			94										
Importance des outils numériques dans les EEC													
très importants	88 (cela devrait être important)				137								
importants			112		137								
moyennement importants													
peu importants									179-180	171			
inexistants	41										191	176	
Sujet non abordé par l'étudiant													
Importance des outils numériques dans les apprentissages													
très importants			100								32 (EDT)		
importants												27; 29(EDT)	
moyennement importants					126								
peu importants												154	
inexistants													

Sujet non abordé par l'étudiant													
Usages d'outils numériques dans les EEC													
produire des documents pour le cours			106	44; 71	172	21; 24 (taper ses cours)	93			158 (taper ses cours); 159			159
produire des documents pour d'autres cours				44						94			
produire des documents pour préparer le stage						105							124
rechercher des informations pour le cours	36 (recherche bibliographique)	84 (recherche bibliographique)			167					172			
rechercher des informations pour d'autres cours													
échanger avec des étudiants/s'entraider	48 ;49												
communiquer avec l'enseignant				39; 42						74; 78	69; 71		
faire des exercices					117								
jouer en ligne						95 à 97							103;112
récupérer des documents				58; 142						76; 77			
Outils non numériques dans les EEC													
Livres	22												
Articles de revue, magazine	22	51											
Papier, crayon	40	110			63; 118 et 119					160	171	155	
Classeur/cahier/fichier		44			77								

**Thème 3 : le numérique dans les EEC
(pôle des enseignements)**

	Quentin	Mathieu	Rémi	Pierre	Eric	Margaux	Antoine	Gaëlle	Victoria	Téa	Lucie	Pauline	Vincent
Fréquence des usages d'outils numériques par l'enseignant													
Constant									124	113			
Fréquent											52	79	
Occasionnel							101	104					
Jamais	16 ;43	137;153											
Maîtrise des outils numériques par l'enseignant													
Excellente													
Satisfaisante													
Insuffisante													
Inexistante	43	148											
Types d'usages d'outils numériques dans les enseignements													
projeter des supports de cours (didaporamas, vidéos, images, etc.)					188				121	108			
échanger avec les étudiants (réexpliquer certains points de cours)			123; 126	49					74-75	69			
mettre à disposition des cours/des corrigés			112;117; 118 (les enseignants en général);119					35	77				
donner des informations générales restituer/récupérer/corriger des travaux d'étudiants							102	104	78	71-72			
Outils numériques d'enseignement													
outils de production			103 (certains enseignants)										
outils de communication et d'interactions			123; 126	49		61			74; 75	69			
outils de recherche													
outils de stockage et de partage													
vidéoprojecteur		35			188	20			121	108	192	179	
Outils non numériques d'enseignement													
photocopies (livres, revues, périodiques, etc.)	18								81				131-132
rétroprojecteur et transparents	19	157											
fiches méthodologiques/exemples	36	84; 85		39		108; 133							7; 45;124;127
BU	40	108											
Papier/crayon		154; 155	88 (certains profs)										
Vidéo		49; 54 (VHS)							149		165	68; 180	

Annexe 17 : Les dénominations prises par les EEC du point de vue des étudiants (réponses au questionnaire)



Annexe 18 : Les intitulés des EEC dans les Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT (nuage de mots)



Nuage de mots réalisé à l'aide du logiciel Tagcrowd

Annexe 19 : Intitulés des EEC dans les plaquettes de formation des universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, ULCO, Valenciennes, Artois, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules-Verne

Spécialité de DUT	Intitulés des enseignements relevant des EEC
DUT Carrières sociales	Expression et communication
DUT Gestion administrative et commerciale des organisations	Développement personnel et communication orale, Technologie de l'information et de la communication, Techniques d'expression écrite, Techniques d'expression orale et audiovisuelle, Développement personnel et expression orale, Technologie de l'information et de la communication, Techniques d'expression écrite, Expression écrite, orale et audiovisuelle
DUT Hygiène Sécurité Environnement	Techniques de communication et culture générale
DUT Information-Communication	Expression écrite et orale, Expression/préparation au mémoire de stage
DUT Métiers du multimédia et de l'internet	X
DUT Carrières juridiques	Techniques d'expression et de communication
DUT Chimie	X
DUT Génie biologique	Expression, communication et projet professionnel, Expression communication
DUT Génie Civil - Construction durable	Bases de communication, Communiquer pour encadrer, Bases de la communication, Communication
DUT Génie Chimique - Génie des procédés	Communication économie, Communication générale, Communication entreprise
DUT Gestion des Entreprises et des Administrations	Principes de la communication écrite et orale, Outils d'information et de communication, Module complémentaire : complément communication, Pratiques de la communication écrite et orale, Communication d'entreprise et module complémentaire, Module complémentaire communication, Communication d'entreprise, Communication externe et interne communication d'entreprise, Communication, Expression et communication, Maîtriser les outils de la communication interne et externe
DUT Génie électrique et informatique industrielle	Culture communication : s'exprimer, s'informer, se documenter, Culture communication : s'insérer, communiquer en milieu professionnel, Culture et communication, Culture-communication
DUT Génie industriel et maintenance	Technique d'expression et communication, Techniques de communication
DUT Gestion logistique et transport	Eléments fondamentaux de la communication, Communication, information et argumentation, Communication - Expression, Communication et expression
DUT Génie mécanique et productique	Expression communication, Expression et communication
DUT Génie thermique et énergie	Communication, Communication, ouverture culturelle
DUT Informatique	Expression et Communication, Expression française, Communication écrite et orale à but professionnel
DUT Mesures physiques	Communication, Expression et Outils de communication, Expression, Outils de communication
DUT Packaging Emballage et Conditionnement	X
DUT Qualité, Logistique industrielle et Organisation	Approche de la communication, Communication et culture, Communication d'entreprise, Communication d'entreprise
DUT Sciences et Génie des matériaux	X
DUT Statistique et Informatique Décisionnelle	X
DUT Techniques de Commercialisation	Expression-Communication, Expression communication culture, Techniques d'expression, Communication commerciale, Expression communication, Expression et culture, Expression et communication professionnelle, Expression culture, Langages et communication, Expression, Langages et outils de la communication technique et commerciale
DUT Réseaux et Télécommunications	Expression communication
DUT Services et Réseaux de communication	Langues et communication interculturelle, Théories de l'information et de la communication, Esthétique, écritures, langages et communication

Annexe 20 : Les commentaires des étudiants sur « l'enseignant » d'EEC (questionnaires)

Etudiants de première année

28	H	TC	Val	l'enseignant doit faire vivre son cour car sinon je ne m'y intéresse pas trop
109	H	GEII	ULCO	Les professeurs expliquent bien.
142	F	GB	ULCO	D'après moi, le professeur ainsi que le contenu de son cours caractérisent le cours.
145	H	GB	ULCO	L'enseignant est propre à cette matière et est donc notre référence en communication.
162	F	TC	Val	Les professeurs font leurs cours de façon explicite pour faciliter notre compréhension
166	F	GB	ULCO	Les cours de communication sont caractérisés par le mode de travail, les supports utilisés et proposés par le professeur, ainsi que le professeur lui-même.
167	F	GB	ULCO	toujours le même enseignant et toujours le même contenu
169	F	GB	ULCO	Cours plus libres, enseignant plus ouvert
172	H	GB	ULCO	Un enseignant qui est passionné par ce qu'il fait, qui à le savoir de transmettre ses connaissances à ses élèves à travers l'utilisation d'outils est pour moi une chose primordiale.
179	H	GB	ULCO	Un cours de communication est très délicat à faire, il faut avoir un enseignant strict et sympathique à la fois
191	F	SRC	Reims CP	Le professeur rend le cours intéressant par sa manière d'enseigner et de communiquer avec les étudiants. Ceux-ci sont plus réceptifs à certaines heures de la journée.
221	F	GB	ULCO	L'enseignant en charge des cours est toujours le même
226	F	GB	ULCO	L'enseignant en charge de cette matière suscite l'intérêt pour sa matière et excelle dans la communication, matière qu'il enseigne.
227	F	GB	ULCO	c'est toujours le même enseignant donc j'associe les deux entre eux.
228	H	GB	ULCO	toutes les réponses sont possibles à partir du moment que l'enseignant arrive à rendre son cours intéressant
230	H	GB	ULCO	Les cours dispensés dans ces matières dépendent beaucoup du professeur et de sa manière d'aborder les sujets.
246	F	GB	ULCO	Si le cours et le professeur ne sont pas motivants, difficile de s'intéresser.
250	F	GB	ULCO	Ainsi nous avons un professeur spécifique et un contenu et des activités propres au professeur et à la matière. Le reste des critères est commun aux autres matières.
251	F	GB	ULCO	Les cours sont dispensés par le même professeur et sont toujours axés autour de la synthèse orale ou écrite
269	H	Info	Reims CP	C'est l'enseignant et les travaux proposés qui font la spécificité de ce cours.
310	H	GC-GP	UPJV	Pour moi c'est l'enseignant qui caractérise ce cours car sa manière d'enseigner compte beaucoup pour toutes (les) autres séances
374	F	Infocom	Lille 3	Ce qui définit un cours est son contenu, l'enseignant et le moyen de nous faire travailler qu'il utilise.
378	F	TC	Val	plusieurs modes de fonctionnement selon les professeurs
381	H	GLT	Lille 3	Un(e) bon(ne) enseignant(e) est à mes yeux essentiel afin de pouvoir acquérir les connaissances enseignées, le contenu dudit cours étant tout aussi important.
448	F	TC	Reims CP	Je pense que pour ce cours les élèves sont intéressés si l'enseignant montre de l'intérêt
450	F	TC	Reims CP	Toujours la même professeur, contenu se rapprochant toujours du cours typique de Français

