



HAL
open science

Fonder de nouvelles pratiques d'enquête et d'annotations images-textes grâce au numérique

Jacques Kerneis

► **To cite this version:**

Jacques Kerneis. Fonder de nouvelles pratiques d'enquête et d'annotations images-textes grâce au numérique. <http://eda.recherche.parisdescartes.fr/jocair-2014/>, Jun 2014, Paris, France. pp.Atelier 2. hal-01054994

HAL Id: hal-01054994

<https://hal.science/hal-01054994>

Submitted on 17 Apr 2015

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.

Fonder des pratiques d'enquête grâce au numérique

Conférence JOCAIR 2014

Jacques Kerneis*

**Espe de Bretagne, site de Brest
8 rue D'Avranches, 29 200 Brest
Jacques.kerneis@espe-bretagne.fr*

RÉSUMÉ : Cette communication porte sur l'articulation de deux dispositifs. Le premier concerne une unité d'enseignement particulière intitulée « lecture critique et production d'images animées et fixes » proposée à tous les étudiants de licence de l'Université de Bretagne occidentale. Celle-ci a fait progressivement plus de place à une plateforme d'enseignement à distance. Notre posture de chercheur-praticien nous a amenés à concevoir un second dispositif, centré sur la recherche, et associé au premier. Il est destiné à mieux connaître les pratiques de ces étudiants qui ont choisi de travailler sur l'image comparativement à d'autres populations estudiantines de premier et second cycle de l'Université. Nous explorons particulièrement les démarches d'enquête qu'ils mettent en œuvre ainsi que leur maîtrise de l'énonciation et leur usage des annotations.

MOTS-CLÉS : enquête, énonciation, annotations, numérique, multimodal, FOAD.

1. Introduction

Cette communication porte sur l'articulation de deux dispositifs. Le premier concerne la formation car il s'agit d'une unité d'enseignement (UE) particulière intitulée « lecture critique et production d'images animées et fixes » proposée à tous les étudiants de licence de l'Université de Bretagne occidentale. Cette UE libre est fréquentée par une vingtaine d'étudiants qui l'ont choisie parmi près de 100 propositions. Ils proviennent en bonne partie du département qui la propose (Administration économique et sociale¹) mais également de pharmacie, biologie, psychologie, histoire, sciences pour l'ingénieur.... Notre posture de chercheur-praticien nous a amenés à concevoir un second dispositif, centré sur la recherche, et associé au premier. Il est destiné à mieux connaître les pratiques de ces étudiants qui

¹ Cette filière se distingue au niveau national par un très fort taux de sortie (définitive ou temporaire) du système universitaire à l'issue de la première année. Il est de 40,5% en AES quand il est de 27,2% pour l'ensemble des filières. Source : Devenir, un an après, des entrants en première année de l'enseignement supérieur universitaire en 2011-2012. Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

ont choisi de travailler sur l'image comparativement à d'autres populations estudiantines de premier et second cycle de l'Université.

Dans une première partie, nous décrivons cet ensemble articulé en distinguant clairement ce qui relève de la scénarisation du cours et ce qui constitue la méthodologie de la recherche (recueil de données, posture de chercheur-praticien, cadre théorique..). Nous insisterons sur l'imbrication des différentes dimensions du projet et leurs nécessités réciproques. L'analyse longitudinale (sur 3 années universitaires) de cet artisanat ordinaire montre une évolution vers une utilisation plus large d'une plateforme à distance et une centration sur la production d'objets numériques (photos, vidéos, hybrides textes-images).

Nous précisons dans une deuxième partie les finalités de ce cours et les modalités d'enseignement qui sont utilisées dans cette unité. Nous focalisons notre attention sur la place qui est donnée à l'enquête (Dewey, 1938, Ladage et Chevillard, 2011). À travers un ensemble de traces recueillies, nous nous centrerons sur les pratiques des étudiants du point de vue des compétences numériques que nous confrontons au référentiel proposé par Fastrez (2012), qui a ensuite été développé et diffusé par le Conseil supérieur de l'éducation aux médias en Belgique francophone (2013).

Dans la dernière partie, nous mobilisons de manière plus prégnante le cadre théorique de l'action conjointe en didactique. L'appui sur le couple contrat-milieu réinterrogé (Sensevy, 2011) nous permet de préciser les places respectives dans ce dispositif de formation des actions présentes et distantes. En effet, comme le souligne Lameul (2011), un dispositif hybride reflète les choix de ses concepteurs, relativement à leurs représentations de l'apprentissage et de l'enseignement, du contrôle et de l'ouverture du dispositif de formation, ainsi que du rôle joué par les médias, l'espace et le temps, dans le processus d'apprentissage.

Ce travail est réalisé à partir de l'analyse des travaux (textes et images produits par les étudiants dans le cadre de l'UE à des fins d'évaluation) ainsi que les remarques produites de manière collective et anonyme par les étudiants à l'issue du cours. Cette analyse met en évidence la manière dont les étudiants écrivent autour de l'image et permet d'imaginer des situations où les annotations seraient plus systématiques et formatrices dans le cours grâce à l'articulation distanciel/présentiel.

2. Un dispositif destiné à former les étudiants aux langages de l'image et à mieux connaître leurs pratiques numériques.

2.1. Une formation ordinaire

Ce cours a pour objectif de développer le regard critique des étudiants par rapport aux images qui les entourent. Il est constitué de douze séances. Certaines ont des entrées génériques comme « images en situation de communication : des représentations et des inférences » ou « les différents types d'images (fixes et animées) et leur utilisation ; les codes de l'image fixe » ou bien encore « les flux d'images et le spectateur ; les effets de l'image : controverses durables ». D'autres sont plus thématiques : l'image dans la presse écrite ; l'affiche publicitaire ; les infographies, images mentales et images des organisations...

