



HAL
open science

Un dispositif hybride inter-ECUE et inter-sites en première année de licence : quelles socialisations universitaire et professionnelle ?

Catherine de Lavergne

► To cite this version:

Catherine de Lavergne. Un dispositif hybride inter-ECUE et inter-sites en première année de licence : quelles socialisations universitaire et professionnelle ?. Colloque international : Apprendre, Transmettre, Innover à et par l'Université, Groupe de recherche interdisciplinaire IDEFI-UM3D, Jun 2015, Montpellier, France. hal-01277144

HAL Id: hal-01277144

<https://hal.science/hal-01277144>

Submitted on 22 Feb 2016

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Un dispositif hybride inter-ECUE et inter-sites en première année de licence : quelles socialisations universitaire et professionnelle ?

Catherine De Lavergne

Département d'Information-Communication, ITIC, laboratoire LERASS-CERIC, université Paul-Valéry Montpellier 3

catherine.delavergne@univ-montp3.fr

Résumé

A partir de la présentation d'un dispositif de première année de licence Information et Communication, dispensé sur deux sites géographiques de l'université Paul Valéry à Montpellier, les modalités d'introduction d'une double dynamique de socialisation universitaire et professionnelle sont abordées, de façon dialogique, dans leurs contradictions et leurs complémentarités.

Introduction

Pour des publics bacheliers, le premier semestre de licence est une période de transition difficile, au cours de laquelle les étudiants doivent intérioriser les nouvelles normes du fonctionnement universitaire, apprendre à gérer une liberté soudaine, organiser leur emploi du temps et leur travail personnel.

Dans le cadre d'une formation conçue comme généraliste, mais aussi professionnalisante, l'objectif de cette communication est d'étudier comment un dispositif pédagogique peut instaurer une dynamique de conjonction d'une socialisation universitaire et d'une socialisation professionnalisante. Après avoir présenté le dispositif, nous décrivons ces processus de socialisation, ainsi que les apports d'une acculturation des étudiants à différents modèles d'évaluation.

1. Un dispositif collaboratif, hybride, inductif, inter-ECUE et inter-sites

Les publics concernés sont des étudiants entrant en première année de licence « information et communication », ce cursus de licence étant proposé à l'université Paul Valéry sur les deux sites de Montpellier, campus route de Mende, et de Béziers, antenne Du Guesclin. Cette licence est présentée comme généraliste ET professionnalisante. Il s'agit ainsi de mettre en tension et d'entretenir l'interaction entre deux dynamiques, parfois convergentes, mais souvent perçues comme contradictoires. Il est nécessaire que les étudiants acquièrent une culture générale ainsi qu'un socle théorique et méthodologique indispensable, non seulement pour envisager une poursuite du cursus en master ou en doctorat, mais également pour envisager une carrière de cadre dans l'un des métiers de l'information et de la communication. Mais il faut aussi répondre à leurs attentes d'outils et de méthodes rapidement mobilisables en terrain professionnel.

Dans le cadre du « Plan réussite en licence », un dispositif a été expérimenté à partir de septembre 2008, articulant, au premier semestre de licence 1, deux ECUE : « Méthodes de travail et métiers de l'information et de la communication » et « Projet Professionnel Personnalisé » (PPP), pour une durée de 45 heures de travaux dirigés. Ce dispositif a par la suite été déployé sur les deux sites de Béziers et de Montpellier, auprès d'effectifs allant jusqu'à 450 étudiants, et maintenant stabilisés à 350 étudiants.

1.1. Trois caractéristiques du dispositif

A l'aide de différents scénarios contenant des jeux de rôles et des simulations, les étudiants sont mis en situation d'apprendre par et dans l'expérience (Schön, 1983), et en équipes, avec des couplages relationnels variés (D'Halluin, 2001). Un blog pédagogique favorise la continuité des apprentissages d'une séance à l'autre, et participe de la construction d'une identité collective englobant les deux sites géographiques (De Lavergne&Heid, 2012 : 9-10). Voici les trois caractéristiques du dispositif telles qu'elles sont présentées aux étudiants dès la première séance.

- *« Le dispositif est « collaboratif » : « c'est à plusieurs qu'on apprend tout seul ». Nous travaillerons en équipe, et la contribution de chacun à l'apprentissage collectif sera prise en compte. En ce sens, la critique sera toujours la bienvenue, à la condition expresse qu'elle s'exprime dans le respect mutuel, et avec l'intention d'aider l'autre à progresser.*
- *Le dispositif est « inductif », on théorise dans et à partir de la pratique, dans des activités variées.*
- *Le dispositif est « hybride » : il est assisté par un blog pédagogique.*

<http://www.univ-montp3.fr/infocom/>

*Cela signifie que l'apprentissage se poursuit entre les séances, avec la participation de chacun. Le travail fait entre les séances est aussi important que les activités menées en séance. Un **travail personnel régulier** est indispensable pour acquérir les compétences visées par ces deux ecues. »*

1.2. Les objectifs pédagogiques : récursivité et cycles d'apprentissage

Les objectifs pédagogiques organisent une récursivité entre les deux ECUE. Ils articulent également différentes temporalités.