Etudiants de deuxième année

10	H	Info	Val	Si l'enseignant à une mauvaise méthode de travail, les étudiants ne l'écouteront pas.
32	F	TC	Val	L'enseignant(e) nous explique très bien donc on comprend mieux.
55	H	GEII	Lille 1	J'ai eu une super prof qui nous a appris beaucoup de choses sur le monde qui nous entoure et sur le relationnel
74	H	Info	Reims CP	Notre enseignant est assez atypique.
93	H	GEII	ULCO	Les cours sont différents selon les différents professeurs
154	H	Info	Reims CP	Comme tous les cours, les cours de communication en général sont très dépendants de l'enseignant responsable, de leur contenu et surtout de la façon dont ils sont véhiculés.
350	F	GLT	Lille 3	Un professeur ennuyant ou incompetent rendra ne fera que dégoûter ses élèves des études.
373	F	CS	Lille 3	La façon que l'enseignant à de rendre vivant le cours, l'esprit d'apprentissage ludique
395	F	GEII	Lille 1	Professeur ouvert et dynamique. les cours sont intéressants
436	F	TC	Reims CP	Une seule prof qui enseigne cette matière sur les 2 ans
446	H	TC	Reims CP	Notre professeur s'implique dans ses cours
454	F	GB	ULCO	l'enseignant : typique
455	H	GB	ULCO	Les cours à l'iut sont spécifiques aux domaines des intervenants et enseignant.
457	H	GB	ULCO	monsieur T. a plus d'une corde a son arc et sera toujours le premier à nous surprendre...
460	H	GB	ULCO	L'enseignant : il doit être motivant et donner l'envie d'écouter (intonation, discours)
462	F	GB	ULCO	Le professeur aussi est plus libre dans sa façon de donner des cours.
465	H	GB	ULCO	Enseignant ayant un certain charme et charisme #T...
468	H	GB	ULCO	enseignant charismatique mais cours mal placé
469	H	GB	ULCO	Le professeur est très attractif et interactif
471	F	GB	ULCO	Tout dépend du sujet évoqué par le professeur

Annexe 21 : Les activités réalisées en EEC selon les formations

Recherches documentaires, exposés	Orthographe, vocabulaire, grammaire	Techniques, de recherche d'emploi																																																																																																																																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formations</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ch</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>CS</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GB</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GC</td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GC-GP</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GEII</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GLT</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>Info</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>Infocom</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>MP</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>QLIO</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>SRC</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>TC</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr> <td>Total général</td> <td>1</td> <td>4</td> <td>8</td> </tr> </tbody> </table>	Formations	1	2	3	Ch		1		CS		1		GB			1	GC	1			GC-GP			1	GEII			1	GLT			1	Info			1	Infocom		1		MP			1	QLIO			1	SRC		1		TC			1	Total général	1	4	8	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formations</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ch</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>CS</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GB</td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GC</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GC-GP</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GEII</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GLT</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Info</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Infocom</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>MP</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>QLIO</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>SRC</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>TC</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr> <td>Total général</td> <td>5</td> <td>4</td> <td>3</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Formations	1	2	3	4	Ch	1				CS	1				GB				1	GC	1				GC-GP			1		GEII		1			GLT	1				Info		1			Infocom		1			MP		1			QLIO			1		SRC	1				TC			1		Total général	5	4	3	1	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formations</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ch</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>CS</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GB</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GC</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GC-GP</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GEII</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GLT</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>Info</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>Infocom</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>MP</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>QLIO</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>SRC</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>TC</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr> <td>Total général</td> <td>3</td> <td>6</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Formations	1	2	3	Ch		1		CS		1		GB			1	GC		1		GC-GP			1	GEII			1	GLT			1	Info			1	Infocom			1	MP		1		QLIO			1	SRC			1	TC			1	Total général	3	6	4
Formations	1	2	3																																																																																																																																																																																																		
Ch		1																																																																																																																																																																																																			
CS		1																																																																																																																																																																																																			
GB			1																																																																																																																																																																																																		
GC	1																																																																																																																																																																																																				
GC-GP			1																																																																																																																																																																																																		
GEII			1																																																																																																																																																																																																		
GLT			1																																																																																																																																																																																																		
Info			1																																																																																																																																																																																																		
Infocom		1																																																																																																																																																																																																			
MP			1																																																																																																																																																																																																		
QLIO			1																																																																																																																																																																																																		
SRC		1																																																																																																																																																																																																			
TC			1																																																																																																																																																																																																		
Total général	1	4	8																																																																																																																																																																																																		
Formations	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																	
Ch	1																																																																																																																																																																																																				
CS	1																																																																																																																																																																																																				
GB				1																																																																																																																																																																																																	
GC	1																																																																																																																																																																																																				
GC-GP			1																																																																																																																																																																																																		
GEII		1																																																																																																																																																																																																			
GLT	1																																																																																																																																																																																																				
Info		1																																																																																																																																																																																																			
Infocom		1																																																																																																																																																																																																			
MP		1																																																																																																																																																																																																			
QLIO			1																																																																																																																																																																																																		
SRC	1																																																																																																																																																																																																				
TC			1																																																																																																																																																																																																		
Total général	5	4	3	1																																																																																																																																																																																																	
Formations	1	2	3																																																																																																																																																																																																		
Ch		1																																																																																																																																																																																																			
CS		1																																																																																																																																																																																																			
GB			1																																																																																																																																																																																																		
GC		1																																																																																																																																																																																																			
GC-GP			1																																																																																																																																																																																																		
GEII			1																																																																																																																																																																																																		
GLT			1																																																																																																																																																																																																		
Info			1																																																																																																																																																																																																		
Infocom			1																																																																																																																																																																																																		
MP		1																																																																																																																																																																																																			
QLIO			1																																																																																																																																																																																																		
SRC			1																																																																																																																																																																																																		
TC			1																																																																																																																																																																																																		
Total général	3	6	4																																																																																																																																																																																																		
Rapport de stage	Ecrits argumentatifs	Ecrits de synthèse																																																																																																																																																																																																			
<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formations</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> <th>4</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ch</td><td></td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>CS</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GB</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GC</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GC-GP</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GEII</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GLT</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Info</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>Infocom</td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>MP</td><td></td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>QLIO</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>SRC</td><td>1</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>TC</td><td></td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr> <td>Total général</td> <td>5</td> <td>5</td> <td>2</td> <td>1</td> </tr> </tbody> </table>	Formations	1	2	3	4	Ch			1		CS	1				GB	1				GC	1				GC-GP		1			GEII		1			GLT		1			Info		1			Infocom				1	MP		1			QLIO	1				SRC	1				TC				1	Total général	5	5	2	1	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formations</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ch</td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>CS</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GB</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GC</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GC-GP</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GEII</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GLT</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Info</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Infocom</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>MP</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>QLIO</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>SRC</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>TC</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr> <td>Total général</td> <td>8</td> <td>3</td> <td>2</td> </tr> </tbody> </table>	Formations	1	2	3	Ch	1			CS		1		GB		1		GC		1		GC-GP			1	GEII		1		GLT		1		Info		1		Infocom		1		MP		1		QLIO			1	SRC			1	TC		1		Total général	8	3	2	<table border="1"> <thead> <tr> <th>Formations</th> <th>1</th> <th>2</th> <th>3</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>Ch</td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>CS</td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GB</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GC</td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>GC-GP</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>GEII</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>GLT</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>Info</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>Infocom</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>MP</td><td></td><td>1</td><td></td></tr> <tr><td>QLIO</td><td>1</td><td></td><td></td></tr> <tr><td>SRC</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr><td>TC</td><td></td><td></td><td>1</td></tr> <tr> <td>Total général</td> <td>6</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </tbody> </table>	Formations	1	2	3	Ch	1			CS	1			GB			1	GC	1			GC-GP		1		GEII			1	GLT		1		Info			1	Infocom			1	MP		1		QLIO	1			SRC			1	TC			1	Total général	6	3	4
Formations	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																	
Ch			1																																																																																																																																																																																																		
CS	1																																																																																																																																																																																																				
GB	1																																																																																																																																																																																																				
GC	1																																																																																																																																																																																																				
GC-GP		1																																																																																																																																																																																																			
GEII		1																																																																																																																																																																																																			
GLT		1																																																																																																																																																																																																			
Info		1																																																																																																																																																																																																			
Infocom				1																																																																																																																																																																																																	
MP		1																																																																																																																																																																																																			
QLIO	1																																																																																																																																																																																																				
SRC	1																																																																																																																																																																																																				
TC				1																																																																																																																																																																																																	
Total général	5	5	2	1																																																																																																																																																																																																	
Formations	1	2	3																																																																																																																																																																																																		
Ch	1																																																																																																																																																																																																				
CS		1																																																																																																																																																																																																			
GB		1																																																																																																																																																																																																			
GC		1																																																																																																																																																																																																			
GC-GP			1																																																																																																																																																																																																		
GEII		1																																																																																																																																																																																																			
GLT		1																																																																																																																																																																																																			
Info		1																																																																																																																																																																																																			
Infocom		1																																																																																																																																																																																																			
MP		1																																																																																																																																																																																																			
QLIO			1																																																																																																																																																																																																		
SRC			1																																																																																																																																																																																																		
TC		1																																																																																																																																																																																																			
Total général	8	3	2																																																																																																																																																																																																		
Formations	1	2	3																																																																																																																																																																																																		
Ch	1																																																																																																																																																																																																				
CS	1																																																																																																																																																																																																				
GB			1																																																																																																																																																																																																		
GC	1																																																																																																																																																																																																				
GC-GP		1																																																																																																																																																																																																			
GEII			1																																																																																																																																																																																																		
GLT		1																																																																																																																																																																																																			
Info			1																																																																																																																																																																																																		
Infocom			1																																																																																																																																																																																																		
MP		1																																																																																																																																																																																																			
QLIO	1																																																																																																																																																																																																				
SRC			1																																																																																																																																																																																																		
TC			1																																																																																																																																																																																																		
Total général	6	3	4																																																																																																																																																																																																		