Ce cours, débuté il y a trois ans, s'appuie sur l'analyse d'images choisies en fonction de ce que nous souhaitons mettre en évidence. Cette année, le cours introduit deux nouveautés. La première concerne le dossier à produire pour l'évaluation. Il comporte désormais la production d'une image fixe et d'un flux vidéo. La seconde nouveauté concerne la procédure de dépôt. Les étudiants déposent dans un premier temps sur la plateforme de formation leur dossier (individuel ou collectif), puis réalisent de manière individuelle, la critique d'un des dossiers déposés par les autres étudiants. Cette seconde production, centrée sur la cohérence du dossier analysé est également évaluée (3 points sur 20). Cependant, l'avis émis par l'étudiant n'influe pas sur la note obtenue par le (ou les) étudiant (s) qui a (ont) réalisé le dossier.

2.2. Une démarche de recherche

Ce dispositif de recherche associé à ce cours a été motivé par deux éléments : la diversité du public accueilli et la volonté de mieux connaître les pratiques des étudiants de premier cycle et de les comparer à celles des étudiants de second cycle.

Il nous semblait également intéressant d'explorer l'utilisation, dans le cadre du cours sur les images, d'un outil puissant qu'ils possèdent tous et qui constitue le média principal de leur vie sociale : le smartphone (Licoppe et Zouinar, 2009).

Nous avons réalisé en début du cours un premier questionnaire qui abordait la question des pratiques (audio et vidéo) et des capacités techniques des étudiants (création et dépôt de photos et de vidéos). Un second questionnaire a été complété à l'issue du cours et les étudiants ont participé à un entretien collectif. Les résultats obtenus ont été, le plus souvent possible, comparés aux déclarations d'autres étudiants, dans d'autres cadres. Toutes les traces des travaux d'analyse (collective et individuelle) réalisées pendant les cours ont également été recueillies. Cela nous permet de dresser un premier portrait de ce groupe d'étudiants en termes de traits communs et de diversité.

Vingt-cinq étudiants ont été présents au premier cours et vingt ont continué à le fréquenter. Quinze élèves ont été présents régulièrement durant les onze cours qui ont eu lieu en présentiel et se sont inscrits sur la plateforme. C'est ce dernier chiffre que nous retiendrons pour nos données quantitatives. Pour moitié, il s'agit d'étudiants de Licence 1 (L1). Les autres sont en L2 et une seule étudiante est en L3. Ils possèdent tous un téléphone mobile² (pour le tiers de la population, il s'agit d'un iPhone) et leur pratique de la photographie, déclarée en début de semestre, est assez variable. La moitié de l'échantillon réalise entre 5 et 10 photos par semaine quand 2 déclarent en prendre 50-60 et 5 autres réalisent moins de 5 clichés par semaine.

Certaines étudiantes insistent particulièrement lors de l'entretien terminal sur le fait qu'elles utilisent quasi exclusivement leur mobile et qu'elles n'ont pas l'habitude d'utiliser un ordinateur. Un premier questionnaire, réalisé en début du second cours laissait pourtant présager une bonne maîtrise technique d'ensemble. En effet, 15 étudiants déclaraient que prendre une photo, transformer un document texte-image

² Ils ont tous indiqué le modèle de smartphone qu'ils possèdent. Nous avons envisagé le cas où ils ne seraient pas tous équipés. Un caméscope et/ou un appareil photo aurait pu leur être prêté si besoin. En France, le taux de pénétration de cet appareil qui est un véritable ordinateur de poche était en 2012 de 54%, loin devant la moyenne mondiale qui se trouvait à 36%. Ce taux de pénétration aura doublé en 2015, selon les prévisions (72%). En Europe, la progression annuelle prévue pour les prochaines années est de l'ordre de 20% par an.

fixe en PDF, réaliser une courte vidéo et la déposer sur un endroit indiqué sur internet ne leur posait pas de problème. Seuls 2 étudiants signalaient une difficulté potentielle pour créer un fichier au format PDF et 3 autres cumulaient cette déclaration avec celle concernant une difficulté pour déposer une vidéo en ligne.

Le même type de dispersion qui a été observé à propos de la production de photos se retrouve quand on interroge le temps passé devant les écrans, y compris le smartphone (**Figure 1**). Il est estimé de manière assez contrastée par ces étudiants et présente d'autre part des différences avec celui déclaré par les étudiants de second cycle qui préparent les concours des métiers de l'éducation et de l'enseignement³.

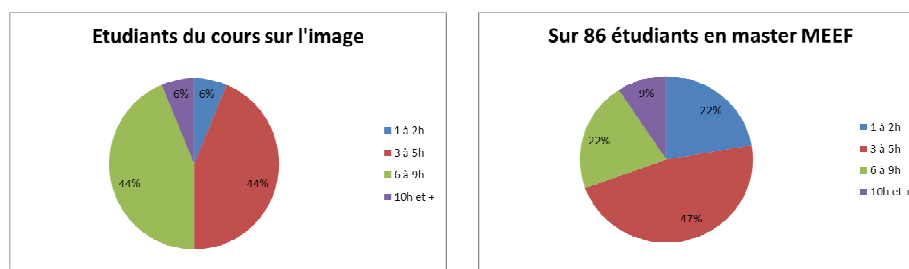


Figure 1. Temps passé devant un écran (déclaré/jour)

Si le temps d'usage d'une petite moitié des étudiants des deux cycles est comparable d'un point de vue quantitatif, ces étudiants plus jeunes sont nettement plus nombreux à déclarer une plus forte consommation d'écran (50 % contre 31 % déclarent plus de 5h de consultation par jour.).

Trois années en moyenne séparent ces deux populations estudiantines, ce qui pourrait indiquer une évolution des pratiques, en fonction des générations. Cependant, cette hypothèse est fragilisée car il s'agit de populations distinctes. Les étudiants d'AES poursuivent très rarement leurs études en préparant le professorat.