Ecrits professionnels					Documents de présentation					Mise en page, bibliographie, sitographie			
Formations	1	2	3	4	Formations	1	2	3	4	Formations	1	2	
Ch			1		Ch	1				Ch	1		
CS	1				CS	1				CS	1		
GB	1				GB			1		GB		1	
GC				1	GC	1				GC	1		
GC-GP				1	GC-GP			1		GC-GP		1	
GEII		1			GEII		1			GEII		1	
GLT		1			GLT	1				GLT	1		
Info			1		Info			1		Info		1	
Infocom		1			Infocom		1			Infocom		1	
MP		1			MP				1	MP		1	
QLIO			1		QLIO			1		QLIO		1	
SRC			1		SRC			1		SRC		1	
TC			1		TC		1			TC		1	
Total général	2	4	5	2	Total général	2	5	5	1	Total général	9	4	
Oraux professionnels					Débats					Soutenances			
Formations	1	2	3		Formations	1	2	3	4	Formations	1	2	3
Ch			1		Ch	1				Ch	1		
CS		1			CS			1		CS		1	
GB			1		GB			1		GB		1	
GC		1			GC				1	GC		1	
GC-GP		1			GC-GP				1	GC-GP		1	
GEII		1			GEII		1			GEII		1	
GLT		1			GLT	1				GLT		1	
Info		1			Info		1			Info		1	
Infocom		1			Infocom	1				Infocom		1	
MP		1			MP		1			MP		1	
QLIO			1		QLIO			1		QLIO		1	
SRC			1		SRC		1			SRC		1	
TC		1			TC			1		TC		1	
Total général	2	8	3		Total général	3	4	4	2	Total général	3	7	3
Lectures scientifiques, techniques					Sorties								
Formations	1	2			Formations	1	2						
Ch	1				Ch	1							
CS	1				CS	1							
GB			1		GB			1					
GC	1				GC	1							
GC-GP	1				GC-GP	1							
GEII	1				GEII	1							
GLT	1				GLT	1							
Info	1				Info	1							
Infocom	1				Infocom	1							
MP	1				MP	1							
QLIO	1				QLIO	1							
SRC	1				SRC	1							
TC	1				TC	1							
Total général	12	1			Total général	11	2						

Annexe 22 : Les finalités des EEC selon les formations

Des techniques pour mieux s'intégrer en entreprise					Des techniques transférables directement en entreprise					Des méthodes de travail pour d'autres cours				
Formations	1	2	3	4	Formations	1	2	3	4	Formations	1	2	3	
Ch				1	Ch	1				Ch	1			
CS		1			CS		1			CS		1		
GB			1		GB		1			GB			1	
GC				1	GC				1	GC	1			
GC-GP				1	GC-GP		1			GC-GP			1	
GEII			1		GEII		1			GEII		1		
GLT				1	GLT			1		GLT		1		
Info				1	Info		1			Info		1		
Infocom				1	Infocom				1	Infocom		1		
MP	1				MP	1				MP	1			
QLIO				1	QLIO	1				QLIO	1			
SRC			1		SRC			1		SRC	1			
TC		1			TC			1		TC		1		
Total général	1	2	4	6	Total général	3	5	3	2	Total général	5	6	2	
Améliorer votre expression écrite et orale					Des connaissances professionnelles					De la culture générale				
Formations	2	3	4		Formations	1	2	3	4	Formations	1	2	3	4
Ch			1		Ch	1				Ch	1			
CS	1				CS		1			CS		1		
GB			1		GB		1			GB		1		
GC			1		GC	1				GC	1			
GC-GP			1		GC-GP			1		GC-GP			1	
GEII		1			GEII		1			GEII		1		
GLT		1			GLT			1		GLT				1
Info		1			Info		1			Info		1		
Infocom		1			Infocom			1		Infocom		1		
MP	1				MP		1			MP	1			
QLIO			1		QLIO	1				QLIO	1			
SRC			1		SRC		1			SRC			1	
TC		1			TC		1			TC		1		
Total général	3	5	5		Total général	2	7	2	2	Total général	1	8	3	1

Annexe 23 : Importance des logiciels, services, applications selon les formations : approche par les questionnaires

Formations	Mail	Forum	Chat	Moteur de recherche	Outil de visioconférence	Applications de partage	Outils de bureautique	Outils de création graphique	Réseaux sociaux	Plateforme de l'université	Autre	Outils de bureautique : traitement de texte	Outils de bureautique : tableur	Outils de bureautique : logiciel de présentation	Outils de bureautique : Autre	Réseaux sociaux : Facebook	Réseaux sociaux : Twitter	Réseaux sociaux : YouTube	Réseaux sociaux : Tumblr	Réseaux sociaux : Slideshare	Réseaux sociaux : Viadeo	Réseaux sociaux : LinkedIn	Réseaux sociaux : Autre	Plateforme de l'université : forum	Plateforme de l'université : chat	Plateforme de l'université : cours en ligne	Plateforme de l'université : espace de dépôt de documents	Plateforme de l'université : mail	Plateforme de l'université : wiki	Plateforme de l'université : Autre	
Ch	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Cs	1	1	1	3	1	1	2	1	1	2	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	1	1
GB	2	1	1	4	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	
GC	1	1	1	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GC-GP	3	1	1	2	1	1	4	1	1	2	1	4	4	4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GEII	2	1	1	3	1	1	3	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
GLT	3	1	1	4	1	1	3	1	1	2	1	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
Infocom	3	1	2	4	1	3	3	4	2	4	1	3	3	3	1	2	1	1	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3	1	1	
Info	2	1	1	4	1	2	3	1	1	2	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	
MP	3	1	1	4	2	1	3	2	2	2	1	3	3	3	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	
QLIO	1	1	1	3	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	1	
SRC	3	1	1	4	1	3	3	3	2	2	1	3	2	3	1	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
TC	1	1	1	3	1	1	3	1	2	1	1	2	2	3	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

Annexe 24 : Importance des logiciels, services et applications selon les niveaux de cursus : approche par les questionnaires

En première année

Chat	0%
Forum	2,10%
Outil de visioconférence (Skype, Hangouts, ...)	2,10%
Applications de partage (Drive, Dropbox, ...)	6,30%
Réseaux sociaux	7,40%
Outils de création graphique (Gimp, Photoshop, Illustrator, ...)	8,4%
Plateforme de l'université	25,10%
Mail	34,70%
Outils de bureautique	50,50%
Moteur de recherche (Firefox, Internet Explorer, Chrome, etc.)	72,60%

En deuxième année

Forum	6,10%
Chat	6,10%
Outil de visioconférence (Skype, Hangouts, ...)	9,20%
Applications de partage (Drive, Dropbox, ...)	18,50%
Outils de création graphique (Gimp, Photoshop, Illustrator, ...)	24,60%
Réseaux sociaux	33,80%
Plateforme de l'université	41,50%
Mail	53,00%
Outils de bureautique	61,50%
Moteur de recherche (Firefox, Internet Explorer, Chrome, etc.)	73,80%

Annexe 25 : Les contenus (numériques) des EEC dans les programmes de DUT

N.B : en gras ce qui a été identifié comme étant des contenus numériques, dans la seconde colonne leurs occurrences dans chaque fiche descriptive des programmes d'EEC des 24 spécialités

Les contenus des EEC dans les programmes	Occurrences
Concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage), communication interpersonnelle : la communication verbale et non verbale ; outils et techniques de recherche documentaire ; renforcement des compétences linguistiques ; sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel ; utilisation des sources d'informations : savoir distinguer les différentes sources, les hiérarchiser, proscrire le plagiat .	2/8
Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographique ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Ecrits et oraux professionnels	
Communication interne et externe ; place des réseaux sociaux professionnels , rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; conduite de réunions : préparation, animation, CR, ... ; gestion des conflits ; approche des différences culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites ; optimisation de la communication par mise en évidence des différences sociales et culturelles.	1/7
Connaître les éléments de base de la communication; utiliser différents supports et outils de la communication; rechercher et exploiter la documentation ; développer la culture générale; renforcer les compétences linguistiques et extralinguistiques; entraînements à la prise de parole en situations interactives : face à face, appel téléphonique, conduite de réunion...	1/6
Entraînement à la production d'écrits fonctionnels internes à l'entreprise (courrier électronique, publipostage, note, lettres administratives et commerciales, compte-rendu, résumé, rapport, synthèse de documents); communication externe : édition d'entreprise (chaîne graphique), en lien avec le module M2015 TIC, relations de presse (dossier de presse, communiqué); personnalisation et présentation optimale de documents d'insertion d'entreprise (CV, lettre de motivation) en cohérence avec les modules cités en prérequis; ateliers d'écriture, soutien orthographique et grammatical, ...	4/5
Préparation et animation de réunions; organisation de forums, colloques, séminaires, ...; techniques d'expression audiovisuelle (storyboard, film d'entreprise, atelier de conception de documents, cyberCV, publicité, ...)	1/2
Concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage), communication interpersonnelle : la communication verbale, non verbale et para-verbale; outils et techniques de recherche documentaire ; renforcement des compétences linguistiques; sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel	1/4
Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographique ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/6