Cette hétérogénéité des pratiques repérée ici a aussi été mise en évidence par Endrizzi (2012a) dans son travail de synthèse des recherches menées sur les adolescents. Elle se confirme quand on examine le nombre de commentaires qu'ils déposent sur Internet par semaine. 3 n'en déposent aucun, 4 en déposent 4 ou 5 et 7 plus de 20. Cette partition en deux groupes ayant des pratiques très différentes se cristallise d'une certaine manière quand il s'agit d'écrire spontanément⁴ sur internet. 7 ne le font jamais et 7 le font parfois ou souvent.

De la même manière, les étudiants du 1^{er} cycle sont plus nombreux (80 %) à déclarer stocker des données en ligne que les étudiants de second cycle (33 %). Par contre, ces jeunes étudiants sont plus nombreux à déclarer utiliser plus le papier que le numérique 60/40 contre 40/60 pour les étudiants de second cycle. Ces derniers ont

³ Le dépouillement des questionnaires n'est pas terminé et le nombre de réponses sera porté à 200 environ. Les tests concernant le caractère significatif des résultats seront également effectués.

⁴ La distinction est faite entre une réaction à un message déjà présent et l'ouverture d'un nouveau fil. Les étudiants déclarent par ailleurs distinguer facilement ces deux cas de figure.

probablement eu le temps de s'approprier les usages scolaires de l'informatique au cours de leur premier cycle universitaire et ont compris leur utilité dans la réussite de leur cursus.

2.3. L'articulation des visées

Ces perspectives de maîtrise de l'information sont en effet de nature à favoriser la réussite des étudiants. Elles sont à prendre au sérieux dans un contexte où de gros progrès peuvent être réalisés, du fait d'usages contrastés. Elles justifient aussi socialement les recherches qui portent sur les pratiques effectives des étudiants et leurs évolutions.

Cela nécessite des méthodologies de recherche spécifiques qui visent à approcher « l'intimité de pratiques », comme le suggérait Jacquinet (citée par Charlier et Henri, 2010, p.17). La posture du chercheur-praticien exposée par Lameul, Simonian, Eneau et Carraud (2011, 87) est utilisée dans ce travail, même si la dimension collective des analyses est pour le moment absente. Il s'agit de travailler le couplage entre pédagogie et technologie à l'Université (Albero, 2011, 16) en adoptant plus spécifiquement une approche socio-technique associée à un regard didactique. Celle-ci mobilise à la fois des dimensions cliniques et expérimentales (Leutenegger, 1999 et Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2002) qui reposent sur l'enquête.

3. Fonder de nouvelles pratiques : l'enquête et l'annotation

La particularité de notre démarche est de vouloir promouvoir chez les étudiants une activité qui est de même nature que celle du chercheur. Ils doivent réaliser à travers leur dossier un parcours d'étude et recherche (PER) tel que le propose Chevallard. Le temps qu'ils y consacrent et le niveau d'exigence sont bien évidemment différents de ceux en vigueur dans la recherche scientifique, mais il s'agit de mettre en place une dynamique inspirée de celle que préconise Dewey (1938). Elle est susceptible de permettre à chacun de réaliser des apprentissages motivés et nous en chercherons des traces dans les productions des étudiants. Pour caractériser cette démarche escomptée, nous produisons un tableau (**Figure 2**) qu'il faut bien sûr appréhender en termes de dialectiques plutôt que de dichotomies. Il est inspiré de la présentation qui en est faite par Sensevy, 2011

	Dans un cursus classique	Dans un PER
Rapport aux œuvres	Visite des œuvres	Questionnement du monde
Centration de l'activité	Des réponses sont fournies sans passer par un questionnement véritable	Des questions sont posées puis travaillées. L'étudiant défend ensuite sa réponse.
Qui agit ?	Le professeur fait l'enquête	L'étudiant enquête et étudie
Posture de l'étudiant	Consommation	Engagement
Si l'étudiant mène l'enquête il Et il est	Recopie Rétroactif	Engrange de l'expérience Proactif

Figure 2. Comparaisons entre un travail scolaire habituel et un PER

3.1. L'enquête : une démarche distribuée

Ce type de questionnement n'est absolument pas naturel pour les étudiants et c'est la raison pour laquelle une grande partie du cours est consacrée à l'étude de cas particuliers d'images fixes et animées. Nous produisons ici (**Figure 3**) un exemple de travail d'analyse réalisé par les étudiants autour d'un court-métrage Il est tout d'abord mené de manière individuelle puis collective.

Fiche analyse Omnibus : qu'est-ce qui (me) fait signe ?		
Éléments partagés à 3	à 2	1 personne
le cadre: la gazo, le train	dors de la discussion, tous les passagers regardent @ 2 hommes.	Règle des 180° respectée pour vues à partir du train.
Changement de cadre: Plus dans un huis-clos. Une main agrippe l'homme	dors de la descente de l'homme => musique angoissante.	Couleur du train date: 21/01/02
Chute: plutôt drôle		

Figure 3. Une activité menée pendant la séance sur le court-métrage

Les étudiants ont regardé le court-métrage en connaissant son déroulement. Ils ont la fiche ci-dessus à leur disposition Ils savent qu'une restitution collective suivra. Le questionnement est très ouvert et les réponses fournies montrent la complexité des contrats et des jeux épistémiques mis en œuvre. S'agit-il de se référer systématiquement à des notions vues en cours ? (la loi des 180°⁵, par exemple) ou plutôt de se rendre disponible aux images et aux sons eux-mêmes. La multiplicité des registres d'analyse possibles est un aspect à souligner avec les étudiants et permet une prise de conscience bien utile.

Pour le chercheur, la façon dont le jeu didactique a été construit est également porteuse de sens. Le dispositif de recherche doit alors prévoir une prise de vue ou de son, *a minima*. Le jeu du professeur, *in situ*, sur le jeu (individuel et collectif) des étudiants peut alors être exploré. Nous ne l'avons pas réalisé durant ce cours et nous en sommes donc réduits à travailler sur l'analyse *a priori*. Dans le cadre d'un cours en ligne, comme le souligne Jaillet⁶ (2005, 54), des traces du travail des étudiants peuvent être relevées sur la plateforme. Nous produisons ici un graphique fournit par la plateforme Moodle qui permet, en première analyse, de faire un certain nombre de remarques.

⁵ Cette « loi » de l'image indique simplement que si l'on filme par exemple une voiture qui roule sur une route successivement du côté droit, puis du côté gauche, le spectateur a l'impression que la voiture va dans une direction, puis revient dans l'autre sens. Pour éviter cela, la variation de l'angle de prise de vue est donc limitée à 180°.

⁶ Il identifie 3 critères qui permettent de mesurer l'activité des étudiants : l'assiduité, la disponibilité et l'implication.

Analyse et production d'images fixes et animées – Toutes les activités (tous les rôles)

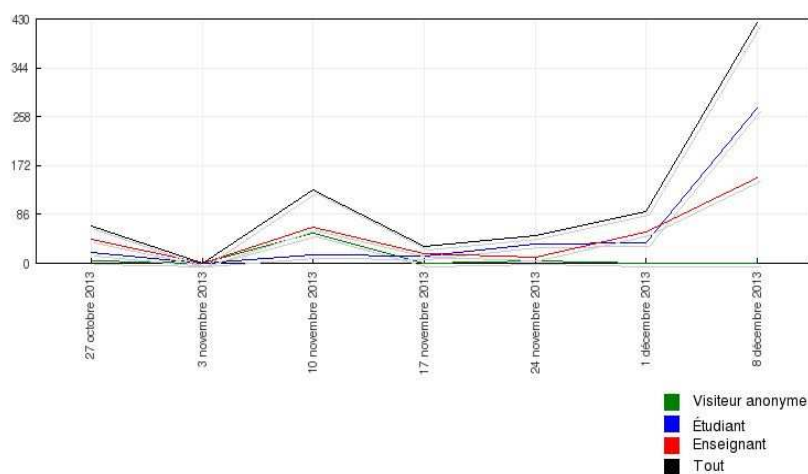


Figure 4. Activités enregistrées sur Moodle jusqu'au 8 décembre

La première remarque concerne la date d'ouverture de ce cours en ligne. Elle est tardive et cela s'explique par un changement de version majeure de la plateforme (passage de la version 1.9 à 2). Un certain nombre de documents ont été tout d'abord placés dans le cours utilisé l'année précédente avant d'être transférés dans ce nouvel environnement. Cela peut expliquer le démarrage assez lent de l'activité. La seconde remarque est liée à la première et permet de voir que les activités du professeur sur la plateforme sont suivies de près par celle des étudiants. Le caractère hebdomadaire et "volontaire"⁷ de la participation à ce cours y est sans doute pour quelque chose. Le fait que la participation (présence active) soit explicitement indiquée comme critère d'évaluation de l'UE est également un élément explicatif.

⁷ Nous rappelons que les étudiants doivent choisir une UE parmi une liste qui propose près de de 100 possibilités.

Analyse et production d'images fixes et animées – Toutes les activités (tous les rôles)

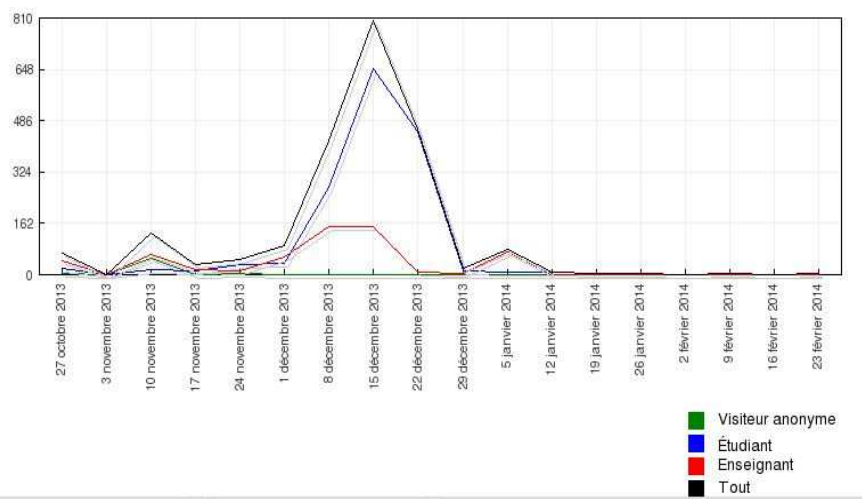


Figure 5. Activités enregistrées sur Moodle sur 6 mois

L'activité prend son envol sur le dernier mois et ne s'arrête pas au moment du dépôt des dossiers (limité au 8 décembre), comme on le voit sur la **Figure 5**, ci-dessus). Elle continue d'augmenter au moment du travail individuel demandé qui consiste à analyser un des dossiers déposés. Et ceci malgré la fin de semestre très chargé en évaluations diverses. Un rebond d'activité a lieu à la rentrée de janvier, au moment où les étudiants sont allés consulter les analyses déposées par leurs camarades sur leurs propres travaux.

On peut constater sur cette figure que si l'activité sur la plateforme est assez durable, elle gagnerait à se déplacer vers l'amont du cours en présentiel pour optimiser les échanges qui s'y produisent. Une réponse des auteurs du dossier par rapport aux « critiques » qui leur ont été adressées serait par exemple tout à fait intéressante. Les arguments pourraient ainsi être repris et approfondis en présentiel et donner lieu à des compléments conceptuels circonstanciés.