Annexes

Techniques de recherche d'emploi : CV, lettre de motivation ; analyse de site (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens ; écrits et oraux professionnels ; communication et sensibilisation aux risques.	2/4
Communication interne et externe; place des réseaux sociaux professionnels ; conduite de réunions : préparation, animation, ...; gestion des conflits; approche des différences culturelles: repérage des stéréotypes et des implicites; optimisation de la communication par mise en évidence des différences sociales et culturelles; méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT	2/6
Situations de communication, genres, types de discours; Communication verbale et non verbale; pratique de différents types de messages, professionnels/non professionnels, objectifs/subjectifs par le biais de l'étude de textes divers (littéraires, journalistiques, essais, etc.)	0/3
Les principaux genres d'écrits professionnels ; techniques de recherche de stage et d'emploi : le CV, la lettre de motivation , à coupler avec le PPP. Méthodologie du rapport de stage.	2/2
Concevoir et rédiger : des plaquettes, livrets et revues ; articles de presse ; des écrits spécifiques au web : la lettre d'information numérique (newsletter), le journal en ligne.	2/2
Analyse des consignes; méthodologie du rapport de stage et de la soutenance; techniques des écrits universitaires	1/3
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage); la communication verbale et non verbale; techniques de prise de parole, techniques de communication en public; initiation aux outils et techniques de recherche documentaire ; renforcement des compétences linguistiques; initiation à la présentation de soi, à l'autoscopie, aux CV et lettres de motivation (notamment lorsqu'un stage est prévu dès la première année de DUT).	2/6
Approfondissement des techniques de recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiche bibliographique et sitographique ; techniques du compte rendu ; du résumé de la synthèse ; écritures journalistiques ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/7
Écrits et oraux professionnels : méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance ; communication interpersonnelle (préconisation 10h de TP) : conduite de réunion, négociation, intégration au groupe, gestion des conflits. Travail sur l'écoute, la reformulation et l'observation. Analyse de situations de communication interpersonnelle ; analyse du non-dit ; analyse et synthèse des besoins des interlocuteurs ; choix de comportements en fonction des situations de communication ; travail d'argumentation et de négociation.	1/6
Un renforcement des compétences linguistiques. Rédaction du C.V et de la lettre de candidature. Préparation à l'entretien de recrutement. Résumé de texte (initiation). Exposé oral. Une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel.	1/6
Recherche juridique sur les supports classiques (revues et manuels) et les supports numériques par l'emploi des mots clés en liaison avec le module M 1301 T.I.C; vocabulaire juridique fondamental ; analyse d'un arrêt de jurisprudence ; technique de la fiche d'arrêt.	1/4
Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographique ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; renforcement des compétences linguistiques ; règles de prise de parole en public.	1/4
Mise en situation réelle et qualification juridique d'une situation de fait; méthodologie juridique du cas pratique; de la dissertation et du commentaire d'arrêt; raisonnement a contrario et syllogisme juridique;	0/3
Approche des circuits et des pratiques des recruteurs ; rappels sur les techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation ; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens ; écrits professionnels : note de synthèse, correspondance administrative et d'entreprise ; méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT (initiation).	4/5
Note de synthèse; rédaction du rapport de stage, aide à la préparation de la soutenance; conduite de réunion : préparation, animation, compte rendu...	0/3
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire ; un renforcement des compétences linguistiques; une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel.	1/6

Annexes

Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens; écrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT.	2/4
Communication interne et externe ; place des réseaux sociaux professionnels, rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; conduite de réunion : préparation, animation, CR, ... ; gestion des conflits ; approche des différences sociales et culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites ; optimisation de la communication par intégration des différences.	2/7
Fondamentaux de la communication (situation, type, fonctions du langage...); communication verbale et non verbale; outils et techniques de recherche documentaire ; renforcement des compétences linguistiques; sensibilisation à l'environnement culturel; rédaction d'un CV (Curriculum Vitae) et d'une lettre de motivation (notamment pour les options/départements qui prévoient un stage de découverte du milieu professionnel en S2-S3).	2/6
Recherche documentaire ; normes de présentation, normes typographiques, références bibliographiques et sitographiques pour la rédaction et la mise en forme de documents, dont celles de rapports scientifiques ; techniques de rédaction du compte rendu, du résumé, de la synthèse... ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/4
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, de sites spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens; écrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage de fin d'études.	2/3
Communication interne et externe; propriété intellectuelle; place des réseaux sociaux professionnels ; écrits scientifiques, tenue d'un cahier de laboratoire, rédaction d'un cahier des charges et autres écrits professionnels; travail en groupe pour la préparation d'une réunion, en tenant compte des différences socio-culturelles, et pour la rédaction d'un compte rendu; préparation à la soutenance de stage de fin d'études IUT.	1/8
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils pour rechercher, sélectionner, partager et valider l'information; les techniques de recherche d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi) , entretiens; un renforcement des compétences linguistiques.	3/7
Les grandes étapes de l'architecture et de la construction mises en rapport avec la réflexion sur la construction durable. L'environnement de la construction, prise en compte des 3 piliers du développement durable ; Argumentation, recherche documentaire, rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographique et sitographique ; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT ; Renforcement des compétences linguistiques.	3/7
Oraux et écrits professionnels (courriers, notes de service, synthèses, communiqués de presse , comptes rendus...); conduite d'équipe, gestion des conflits.	1/2
Oraux et écrits professionnels liés au management d'un projet et à sa présentation ; conduite de réunions : préparation, animation, comptes rendus... ; dynamique des groupes, affirmation de soi.	0/3
Les concepts et les outils de la communication (situation, type, fonctions du langage, bureautique, internet...) ; la communication interpersonnelle ; la communication verbale et non verbale ; les outils et techniques de recherche documentaire (base de données, bibliographie, ...) ; un renforcement des compétences linguistiques ; une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel ; une initiation aux CV et lettre de motivation.	3/7
Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/5
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens; écrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT.	2/3

Annexes

Communication interne et externe; place des réseaux sociaux professionnels , rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels; conduite de réunion : préparation, animation, comptes-rendus, ...; gestion des conflits .	1/4
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire ; un renforcement des compétences linguistiques; sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; approche des différences socio culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites; optimisation de la communication par intégration des différences culturelles; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiche bibliographique et sitographique .	2/9
Exploitation de la recherche documentaire ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	1/4
Techniques de recherches d'emploi : CV, Lettre de Motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens; écrits et oraux professionnels; outils de communication en relation avec les projets tuteurés, outils de prospection (flyer, dépliant, e-mailing) .	1/5
Communication interne et externe; place des réseaux sociaux professionnels : outils institutionnels (journal d'entreprise, carte de visite, site web) ; conduite de réunions : préparation, animation, compte-rendu...; méthodologie du rapport de stage et préparation à la soutenance du DUT.	3/4
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire; un renforcement des compétences linguistiques; une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; une initiation aux CV et lettre de motivation (notamment pour sensibiliser à la recherche de stage dès la 1ère année de DUT).	0/8
Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens ; écrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT.	3/4
Communication interne et externe ; place des réseaux sociaux professionnels , rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; conduite de réunion : préparation, animation, compte rendu, ... ; gestion des conflits .	1/5
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire ; un renforcement des compétences linguistiques; une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; une initiation aux CV et lettre de motivation (notamment pour les spécialités ayant un stage dès la 1ère année de DUT).	2/6
Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; sémiologie de l'image ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens ; écrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT.	2/4
Communication interne et externe ; place des réseaux sociaux professionnels , rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; conduite de réunion : préparation, animation, compte rendu, ... ; gestion des conflits ; approche des différences sociales et culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites ; optimisation de la communication par intégration des différences sociales et culturelles.	1/6
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire ; le renforcement des compétences linguistiques; la sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; une initiation aux CV et lettre de motivation .	2/7