Un dernier aspect est intéressant à explorer. Un lien peut-il être établi entre la participation au cours en présentiel et la note obtenue ? La moyenne obtenue est de 13,7. Celle-ci tient compte à la fois du dossier (parfois collectif) et de l'analyse (individuelle). Les trois étudiants qui ont été trois ou quatre fois absents obtiennent l'un 12, l'autre 13 et le dernier 15. Si l'on considère que ces étudiants n'ont pas bénéficié d'un léger bonus attribué par l'enseignant du fait de leur présence assidue, on peut considérer que ces absences n'ont pas été préjudiciables à la qualité de leur travail. Par contre, ils ont tous réalisé un dossier individuel, ce qui peut être considéré comme dommageable, potentiellement, dans le projet de l'enseignant⁸ (posture

⁸ Les élèves avaient effectivement le choix entre un travail individuel et collectif.

d'enquête, si possible collaborative). Mais les traces recueillies par la plateforme permettent de voir les choses différemment. Si les 18 étudiants ont consulté 84 pages du cours en ligne en moyenne pendant ce semestre, ces trois étudiants ont consulté respectivement 100, 115 et 180 pages. Ils ont donc compensé leur absence par une plus grande fréquentation de la plateforme. On peut d'ailleurs considérer que cette fréquentation est un indicateur de performance⁹, puisqu'il se trouve que c'est l'étudiant qui l'a le plus consultée qui a obtenu la meilleure note. À l'inverse, seuls 4 étudiants qui l'ont moins consulté que la moyenne obtiennent une note (très légèrement) au-dessus de la moyenne (14/13,7).

Ce cadre quantitatif étant posé, nous allons maintenant pouvoir chercher les traces de la démarche d'enquête dans les dossiers produits par les étudiants. Nous l'avons systématiquement travaillée en cours sur des objets médiatiques divers (infographies, publicités, photos de presse...). Il n'en est pas de même de l'énonciation et des annotations réciproques que nous n'avons presque pas abordées de manière explicite. Nous les traquerons cependant dans la perspective d'identifier leur présence, leur nature, leur adéquation, afin de bâtir un cours qui, l'an prochain mettrait cette dimension au cœur du dispositif didactique.

Si l'on se focalise dans un premier temps sur les traces de l'enquête, on peut constater qu'elles apparaissent dans les 13 dossiers mais de façon différenciée. Il faut dire que ce terme était présent par deux fois dans le guide fourni aux étudiants. Une première fois, sur la page de garde « objet de l'enquête : » et une seconde fois à propos de l'évaluation « Les points suivants serviront de critères d'évaluation de votre enquête ». Certaines traces sont directement liées à la thématique choisie et révèlent une recherche d'information informatisée ciblée (l'évolution de la publicité en prenant pour exemple Coca-Cola, la discrimination à l'embauche en extrayant quelques informations des dossiers de communication des campagnes de sensibilisation...). D'autres sont plus larges et montrent que le sujet a été appréhendé de manière plus transversale (évocation des campagnes de publicité anglaise sur la sécurité qui provoquent l'effroi, pour justifier leur choix d'une vision positive de la prévention contre le cancer...). Les aspects définitionnels et historiques sont souvent aussi évoqués pour cadrer le discours et souligner l'intérêt des questionnements qu'ils portent. Cela se fait, comme on va le voir en utilisant des procédés éditoriaux plus ou moins bien adaptés.

3.2. Maîtrise de l'énonciation et annotations réciproques (image-texte) et/ou collaboratives : des perspectives à travailler

Qu'un domaine ait été travaillé explicitement ou non n'empêche pas d'en chercher des traces dans le texte des étudiants. Bachimont (2012) met en évidence la tension qui existe entre la raison computationnelle du numérique (tracer, quantifier le temps que les étudiants ont passé sur la plateforme....) et sa dimension phénoménologique. C'est à cette dernière que nous allons nous intéresser maintenant.

Le numérique fournit en effet de nouveaux supports d'inscription. Même si Stiegler indiquait déjà en 1993 que l'on a désormais, grâce à l'ordinateur un accès

⁹ On remarque d'ailleurs que le fait que les étudiants soient en L1, L2 ou L3 n'influe pas de manière significative sur la note qu'ils obtiennent. Ce facteur (un degré d'exigence un peu plus élevé) ayant pu jouer à la marge pour l'attribution de la note, tout comme pour l'assiduité.

renouvelé à la grammaire du texte, on peut dire, avec Bachimont (2005), que l'on n'en a pas encore tiré toutes les conséquences.

Le premier aspect que nous auscultons dans les textes aura trait à l'énonciation. C'est effectivement un véritable défi (Endrizzi, 2012b) pour les étudiants arrivant à l'Université de se construire une posture éditoriale. Les travaux de Delcambre et Reuter (2002) explicitent cette difficulté. Elle vient selon eux en partie d'un rapport au texte problématique. Les entretiens qu'ils ont menés avec les étudiants montrent qu'ils considèrent l'écriture comme une « transcription de la pensée » et non comme une construction. Il n'y a pas de place pour le doute et l'objectif poursuivi est l'objectivité et la neutralité. Ce qui est un horizon inatteignable pour n'importe quel auteur. Leur énonciation discursive est loin d'être évidente, entre citation, copier-coller et attitudes péremptoires, le chemin est semé d'embûches et ils confondent aisément « apparaître dans son discours » et « donner son avis ».

Dans les dossiers fournis par les étudiants, certains assument la première personne et un choix de posture quand d'autres hésitent, à travers leur texte entre « nous », « on » et « je » et la co-écriture ne simplifie pas les choses de ce point de vue (confusion entre le « nous » collectif et le « nous du chercheur »). D'autres encore se réfugient derrière le contrat (« dans le cadre du dossier que nous avons réalisé, j'ai choisi de... ») quand certains étudiants réussissent à « faire parler les images », comme dans la **figure 6** ci-dessous qui donne un aperçu assez représentatif de l'engagement des étudiants dans leur travail.