Annexes

Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents, notamment d'un rapport de stage : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques ; techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse ; rapport de l'expérience professionnelle du stage de semestre 2, à l'écrit et à l'oral ; argumentation écrite, orale, par l'image ; renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens; écrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du semestre 4.	3/4
Communication interne et externe ; place des réseaux sociaux professionnels, rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; conduite de réunion : préparation, animation, comptes rendus, ... ; approche des différences socio-culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites ; optimisation de la communication par intégration des différences socio-culturelles.	1/6
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); la communication interpersonnelle; la communication verbale et non verbale; les outils et techniques de recherche documentaire; un renforcement des compétences linguistiques; une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel	1/6
Recherche documentaire ; rédaction et mise en forme de documents, notamment d'un rapport de stage : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques ; techniques du compte rendu, du résumé et/ou de la synthèse ; utilisation des outils de créativité (brainstorming, schéma heuristique...); sémiologie de l'image; argumentation écrite, orale, par l'image; renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherche d'emploi : tests de recrutement et entretiens ; place des réseaux sociaux professionnels ; écrits et oraux professionnels ; méthodologie du rapport de stage.	2/4
Communication interne et externe; rédaction d'écrits scientifiques et techniques; conduite de réunion : préparation, animation, CR; travail de groupe et gestion des relations interpersonnelles; approche des différences socio-culturelles; préparation à la soutenance de stage du DUT.	0/6
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); La communication interpersonnelle; La communication verbale et non verbale; La communication graphique et par l'image; Les outils et techniques de recherche documentaire; Renforcement des compétences linguistiques; Sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; Initiation aux CV et aux lettres de motivation; Utilisation des outils de bureautique : traitement de texte, présentation assistée par ordinateur	3/9
Recherche documentaire; Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographiques et sitographiques; Techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse; Sémiologie de l'image; Argumentation écrite, orale, par l'image; Renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation ; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens; Ecrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance de stage du DUT.	3/4
Communication interne et externe; Place des réseaux sociaux professionnels; Rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels; Conduite de réunion : préparation, animation, compte-rendu...; Gestion des conflits; Approche des différences sociales et culturelles.	1/6
Fondements (linguistiques, psychologiques, sociologiques et anthropologiques), codes et usages de la communication; Renforcement du niveau en langue française : orthographe, conjugaison, syntaxe, vocabulaire, ponctuation; Recherche documentaire, appropriation-réutilisation de l'information, prise de notes, citation des sources.	1/3
Argumentation, éthique et manipulation; Synthèse, explication, reformulation; Fondements de la sémiologie de l'image (images fixes ou mobiles)	0/3
Dynamique des groupes (dont leadership, pouvoir) et méthodes de travail en équipe; Rédaction d'un dossier de candidature (lettre, courriel et CV, CV électronique); Entraînement aux entretiens de recrutement (téléphonique ou en face à face) et aux tests de sélection.	1/3
Communication interne et externe; Conduite de réunion : préparation, animation, comptes rendus; Approche des différences culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites; Optimisation de la communication par intégration des différences culturelles	0/4
Concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); Consolidation de l'expression française : vocabulaire, syntaxe, orthographe, grammaire; Recherche et sélection	5/9

Annexes

des informations de manière pertinente notamment sur internet; Ecriture de courrier, courriel , appel téléphonique, prise de rendez-vous; Technique de l'interview; Prise de notes, synthèse; Outils bureautiques : traitement de texte, présentation, poster; Mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques; Ecrits professionnels : cahier de laboratoire, compte rendu.	
Consolidation de l'expression française : vocabulaire, syntaxe, orthographe, grammaire ; Initiation aux techniques de recherche d'emploi : CV, lettre de motivation, entretien ; Argumentation écrite, orale, par l'image ; Techniques du résumé, de la synthèse, de la présentation orale ; Recherche documentaire scientifique , notamment dans le domaine normatif. Processus de conception d'une norme; Ecrits professionnels : rapport de projet, bibliographie et sitographie.	2/6
Consolidation de l'expression française : vocabulaire, syntaxe, orthographe, grammaire; Approfondissement des techniques de recherche d'emploi : CV, lettre de motivation , entretien; Description de ses expériences personnelles, professionnelles et de formation, et identification des compétences mises en oeuvre; Animation et compte rendu de réunions, gestion des conflits; Recherche et étude de documents techniques, veille technologique; Ecrits professionnels : rapports d'études ou d'essais.	3/6
Consolidation de l'expression française : vocabulaire, syntaxe, orthographe, grammaire; Réseaux sociaux professionnels : utilité et risques; Communication professionnelle : rédaction de procédures et formation des utilisateurs, rapport de stage , soutenance; Droit du travail et réglementation : recrutement, contrats de travail, compréhension d'un bulletin de salaire, expression et représentation des salariés, hygiène, sécurité, formation professionnelle, ...; Propriété intellectuelle, intelligence économique.	2/5
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage...); La communication interpersonnelle; La communication verbale et non verbale; Les outils et techniques de recherche documentaire ; Un renforcement des compétences linguistiques; Une sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; Utilisation de logiciels de communication et des TICE.	2/7
Recherche documentaire; Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, fiches bibliographique et sitographique ; Techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse; Sémiologie de l'image; Argumentation écrite, orale, par l'image; Renforcement des compétences linguistiques.	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation ; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi) , entretiens; Ecrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT.	3/4
Communication interne et externe; Place des réseaux sociaux professionnels; Rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; Conduite de réunion : préparation, animation, CR...; Gestion des conflits; Approche des différences socio culturelles.	2/6
Les concepts de la communication (situation, type, fonctions du langage, ...); La communication interpersonnelle; La communication verbale et non verbale; Les outils et techniques de recherche documentaire, fiches bibliographique et sitographique ; Renforcement des compétences linguistiques; Sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; Initiation aux Curriculum Vitae et lettre de motivation	2/7
Recherche documentaire; Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation, normes typographiques, charte graphique ; Techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse; Sémiologie de l'image; Argumentation écrite, orale, par l'image; Renforcement des compétences linguistiques	2/6
Techniques de recherches d'emploi : CV, lettre de motivation ; analyse de sites (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi) , entretiens; Place des réseaux sociaux professionnels ; Bases de l'animation d'équipe; Ecrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de la soutenance du DUT	4/6
Communication interne et externe; Rédaction d'un cahier des charges et d'autres écrits professionnels ; Conduite de réunion : préparation, animation, compte rendu...; Prise en compte des situations conflictuelles et adapter son comportement; Approche des différences sociales et culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites ; optimisation de la communication par intégration des différences; Communication visuelle sur poste de travail	1/7
Les concepts de la communication; La communication verbale et non verbale; Sensibilisation à l'environnement culturel et interculturel; Les outils informatiques de la communication.	1/4

Annexes

Recherche documentaire dans le domaine des matériaux; Rédaction d'un CV, d'une lettre de motivation; Rédaction et mise en forme de documents : normes de présentation; Techniques du compte rendu d'expériences, du résumé, de la synthèse dans le domaine des matériaux; Argumentation écrite, orale et par l'image.	3/5
Techniques de recherche d'emploi et de stage: CV, lettres de motivation, analyse de sites, entretien professionnel; Présentation de sa formation par oral et par écrit; Ecrits et oraux professionnels; Méthodologie du rapport de stage et préparation de soutenance; Préparation à l'insertion dans un milieu professionnel.	2/5
Communication interne et externe; Les réseaux sociaux professionnels, Rédaction d'écrits professionnels, Participation à la conduite de réunion.	1/4
Recherche documentaire et traitement des documents : lecture, analyse, reformulation, représentation de données sous forme de tableaux, datavisualisation, graphes, illustration, légendes; Renforcement des compétences en lecture, en rédaction et en expression orale; Sensibilisation à l'environnement social, économique, politique et culturel	1/3
Recherche documentaire pour la collecte d'informations (multimodales, multisémiotiques, issues de bases de données, du Web, statiques et en temps réel); Rédaction et mise en forme de documents selon les normes en vigueur (présentation, typographique, bibliographique et sitographique; Techniques du compte rendu, du résumé, de la synthèse; Sémiologie de l'image; Argumentation écrite et orale par l'image; Renforcement des compétences en expression; Présentation des résultats de l'enquête du premier semestre : choix des informations pertinentes, des représentations graphiques (datavisualisation, infographie)	3/7
Techniques de recherche d'emploi : CV, lettre de motivation; analyse de sites web (d'entreprises, spécialisés dans la recherche d'emploi), entretiens, tests psychotechniques; Place des réseaux sociaux dans la carrière et valorisation; Ecrits et oraux professionnels.	3/4
Rédaction d'un cahier des charges, d'un suivi de projet, d'une synthèse d'aide à la décision; Production des supports de communication efficaces en contexte professionnel; Conduite de réunion : préparation, animation, compte rendu; Méthodologie de la rédaction du rapport de stage et préparation de la soutenance	3/4
Langue et registres de langue; Les fonctions du langage; Les différentes sources d'information; Les différents types d'écrits : la littérature, la presse, l'entreprise; La correspondance, le compte-rendu, le rapport; La présentation orale : le travail de la voix, du corps, les gestes; Normes de présentation écrite et orale : typographie, orthographe/syntaxe, gestion des supports	0/6
Recherche et élaboration de problématiques et de plans; Analyse, synthèse, confrontation d'idées; Elaboration d'un compte-rendu de lecture, de revue de presse; - Analyse de l'image (affiche, publicité, films, ...); Rapports (rapport de stage, de projets tutorés); Techniques de la soutenance, du débat; Pratiques culturelles (expositions, conférences, débats)	1/6
Dossier de presse, communiqué de presse; Découverte et présentation d'un univers culturel; Appropriation des outils vus aux précédents semestres à travers des dossiers, thématiques, des supports iconographiques, des articles de presse, des lectures, ...	0/3
Convocation et compte rendu de réunion; Note de service; Lettre commerciale, traitement des demandes des partenaires (clients, fournisseurs ou en communication interne) : lettre, mail,... ; Préparation à la soutenance et au rapport de stage; Appropriation des outils vus aux précédents semestres à travers des dossiers thématiques, des supports iconographiques, des articles de presse, des lectures, ... Approche des différences socio-culturelles : repérage des stéréotypes et des implicites ; optimisation de la communication par intégration des différences culturelles	2/5
Notions de communication interpersonnelle, verbale et non verbale ; Pratiques de la mise en page normative et créative de sens.	0/2
Méthodes de la recherche documentaire sur un sujet général ou technique : recherche, collecte, tri et analyse de l'information; Utilisation pertinente d'Internet, sélection de sources multiples, méthodes de la bibliographie et de la sitographie; structuration de sa pensée et de son expression; argumentation écrite, orale, par l'image; Réflexion sur les enjeux des nouvelles technologies du réseau informatique et de la télécommunication	3/4
Techniques de recherche de stage; outils de suivi des démarches de recherche de stage; courrier, courriel, publipostage, téléphone : utilisations et normes; utilisation avancée des logiciels de traitement de texte; utilisation des applications et moyens de communication actuels : smartphone, tablette numérique... ; pratique de la presse spécialisée	4/5