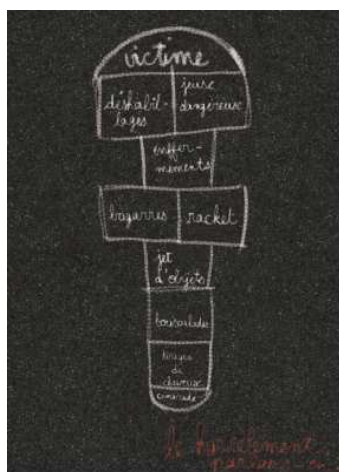


Figure 6. La création d'une élève à propos de la violence scolaire

Mais le numérique a donné de l'importance à une autre dimension et ce de façon souvent invisible : l'énonciation éditoriale (Jeanneret et Souchier, 2005) qui est produite par les architectes et en amont, par les concepteurs et les administrateurs des logiciel et surtout des plateformes.

Ici le contrat était clairement de produire un écrit éditorialisé destiné au professeur mais également aux étudiants qui doivent le critiquer. Cette consigne est diversement suivie et de nombreuses fautes d'orthographe émaillent des textes pourtant limités en

longueur (4 pages maximum). Dans le travail de critique produit individuellement, la diversité des énonciations est également très éloquente, mais nous ne pouvons pas en rendre compte dans cet article.

L'enseignant a utilisé dans le cours des outils comme *Images actives*¹⁰ pour identifier certaines parties des images et leur attribuer un commentaire ou un questionnement. Il est en effet aisé de concevoir un quizz pour guider l'enquête sur une image particulièrement polysémique. Cependant, il n'a pas été demandé cette année aux étudiants d'en produire dans leur dossier qui constitue la principale évaluation de l'UE. De la même manière, il a utilisé fréquemment le logiciel Transana pour prendre des points de repères dans un flux visuel ou audio. Il a été signalé aux étudiants qu'ils pouvaient réaliser leur analyse sur cet outil dans sa version d'évaluation qui est gratuite, complète et sans limite dans le temps et me la transmettre au format XML. L'an dernier comme cette année, un seul étudiant l'a fait.

Cet aspect pourrait être approfondi les années prochaines pour exploiter plus avant le potentiel du numérique dont la particularité est précisément de faire apprendre par l'enquête et la discussion. Pour le faire, il nous semblerait particulièrement indiqué de s'appuyer sur des annotations réciproques et sur la création d'hybrides images-textes. Nous employons volontairement cette dénomination pour indiquer qu'il s'agit de se centrer sur le langage spécifique des images au lieu de le cantonner à la seule fonction illustrative qu'on lui concède le plus souvent. Les travaux de Boubée (2007) renforcent notre conviction que c'est par l'image qu'une pratique de l'annotation pourra se mettre en place.

La création d'une BD par une étudiante pour évoquer la prégnance des technologies semble renforcer cette hypothèse (Figure 6).



Figure 7. Une image fixe créée

Autant le dire tout de suite, nous n'avons trouvé dans les travaux des élèves aucune trace d'annotation texte-image très élaborée. Au mieux, le texte intègre l'image et explique la démarche qui a permis de la créer. La redondance des deux langages est souvent assez forte, mais cela est souvent dû à la volonté de décrire les images pour en faire apparaître la grammaire. Par contre, on voit des annotations images-images à travers des photogrammes extraits des flux vidéo pour en rendre compte ou bien quand le mouvement des vagues est souligné d'un trait pour mettre en évidence les courbes qui donnent l'impression de puissance. L'objet de dossier étant de savoir comment représente-t-on la puissance de la mer.

¹⁰ Logiciel gratuit bien utile pour écrire sur les images fixes : <http://images-actives.crdp-versailles.fr/>

Les étudiants (de premier et second cycle) que nous avons interrogés déclarent presque à l'unanimité (11 non et 1 oui sur notre échantillon) que l'école ne leur a pas appris à annoter. Ceux qui répondent positivement précisent qu'on les a juste incités à surligner/souligner l'essentiel dans les textes. Les étudiants participant au cours sur les images déclarent pour certains être intéressés par une formation à ce sujet (4 oui et 9 non), ce qui semble indiquer que leur maîtrise de la technique leur paraît insuffisante. Assez logiquement, ils ne pratiquent qu'assez peu cette technique sur le papier (3 : jamais, 4 : parfois et 7 : souvent). Ces résultats sont à rapprocher de ceux qui concernent les étudiants de Master MEEF sur ce sujet. Ces derniers sont beaucoup moins nombreux à déclarer avoir été formés aux annotations (les deux tiers) et sont également bien moins nombreux à dire qu'ils utilisent souvent cette technique.

On peut donc affirmer, si on en croit les déclarations de ces étudiants et les dossiers qu'ils ont produits que l'annotation n'est pas, pour eux une pratique ancrée. Par ailleurs, une étude canadienne (relatée par Jahjah, 2012) pointe les très grandes différences qui existent entre l'annotation sur papier et l'annotation numérique. Elle insiste d'ailleurs sur son côté « pharmakon » et ne la considère absolument pas comme l'alpha et l'oméga de la lecture lettrée en ligne. Il s'agit donc aujourd'hui de fonder véritablement de nouveaux usages, adaptés au texte et à l'image et à leur dialogue, dans une perspective collaborative. Les trois dimensions que nous avons explorées peuvent, en première analyse se répartir ainsi (**Figure 8**) dans le système de catégories proposé par Fastrez (2012). Celui-ci distingue trois dimensions du média (informationnelle, technique et sociale) et les décline chacune selon les actions qui ont trait respectivement à la lecture, l'écriture, la navigation et l'organisation (du corpus de médias utilisés).

	Dimension informationnelle	Dimension technique	Dimension sociale
Lire	←	Enquête	→
	←	Annotations	→
Ecrire	←	Enonciation	→
Naviguer	←	Enquête	→
Organiser	←	Annotations	→

Figure 8. Répartition des trois dimensions explorées dans le système de catégories proposé par Fastrez.

Une analyse plus fine nécessiterait une réflexion didactique rigoureuse dont nous allons maintenant tenter de présenter quelques aspects.

4. Les concepts didactiques pour rendre compte des pratiques des étudiants et envisager des évolutions possibles du dispositif.

Nous souhaitons maintenant articuler les aspects théoriques et méthodologiques évoqués avec l'ensemble des données de notre corpus (13 dossiers d'étudiants, questionnaires et entretiens et statistiques concernant la fréquentation de la plateforme Moodle). Nous nous sommes préoccupés du *contrat* didactique (en première analyse : *ce qu'il y a à faire*) en proposant aux étudiants un guide pour les aider dans la réalisation de leur travail et qu'ils puissent ainsi se concentrer sur la réalisation de leur enquête. La phrase suivante qui figure dans ce guide est ambiguë : « L'élément central est la réalisation d'un dossier numérique éditorialisé mettant en relations 2 images fixes et deux images animées (dans les 2 cas, une trouvée et l'autre produite par vous-même) ». Elle a donné lieu à plusieurs interprétations. Elle devra cependant être adaptée pour plus de clarté sous la forme suivante : « il s'agit de mettre en relation plusieurs de ces images ». Ce contrat s'est d'ailleurs précisé à l'oral de manière progressive et il faut tenir compte de ce temps d'appropriation nécessaire qui permet de se confronter au *milieu* (*ce sur quoi, avec quoi il faut le faire*). Il s'agit, pour l'étudiant, d'adapter son enquête au questionnement que l'on se pose.

Ce corpus est réduit mais il correspond à l'empan sur lequel le praticien-chercheur est le plus souvent amené à agir. Il s'agit ici d'un bricolage au sens De Certeau et de Lévi-Strauss qui permet de voir quelles sont les formes d'intention du professeur et des étudiants. Bien entendu, ce travail se nourrit des travaux antérieurs qui portent sur le sujet (Dumez-Féroc, 2006 ; Compte 2009 en particulier) et s'efforce de proposer des méthodes d'enquêtes reproductibles. Les travaux de Lebrun (2011), par exemple, constituent un appui solide pour prendre en compte l'aspect systémique de telles enquêtes.

4.1. Les annotations et la forme scolaire

Nous nous sommes appuyés sur les concepts didactiques de la théorie anthropologique du didactique (TAD) et celle de l'action conjointe en didactique (TACD). Il est clair que ces concepts sont construits initialement en référence à des situations présentes. Le pari est donc ici de les confronter aux situations hybrides pour en éprouver la validité dans de tel contexte. Ce ne sera cependant pas une première, si on considère les travaux fondateurs de Bachy (2011) dans ce domaine. Dans son travail de thèse, cette auteure belge compare effectivement, du point de vue de la TACD, deux disciplines universitaires qui sont enseignées en ligne. Les travaux même de Sensevy (2006) ont abordé la question de la distance et ses spécificités : « Il me semble important de noter, dans une telle perspective, tout l'intérêt, au plan théorique, de l'étude des formations à distance. Si l'on peut dire que tout enseignement doit affronter cette tension entre obligation (d'apprendre) et disposition (à apprendre), celle-ci devient organique à la formation à distance, où les « moyens d'obligations » sont par nature bien moins prégnants, et l'autonomie des « élèves » plus importante » (p. 88). La TAD a elle, pleinement pris en compte les changements apportés par le numérique en identifiant huit dialectiques qui découlent de l'incertitude provoquée par la recherche d'information informatisée.

Il nous semble tout à fait nécessaire de ne pas nous contenter de l'analyse de la dimension structurale de l'action pour prendre en compte l'action intrinsèque et ce de manière systémique et holiste. Il s'agit en quelque sorte de rester suffisamment ancré dans le particulier pour rencontrer la pratique effective des étudiants et de s'en

dégager assez pour pouvoir formaliser des structures qui aideront, par l'analogie raisonnée, à mieux comprendre les imaginaires des étudiants liés à la fois aux images et au numérique et à proposer une forme scolaire qui favorise la démarche d'enquête.

4.2. Des perspectives par rapport au cours et à la recherche associée

Cette phase exploratoire permet de poser quelques directions pour l'action future. Nous pouvons déjà en évoquer deux qui resteront à travailler : constitution progressive avec les étudiants du guide de rédaction du dossier au fur et à mesure que les concepts se dégagent, déplacement en amont du dépôt des devoirs pour permettre d'échanges entre étudiants à partir de leurs productions...

Cependant, cette recherche a des limites dont nous avons bien conscience. En effet, lorsque nous parlons d'analyse *in situ*, il s'agit de juger un travail réalisé par les étudiants dans des conditions qui ne sont pas assez définies. Lors de l'entretien terminal, certains étudiants ont reconnu à demi-mots avoir travaillé dans l'urgence et au dernier moment. Quoi qu'il en soit, le lien entre leur production et leurs apprentissages repose sur le postulat qu'ils ignoraient beaucoup de choses sur le langage de l'image. Or, il nous semble nécessaire de prendre au sérieux leurs savoirs informels dans ce domaine.

La plus grande critique qui peut être faite à ce travail, dans son état actuel, me semble être son aspect individuel et autocentré. C'est la raison pour laquelle, nous souhaitons partager ce travail en cours avec les enseignants qui se servent de la même plateforme dans le cadre de l'UE libre qu'ils animent dans cette université. Cela devrait permettre des échanges à ce sujet et, je l'espère, un travail sur le long terme à propos de l'impact de la mise à distance qui permettrait de sortir progressivement de ce que Perriault (2000) appelle « l'effet diligence » et qui amène bien souvent à utiliser de vieilles méthodes avec des outils modernes, comme le remarquent Jacquinet et Fichez (2008).

Bibliographie

- Bachimont, B. (2005). Image et audiovisuel : la documentation entre technique et interprétation : Critiques et perspectives. *Documentaliste-Sciences de l'Information*, 6 (42), 348-353.
- Bachy, S (2011). Articulation du savoir pédagogique disciplinaire et de l'action didactique conjointe. Comparaison de deux disciplines universitaires enseignées en ligne. *Deuxième colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD)*, Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq (France) les 20, 21 & 22 janvier 2011.
- Boubée, N. (2007). L'image dans l'activité de recherche d'information des élèves du secondaire : ce qu'ils en font et ce qu'ils en disent. *Spirale*, 40, 141-145).
- Charlier, B. et Henri, F. (dir.). (2010). *Apprendre avec les technologies*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Compte, C. (2009). *L'image en mouvement : la médiation du regard*. Paris : Hermes-Lavoisier.
- Dewey, J. (1938/1964). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : Presses universitaires de France.