Annexes

Bilans technique et personnel du projet tutoré ; Méthodes du rapport et de la soutenance ; Méthodes pour appréhender son insertion en entreprise, organiser son stage et répondre au double objectif d'expérience professionnelle et de travaux universitaires (enjeux du comportement en entreprise, carnet de bord de l'étudiant stagiaire, construction d'un réseau de connaissances...); Lecture critique et élaboration de rapports.	1/4
--	-----

Index des auteurs

- Abelson, 136
Adangnikou, 42
Aeby Daghe, 44
Ailincal, 8, 12
Aït Ali, 272
Annocque, 21, 37, 43, 59, 77, 80, 81, 83, 84,
88, 111, 257, 319
Arh, 270
Bachy, 80, 260
Badillo, 98
Balas, 21, 224
Baron, 6, 9, 29, 79, 246, 308
Bart, 47, 53, 144, 160, 192
Bastuji, 21
Baudrit, 134
Ben Youssef, 272, 296
Bernard, 8, 12
Berthiaume, 221
Bertrand, 31, 32, 288
Blanche-Benveniste, 131
Blanchet, 128
Bordry, 177
Bourdieu, 21
Bourgeois, 58, 163
Boutet, 238
Brassart, 45
Bronckart, 48, 49, 50
Bruillard, 308
Butori, 110, 116, 118
Canelas-Trevisi, 55
Capelle, 284
Carrère-Saucède, 24, 27, 44, 52
Charlet, 6
Cerisier, 7
Cerdin, 110
Chervel, 54, 194, 210, 211, 217
Chevallard, 54, 96
Cohen-Azria, 46, 51, 76
Collerette, 141, 248
Collette, 13, 40, 46, 57, 58
Colomb, 59
Combessie, 128, 129, 131
Cordier, 284
Costa, 19, 20, 21, 24, 25, 25, 27, 176, 185,
196, 201, 203, 219, 225, 230, 234
Coulet, 48
Coulon, 287
Dabène, 44
Dagiral, 99
Dalle, 11, 24, 25, 28, 36, 39, 48, 87, 96, 147,
152, 155, 163, 176, 178, 187, 194, 201,
219, 226, 230, 231, 234, 240, 314
Daunay, 19, 27, 43, 46, 47, 48, 50, 51, 52,
53, 95, 97, 109, 142, 192, 313
De Longeau, 33
De Saint Guilhem, 33
De Singly, 111
Deguy, 27
Delas, 21
Delcambre, 11, 13, 27, 40, 42, 43, 46, 50,
51, 52, 55, 63, 86, 134, 145, 166, 192,
217, 231, 238, 313, 315, 319
Demaizière, 200
Denizot, 52, 192, 206
Depover, 30
Devauchelle, 7
Diaz, 149
Dioni, 264, 268, 291, 308
Dister, 131
Donahue, 19, 20, 23, 86, 225
Dooremont, 81
Dubourg-Lavroff, 33

Index des auteurs

- Dufays, 80, 260
Duquenoy, 81
Espinosa, 287
Fichez, 21, 27
Fintz, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 44, 176, 185,
187, 196, 201, 203, 219, 225, 230, 234
Fluckiger, 7, 9, 10, 47, 52, 53, 75, 95, 98,
118, 144, 160, 192, 260, 262, 289, 298,
307, 308, 309, 313, 318
Follain, 149
Forquin, 54
Fourgous, 30, 31, 32, 288
Ganassali, 110, 114, 116
Germinet, 30
Giami, 134
Giguère, 76
Grenon, 26
Guernier, 79
Hadhui, 272, 296
Halté, 44
Hamon, 49
Hasni, 26
Hassan, 52, 56, 111
Hennebert, 24, 26, 27
Henri, 89, 257, 309, 320
Hétier, 7, 10
Hinault, 42
Hubert, 57
Imbert, 127
Jacqmot, 221
Jacquet-Francillon, 20, 21
Jeanjean, 131
Jovenet, 27
Kaës, 58
Koné, 265, 292
Laborde-Milaa, 27
Lahanier-Reuter, 27, 42, 43, 51, 86, 111,
179, 217, 231, 238
Lanarès, 221
Larose, 26
Lebeaume, 49, 149
Lebrun, 80, 260
Léglise, 284
Lehmans, 284
Lenoir, 26
Leontiev, 68
Liénard, 57, 263
Loisy, 48
Loizon, 308
Mangenot, 78, 80
Marchand, 30
Marouki, 24, 27, 44
Martin, 99
Martinand, 54, 210, 213, 218
Mayen, 308
Migne, 57, 58
Mognetti, 18, 19, 21, 23, 25, 43, 203, 227
Moinard, 270
Mondada, 131, 133
Morali, 21, 25
Morin, 58, 99
Moscarola, 110, 114, 116
Muller, 9
Narcy-Combes, 200
Nouailler, 24, 25, 28, 39, 42, 96, 142, 152,
219, 226, 231, 314
Paillé, 125, 141
Paivandi, 287
Parguel, 110, 116, 118
Parizot, 24, 25, 27, 176, 201
Passeron, 21
Pélissier, 98
Penloup, 5, 7, 87, 263
Peretti, 110
Pisani-Ferry, 32, 288
Plane, 13, 40, 46, 63, 75, 76, 295
Platteaux, 7
Rabardel, 11, 13, 40, 46, 76, 256, 270
Raïch, 272
Reuter, 9, 12, 27, 40, 43, 45, 48, 51, 52, 57,
60, 61, 68, 76, 86, 94, 95, 111, 142, 144,
166, 298
Rhéaume, 5, 10
Riem, 21, 224
Rifkin, 5
Rochat, 221
Roland, 274, 279
Roulet, 46

Index des auteurs

Sarrazin, 161
Sautot, 79
Schanck, 136
Schneuwly, 13, 20, 40, 44, 46, 54, 63, 75,
76, 142, 295
Simon, 131
Simonet, 19, 20, 21, 23, 24, 45, 103, 148,
155, 175, 178, 185, 188, 203
Soubrié, 80
Souplet, 56
Talbot, 274, 279
Tavoillot,
Tessier, 161
Thépaut, 52
Thevenaz-Christen, 44
Tremblay, 6, 29
Trestin, 282
Trognon, 134
Trouillard, 161
Vion, 133
Vygotski, 68
Winer, 221

Index des tableaux

Tableau 1	Liste des 24 spécialités de DUT	p.23
Tableau 2	Extrait du programme du premier semestre du DUT Génie Chimique Génie des Procédés	p.26
Tableau 3	Modules de l'UE 12 « Culture technologique et développement multimédia : bases » du 1 ^{er} semestre dans le programme du DUT MMI	p.35
Tableau 4	Le numérique dans le programme du DUT Carrières juridiques	p.36
Tableau 5	Les contenus numériques dans le programme du DUT Carrières juridiques	p.37
Tableau 6	La présence des « contenus » dans les ressources hébergées sur CAIRN	p.51
Tableau 7	Les contenus d'EEC dans le programme du DUT GEII et leurs domaines de référence	p.55
Tableau 8	Présence didactique dans le corpus	p.66
Tableau 9	Extraits du corpus <i>STICEF</i>	p.67
Tableau 10	Contributions présentant une perspective didactique	p.68
Tableau 11	Contributions croisant didactique et d'autres disciplines de recherche ou cadres théoriques	p.69
Tableau 12	La didactique en tant que pratique dans quelques contributions	p.70
Tableau 13	Le numérique, support ou élément de la recherche dans quelques contributions	p.72
Tableau 14	Le numérique, objet principal de la recherche dans quelques contributions	p.73
Tableau 15	Le numérique, objet secondaire de la recherche dans quelques contributions	p.73
Tableau 16	Catégorisation des outils numériques utilisés dans les EEC	p.82
Tableau 17	Les contenus numériques dans le programme du DUT Carrières juridiques	p.88
Tableau 18	Exemples de désignation des EEC dans les DUT HSE et Infocom	p.103
Tableau 19	Exemple d'organisation d'une fiche pédagogique	p.104
Tableau 20	Nombre de plaquettes répertorié par université	p.105
Tableau 21	Les informations présentes dans une plaquette de formation (exemple du DUT GIM à l'ULCO)	p.106

Index des tableaux

Tableau 22	Les EEC en DUT GEA (Université de Reims Champagne-Ardennes)	p.108
Tableau 23	Les indicateurs des EEC dans les programmes de DUT et les plaquettes de présentation	p.109
Tableau 24	Pré-catégories ayant piloté la construction du questionnaire en ligne	p.113
Tableau 25	Les outils utilisés par les étudiants pour répondre au questionnaire	p.119
Tableau 26	Le moment de la journée auquel ont répondu les étudiants au questionnaire	p.120
Tableau 27	Réponses courtes, outils utilisés et moment de la journée	p.122
Tableau 28	Le découpage thématique des questionnaires	p.126
Tableau 29	Thèmes abordés avec les étudiants	p.130
Tableau 30	Thèmes abordés avec les enseignants	p.130
Tableau 31	Codification des tours de parole	p.132
Tableau 32	Processus de transcription des entretiens	p.132
Tableau 33	Grille de codification des entretiens	p.134
Tableau 34	Grille thématique des entretiens menés avec les enseignants	p.140
Tableau 35	Grille thématique des entretiens menés avec les étudiants	p.140
Tableau 36	Les désignations des EEC selon les étudiants (approche par les questionnaires)	p.151
Tableau 37	La présence de l'« expression » et de la « communication » dans les intitulés des EEC (programmes et plaquettes)	p.154
Tableau 38	Termes associés à l'expression et à la communication dans les programmes et plaquettes	p.155
Tableau 39	Ce qui caractérise les EEC pour les étudiants dans les entretiens (calcul du nombre de tours de parole)	p.160
Tableau 40	Les questions portant sur les contenus dans le questionnaire en ligne	p.167
Tableau 41	Ce qui caractérise les EEC pour les enseignants dans les entretiens (calcul du nombre de tours de parole)	p.171
Tableau 42	Présentation des « contenus » à enseigner dans le module « Expression et communication : éléments fondamentaux » (extrait du PPN du DUT « Carrières sociales », p.48)	p.182
Tableau 43	Les principaux contenus des EEC dans les 96 fiches descriptives des programmes de DUT	p.185
Tableau 44	Contenus et volume horaire des EEC en DUT MMI et DUT GEA	p.190
Tableau 45	Répartition des contenus d'enseignement en fonction de domaines de référence	p.195

Index des tableaux

Tableau 46	Les principaux contenus identifiés dans les discours des enseignants	p.197
Tableau 47	Les contenus des EEC par enseignant interrogé : types et nombre	p.198
Tableau 48	Classification des enseignants en fonction de la présence des pôles « expression » et « communication » dans leurs discours	p.199
Tableau 49	Ce que les étudiants des différentes formations déclarent dans les questionnaires apprendre en EEC	p.205
Tableau 50	Occurrences des principaux contenus dans les fiches descriptives des EEC présentes dans les programmes des 24 spécialités de DUT	p.209
Tableau 51	Distribution de 2 contenus représentatifs des EEC selon les semestres dans les programmes de DUT : les « compétences linguistiques » et les « techniques de recherche documentaire »	p.212
Tableau 52	Distribution de 2 contenus représentatifs des EEC selon les semestres dans les programmes de DUT : « rapport de stage » et « CV »	p.214
Tableau 53	Importance de certains contenus dans les 13 formations (approche par les questionnaires)	p.216
Tableau 54	Quelques exemples de prolongements entre EEC et enseignements ou dispositifs dans les programmes de DUT	p.226
Tableau 55	Les visées des EEC selon les étudiants (aperçu par les questionnaires)	p.228
Tableau 56	Les visées des EEC selon les étudiants de première et de deuxième année (aperçu par les questionnaires)	p.228
Tableau 57	Importance des visées des EEC dans les 13 formations répondantes (approche par les questionnaires)	p.229
Tableau 58	Extrait du programme du DUT Carrières juridiques (p.42)	p.240
Tableau 59	L'importance des services, programmes et applications dans les apprentissages relevant des EEC selon les formations ²⁵⁰	p.252
Tableau 60	Extrait du programme du DUT Infocom	p.253
Tableau 61	L'importance selon les niveaux de cursus des services, programmes et applications dans les apprentissages relevant des EEC (approche par les questionnaires)	p.254
Tableau 62	Comparaison de l'importance des usages du mail et des outils de bureautique entre l'ensemble des étudiants et les étudiants de deuxième année (approche par les questionnaires)	p.255

²⁵⁰ L'ensemble de l'analyse figure en annexe 23.

Index des tableaux

Tableau 63	Les pratiques numériques des étudiants : nombre de tours de parole chez les enseignants interrogés	p.260
Tableau 64	Les outils numériques utilisés par les étudiants selon les enseignants	p.261
Tableau 65	Les principaux outils d'enseignement dans les EEC (point de vue des enseignants)	p.268
Tableau 66	Les autres outils d'enseignement dans les EEC (point de vue des enseignants)	p.268
Tableau 67	Nombre d'outils (numériques et non numériques) par enseignant identifiés dans les entretiens	p.277
Tableau 68	La place du numérique dans les EEC selon les enseignants interrogés	p.295
Tableau 69	Les principaux contenus numériques et leurs occurrences dans les programmes des EEC	p.300

Index des figures

Figure 1	Suivi de l'activité sur LimeSurvey	p.117
Figure 2	Répartition des répondants par niveau de cursus	p.123
Figure 3	Répartition des répondants selon leur spécialité	p.124
Figure 4	Répartition des répondants selon leur université	p.124
Figure 5	Schéma de mise en œuvre des entretiens complémentaires avec les étudiants	p.129
Figure 6	Ce qui caractérise les EEC pour les étudiants dans les questionnaires (aperçu global)	p.159
Figure 7	Moyenne du nombre de mots par thème abordé (entretiens avec les étudiants)	p.168
Figure 8	Ce que les étudiants déclarent apprendre dans les EEC	p.202
Figure 9	Ce que les étudiants de première année et deuxième année déclarent dans les questionnaires apprendre en EEC	p.204
Figure 10	Ce que les étudiants déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)	p.209
Figure 11	Ce que les étudiants de première année déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)	p.211
Figure 12	Ce que les étudiants de deuxième année déclarent apprendre dans les EEC (approche par les questionnaires)	p.213
Figure 13	Les étudiants comprennent-ils ce qu'ils font en EEC ? (Aperçu par les questionnaires)	p.222
Figure 14	Les différentes finalités des EEC du point de vue des enseignants	p.237
Figure 15	Aperçu des services, programmes et applications utilisés par l'ensemble des étudiants dans les EEC	p.249
Figure 16	Ordinateur, smartphone, tablette, disque dur, clé USB , etc. : présence dans les EEC (aperçu par les questionnaires)	p.289

Table des matières

Introduction générale : Questionnement didactique des usages du numérique dans les enseignements universitaire d'expression-communication.....	4
1. Différents aspects du numérique en éducation : outils et services, usages et contenus	5
2. Présentation de la problématique et de la question de recherche	11
3. Présentation du plan de la recherche	13
Première partie : Présentation des enseignements d'expression-communication en DUT et de la place du numérique dans ces enseignements	
Introduction de la première partie	16
Chapitre 1 : Les enseignements d'expression-communication en DUT	18
1. Genèse des enseignements d'expression-communication : les « techniques d'expression » dans les IUT	19
2. La présence de l'expression-communication à l'heure du « LMD » et la persistance du modèle des « techniques d'expression »	22
Chapitre 2 : Présence du numérique dans les programmes des EEC en DUT ..	29
1. Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur : quelques repères pour comprendre le numérique dans les EEC	29
2. La place du numérique dans les formations de DUT	34
3. La place du numérique dans les EEC	36

Table des matières

Conclusion de la première partie	39
Deuxième partie : Approche didactique des contenus et des usages du numérique dans les EEC : proposition d'un cadre théorique d'analyse	
Introduction de la deuxième partie	41
Chapitre 3 : Approche des EEC par les didactiques	42
1. EEC et enseignement du français dans le supérieur : critique didactique.....	42
2. Comparaison des EEC et du français par la didactique du français.....	43
3. Les concepts retenus et leur articulation : « contenus », « outils », « représentation »	46
Chapitre 4 : Les contenus d'enseignement/apprentissages et les modalités de leur énonciation	47
1. Approche des pratiques numériques et des objets enseignés en EEC par la notion de contenu ou approche par la notion de compétences ?	48
2. Quels sont les contenus enseignés et appris dans les EEC ? Proposition d'une catégorisation	54
3. La construction discursive des contenus et les incidences sur leur analyse (Delcambre, 2015).....	56
Chapitre 5 : Analyse des EEC à l'appui des notions de représentation et de consciences disciplinaire	57
1. Les représentations des EEC : un processus et un résultat d'analyse	57
2. Les représentations des contenus d'enseignements et d'apprentissages dans les EEC : apports de la « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007).....	60

Table des matières

Chapitre 6 : Approche didactique du numérique dans les EEC : outils, usages et contenus.....	63
1. Les didactiques dans les recherches sur le numérique en éducation : quel espace occuper ?	64
2. La notion d’outil approchée par les didactiques.....	75
3. L’élaboration des outils utilisés en EEC : le contexte d’usage des outils et l’action de l’utilisateur sur ces outils.....	76
4. Qu’est-ce qu’un outil numérique dans les EEC ? Proposition d’une catégorisation	79
5. Les usages d’outils numériques dans les EEC : éclairages par les notions d’environnement personnel d’apprentissage (EPA) et de littéracie	82
6. Des usages d’outils numériques dans les EEC aux contenus numériques enseignés/appris dans les EEC	87
Conclusion de la deuxième partie : les différents visages du numérique dans les EEC.....	91
Troisième partie : Approche méthodologique des EEC et des usages du numérique relevant de ces enseignements	
Introduction de la troisième partie : présentation générale de la démarche ...	94
Chapitre 7 : Incidences et influences théoriques dans la construction de l’architecture méthodologique.....	95
1. La composition des corpus en regard de la notion d’ « espace » (Reuter, 2004a)...	95
2. L’influence des acteurs périphériques dans l’analyse des discours sur les EEC	96
3. L’analyse des discours sur les EEC et les usages du numérique par le prisme de la notion de contenu	97