- Delcambre, I. & Reuter, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, 7-27.
- Dumez-Féroc, I. & Baker, M. (2006). Des dispositifs de communication multicanaux au service de l'apprentissage collaboratif en classe : le projet LEAD. *1^{er} Journées communication et apprentissages instrumentés en réseau (JOCAIR)*, Université d'Amiens les 6-7 juillet 2006.
- Jacquinet, G. & Fichez, E. (dir.). (2008). *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*. Bruxelles : De Boeck.
- Jaillet A. (2005). Peut-on repérer les effets de l'apprentissage collaboratif à distance ? *Distances et savoirs*, 1, (3), 49-66.
- Jeanneret, Y. & Souchier, E. (2005). L'énonciation éditoriale dans les écrits d'écran. *Communication et langages*, 145, 3-15.
- Ladage, C. & Chevallard, Y. (2011). Enquêter avec l'Internet. Études pour une didactique de l'enquête. *Éducation & Didactique*, 5 (2), 85-115.
- Leutenegger, F. (1999). Construction d'une « clinique » pour le didactique, une étude des phénomènes temporels de l'enseignement, in *Recherches en Didactique des mathématiques*, 20, (2), 209-250.
- Licoppe C. & Zouinar, M. (2009). Présentation. *Réseaux*, 156, 9-12.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Schubauer-Leoni, M.L. & Leutenegger, F. (2002). Expliquer et comprendre dans une approche clinique/expérimentale du didactique "ordinaire". In F. Leutenegger & M. Saada-Robert (dir.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'Éducation* (pp. 227-251). Collection Raisons Educatives. Bruxelles : De Boeck Université.
- Sensevy, G. (2006). Approche didactique et Apprentissage Collaboratif Assisté par Ordinateur. Quelques remarques et questions. In E. Bruillard G-L. Baron (dir.), *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?* (pp. 81-102). Paris : INRP.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Sitographie

- Albero, B. (2011). Le couplage entre pédagogie et technologies à l'université : cultures d'action et paradigmes de recherche. *Revue Internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8, (1-2), 11-21. [en ligne] : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00613826/fr/>. Consulté le 18 mars 2014.
- Bachimont, B. (2012). Pour une critique phénoménologique de la raison computationnelle. *E-dossiers de l'audiovisuel de l'Ina*. [en ligne] : <http://www.ina-expert.com/e-dossier-de-l-audiovisuel-l-education-aux-cultures-de-l-information/pour-une-critique-phenomenologique-de-la-raison-computationnelle.html>. Consulté le 18 mars 2014.
- Charlier, B. (2011). Evolution des pratiques numériques en enseignement supérieur et recherches : quelles perspectives ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8 (1-2), 28-36. [en ligne] : <http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique63&lang=fr> Consulté le 18 mars 2014.

- Conseil supérieur de l'éducation aux médias. (2013). Les compétences en éducation aux médias, un enjeu éducatif majeur. [en ligne] : <http://www.educationauxmedias.eu/sites/default/files/files/CompetencesEducationMediasWeb.pdf>. Consulté le 18 mars 2014.
- Endrizzi, L. (2012a). Jeunesses 2.0 : les pratiques relationnelles au cœur des médias sociaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 71 [en ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=71&lang=fr> Consulté le 18 mars 2014.
- Endrizzi, L. (2012b). Les technologies numériques dans l'enseignement supérieur, entre défis et opportunités. *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 78 [en ligne] : <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=78&lang=fr>. Consulté le 18 mars 2014.
- Fastrez, P. (2012). Les compétences en littératie médiatique : une proposition de définition. *Québec français*, 166, 42-43. [en ligne] : <http://hdl.handle.net/2078.1/127457>
- Images actives 1.0. [logiciel informatique] (2008). CRDP de Versailles. [en ligne] : <http://images-actives.crdp-versailles.fr/> Consulté le 18 mars 2014.
- Jahjah, M. (2012). Comment annotent les étudiants. *Soobookonline*. [en ligne] : <http://www.sobookonline.fr/annotation/etudes/comment-annotent-les-etudiants-une-etude-remarquable-menee-dans-une-universite-canadienne/> Consulté le 18 mars 2014.
- Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. et Carraud, F. (2011). Regards croisés sur le dispositif de formation hybride FORSE : comment les enseignants transforment-ils leur modèle pédagogique en intervenant en ligne ? *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8, (1-2), 81-91. [en ligne] : http://www.ritpu.org/IMG/pdf/RITPU_v08_n01-02_81.pdf Consulté le 18 mars 2014.
- Lebrun, M. (2011). Impacts des TIC sur la qualité des apprentissages des étudiants et le développement professionnel des enseignants : vers une approche systémique. *STICEF*, 18. [en ligne] : http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2011/03r-lebrun-tice/sticef_2011_lebrun_03rp.pdf Consulté le 18 mars 2014.
- Perriault, J. (2000). Effet diligence, effet serendip et autres défis pour les sciences de l'information. [en ligne] : <http://perso.limsi.fr/turner/DCP/Paris2000/Perriault.pdf> Consulté le 18 mars 2014.
- Stiegler, B. (1995). Annotation, navigation, édition électronique : vers une géographie de la connaissance. In *Le texte et l'ordinateur*. [en ligne] : <http://arsindustrialis.org/node/1937> Consulté le 18 mars 2014.
- Transana 2.53 [logiciel informatique] (2008). Madison, WI : The Board of Regents of the University of Wisconsin System. [en ligne] : <http://www.transana.org> Consulté le 18 mars 2014.