Table des matières

4. Comment saisir les usages du numérique relatifs aux EEC ? Précisions terminologiques et incidences sur l'approche méthodologique	98
Chapitre 8 : Présentation des corpus constitués et modalités de leur analyse .	101
1. Les fiches descriptives des modules d'EEC dans les programmes pédagogiques nationaux des DUT et les plaquettes de présentation de différentes formations de DUT	102
2. Le questionnaire en ligne : le premier mode de recueil des discours des étudiants de DUT sur les EEC et leurs usages du numérique	109
3. Approche des EEC et des pratiques numériques par les entretiens : les discours des étudiants et des enseignants.....	127
4. Les textes issus de l'association des enseignants d'IUT d'expression communication (AECiut).....	142
Conclusion de la troisième partie : bilan et discussion au sujet de l'approche méthodologique des contenus	144
Quatrième partie : Les contenus et les visées des EEC, analyse croisée des programmes, des plaquettes et des discours d'étudiants et d'enseignants	
Introduction de la quatrième partie	147
Chapitre 9 : Les façons de nommer les EEC et les contours des contenus enseignés, appris et à apprendre.....	149
1. Enseignants et étudiants : des enseignements aux (dé)nominations variées.....	149
2. « Expression » et « communication » : deux termes usuels dans les programmes et plaquettes de présentation	153

Table des matières

3. Enseignements d'expression-communication (EEC) et Projet Professionnel Personnalisé (PPP) : les effets de brouillage dans les discours des étudiants et des enseignants	156
Chapitre 10 : Ce qui caractérise les EEC : point de vue des étudiants et des enseignants	158
1. Les principaux repères mobilisés par les étudiants pour identifier les EEC : l'« enseignant », les « contenus » et les « activités » réalisées	158
2. Les principaux repères mobilisés par les enseignants pour identifier les EEC : programmes et progression pédagogique, références aux disciplines de spécialité.....	170
3. Bilan : les indicateurs des EEC et l'approche des contenus.....	178
Chapitre 11 : Qu'apprend-on dans les EEC ? Analyse des contenus à apprendre, appris, et à enseigner	180
1. Les contenus à enseigner et à apprendre : analyse des programmes et des plaquettes de présentation des formations de DUT	180
2. Les contenus enseignés, à enseigner et à apprendre : analyse des discours des enseignants	190
3. Les contenus à apprendre et appris : analyse des discours des étudiants.....	201
Chapitre 12 : L'importance des EEC et leurs visées dans les programmes, les plaquettes et les discours des étudiants et enseignants	219
1. L'importance des EEC du point de vue des enseignants et des étudiants.....	220
2. A quoi servent les EEC ? Acquérir des savoirs utiles à la scolarité et préparer l'insertion professionnelle	223
Conclusion de la quatrième partie.....	243

Table des matières

Cinquième partie : Le numérique dans les EEC : analyse des usages et des contenus

Introduction de la cinquième partie 246

Chapitre 13 : Etat du numérique dans les apprentissages : outils utilisés et usages de ces outils 248

1. Le numérique et ses usages dans les EEC: le point de vue des étudiants de DUT 248
2. Le point de vue des enseignants sur les pratiques numériques de leurs étudiants . 259

Chapitre 14 : Etat du numérique dans les EEC : les outils et les pratiques des enseignants 267

1. Les outils et les pratiques du numérique dans les enseignements : le point de vue des enseignants d’EEC 267
2. Portraits des enseignants d’EEC par le prisme de leurs outils d’enseignement..... 276
3. Les outils et les pratiques du numérique dans les enseignements : le point de vue des étudiants de DUT 280

Chapitre 15 : Distance critique sur l’intérêt du numérique dans les EEC : le point de vue des enseignants et des étudiants..... 288

1. Le « numérique nomade » est-il *persona non grata* dans les EEC ? 288
2. La place du numérique dans les EEC du point de vue des étudiants : entre regrets et sentiment d’inutilité..... 293
3. La place du numérique dans les pratiques d’enseignement : le point de vue des enseignants d’EEC 295

Table des matières

Chapitre 16 : Les contenus numériques dans les EEC : approche par les programmes, les discours des enseignants et des étudiants	298
1. Les contenus numériques dans les programmes des EEC.....	299
2. Les contenus numériques du point de vue des enseignants	301
3. Les contenus numériques du point de vue des étudiants.....	303
4. Qu'est-ce qu'un contenu numérique dans les EEC ?	305
Conclusion de la cinquième partie : environnements instrumentés et contenus d'enseignement/apprentissages	307
Conclusion générale : Usages du numérique, contenus numériques et enseignements d'expression-communication - proposition d'une perspective didactique	312
1. Quelles conceptions des didactiques pour l'étude du numérique dans les enseignements d'expression-communication ?	313
2. Les contenus et les visées des enseignements d'expression-communication	314
3. Contenus et usages du numérique dans les enseignements d'expression-communication	316
4. Comment rendre compte de la place du numérique dans les enseignements d'expression-communication ?	318
5. Position complexe des contenus et des usages du numérique en expression-communication : apports des didactiques.....	320
Références bibliographiques	323
1. Références scientifiques	323
2. Rapports	339

1273

Table des matières

Table des annexes	340
Annexe 1 : Moyenne d'âge des enseignants en France en 2017 (d'après les données du MEN).....	341
Annexe 2 : La place des didactiques dans la littérature sur le numérique éducatif (corpus).....	343
1. Corpus <i>STICEF</i>	343
2. Corpus <i>Distances et savoirs</i>	399
3. Corpus <i>Distance et médiation des savoirs</i>	457
4. Corpus <i>EPAL (Echanger pour apprendre en ligne)</i>	507
Annexe 3 : Le numérique dans les publications didactiques (corpus)	567
1. Corpus <i>Éducation & didactique</i>	567
2. Corpus <i>Recherches en didactique des mathématiques</i>	663
3. Corpus <i>Repères</i>	717
Annexe 4 : Intitulé des modules d'EEC dans les programmes pédagogiques nationaux de DUT (PPN) des 24 spécialités	804
Annexe 5 : Questionnaire adressé aux étudiants inscrits en DUT à l'université du Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Lille 1, Lille 2, Lille 3, Reims Champagne –Ardennes, Picardie Jules Verne	809
Annexe 6 : Mail envoyé aux secrétariats pédagogiques des DUT des universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, Littoral Côte d'Opale, Artois, Valenciennes, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules Verne	815
Annexe 7 : La façon dont les étudiants identifient les EEC	816

Table des matières

Annexe 8 : Les dénominations des EEC du point de vue des étudiants.....	824
Annexe 9 : Les finalités et les visées des EEC du point de vue des étudiants .	828
Annexe 10 : Les contenus appris en EEC du point de vue des étudiants.....	836
Annexe 11 : Les activités réalisées du point de vue des étudiants	846
Annexe 12 : Les outils numériques utilisés par les étudiants de DUT (dans les EEC et dans les autres enseignements et dispositifs).....	857
Annexe 13 : Guide des entretiens complémentaires menés avec les étudiants	875
Annexe 14 : Guide des entretiens complémentaires menés avec les enseignants	876
Annexe 15 : Entretiens complémentaires menés avec les enseignants et les étudiants.....	877
1. Les étudiants	877
Entretien avec Quentin : entretien par Skype (07/02/2016)	879
Entretien avec Rémi : entretien téléphonique (08/02/2016)	893
Entretien avec Eric : entretien en face à face (01/02/2016)	911
Entretien avec Mathieu : entretien téléphonique (08/02/2016)	933
Entretien avec Pierre : entretien par Skype (29/01/2016)	950
Entretien avec Margaux et Vincent : entretien en face à face (10/07/2015)	961
Entretien avec Victoria et Téa : entretien en face à face (01/03/2016)	997
Entretien avec Lucie et Pauline : entretien en face à face (01/03/2016)	1024

Table des matières

Entretien avec Antoine et Gaëlle : entretien en face à face (01/03/2016)	1055
2. Les enseignants	1078
Entretien avec Céline : entretien en face à face (01/02/2016)	1079
Entretien avec Elisabeth : entretien téléphonique (03/02/2016)	1119
Entretien avec Daniel : entretien en face à face (05/02/2016)	1139
Entretien avec Laurence : entretien téléphonique (08/02/2016)	1164
Entretien avec Virginie : entretien téléphonique (09/02/2016)	1193
Annexe 15 : Grille thématique des entretiens menés avec les enseignants	1224
Annexe 16 : Grille thématique des entretiens menés avec les étudiants	1235
Annexe 17 : Les dénominations prises par les EEC du point de vue des étudiants (réponses au questionnaire)	1241
Annexe 18 : Les intitulés des EEC dans les Programmes Pédagogiques Nationaux de DUT (nuage de mots)	1242
Annexe 19 : Intitulés des EEC dans les plaquettes de formation des universités de Lille 1, Lille 2, Lille 3, ULCO, Valenciennes, Artois, Reims Champagne-Ardennes, Picardie Jules-Verne	1243
Annexe 20 : Les commentaires des étudiants sur « l’enseignant » d’EEC (questionnaires)	1244
Etudiants de première année	1244
Etudiants de deuxième année	1245
Annexe 21 : Les activités réalisées en EEC selon les formations	1246

Table des matières

Annexe 22 : Les finalités des EEC selon les formations.....	1248
Annexe 23 : Importance des logiciels, services, applications selon les formations : approche par les questionnaires.....	1249
Annexe 24 : Importance des logiciels, services et applications selon les niveaux de cursus : approche par les questionnaires	1250
En première année	1250
En deuxième année	1250
Annexe 25 : Les contenus (numériques) des EEC dans les programmes de DUT	1251
Index des auteurs	1259
Index des tableaux	1262
Index des figures	1266