Le Projet Professionnel Personnalisé (PPP) est validé par le bilan oral, réalisé en soutenance publique, d'un entretien réalisé avec un professionnel. A l'issue du semestre, les étudiants doivent acquérir une connaissance de base des différents métiers « de l'infocom », et engager la construction de leur projet professionnel. Mais cette séance de bilan leur permet aussi d'auto-évaluer des compétences acquises au sein de l'autre ECUE « Méthodes de Travail » dans la préparation et la conduite de cet entretien.

L'ECUE « Méthodes de Travail » a pour objectif de préparer les étudiants à l'acquisition des compétences nécessaires pour préparer et mener leur entretien avec le professionnel. Mais il leur permet aussi d'acquérir les compétences de base leur permettant de réaliser des écrits professionnels : courriel professionnel, compte-rendu, lettre professionnelle, communiqué de

presse. Grâce à ces acquisitions, les étudiants se sentent en confiance pour réaliser dès le second semestre, si les résultats le permettent, un stage volontaire en milieu professionnel.

Le dispositif articule ainsi différentes temporalités. Le temps long, sur le semestre entier, est marqué par les acquisitions nécessaires pour conduire un entretien, ponctué par des séquences d'évaluation formative. Mais ces acquisitions sont plus durables, car elles sont mobilisées en deuxième et troisième année pour mener des enquêtes qualitatives. Le dispositif introduit ainsi une continuité dans les apprentissages, en rompant avec la séparation par niveaux (licence 1, licence 2, licence 3). L'introduction de cette double logique de mobilisation de « compétence » et de « ressources » vise à ce que les étudiants disposent d'un bagage qui se consolide et s'étoffe tout au long du cursus.

2. Une double dynamique de socialisation universitaire et professionnelle

Le dispositif est d'emblée perçu par les étudiants d'abord comme professionnalisant, ludique et différent des autres enseignements dispensés à l'université. Cependant, cet affichage « professionnel », en rompant avec le modèle universitaire classique et avec certaines représentations des étudiants, vise par là-même à les inciter à s'impliquer, à s'organiser et à fournir un travail régulier, ce qui est indispensable pour leur réussite universitaire.

L'acquisition de procédures de travail routinières est construite avec l'instauration de rituels lors des séances en présence, l'utilisation d'un blog pédagogique, la mobilisation d'un langage et d'attitudes professionnelles, la participation à des ateliers de tutorat.

2.1. L'acquisition de procédures de travail

Les séances en présence sont toutes différentes, mais se déroulent à partir d'un cadre commun. Chaque séance commence par la sollicitation de deux équipes de rédacteurs volontaires pour rédiger et publier sur le blog le compte rendu de la séance dans les trois jours qui suivent. L'acquisition de routines de travail permet donc à l'étudiant d'acquérir des pratiques professionnelles, marquées par le caractère spatialement distribué des activités et le développement du travail à distance (Licoppe, 2008 : 298 ; Borzeix & Cochoy, 2008). En séance également, les étudiants sont amenés à utiliser différents environnements numériques dont la maîtrise est nécessaire pour leurs études universitaires, car différents travaux les amènent à utiliser tour à tour le blog pédagogique, des ressources du web, la plateforme Moodle...

Il est demandé aux étudiants de prendre note des objectifs pédagogiques de la séance et de l'organisation des activités. Ils doivent ensuite aménager l'espace en fonction des travaux à

mener. Chaque séance est ponctuée par des retours réflexifs et des synthèses. Elle est suivie de la publication sur le blog de fiches récapitulatives présentant les concepts abordés, des exemples, des entraînements à réaliser et une bibliographie. Comme ces fiches sont réutilisées dans les activités ultérieures en séance, la régularité du travail fourni est rapidement visible, non seulement entre les séances grâce au blog, mais aussi lors des activités en présentiel. Il faut toutefois noter que le dispositif reste impuissant face aux étudiants absents ou non assidus.

2.2. Le travail « professionnel » et la publicisation des travaux

L'utilisation de termes issus du monde professionnel (séance, cahier des charges, commande, commanditaire, entraînement, respect des délais, compte-rendu, rapport, agences de communication...) favorise une distanciation d'avec l'univers universitaire tel que beaucoup d'étudiants se l'imaginent en début de semestre : un monde de « liberté », dans lequel il suffit de travailler en fin de semestre pour préparer des « partiels ». Ces mises en scène facilitent l'intégration par les étudiants, de normes issues du milieu professionnel, les préparant à s'adapter à leurs terrains de stage respectifs.

Le blog institue une publicisation des travaux qui rompt avec le modèle d'évaluation « de la mesure » (Vial, 2012), la production de l'étudiant étant seulement transmise à l'enseignant pour une notation sanction. Ici, les travaux sont soumis à l'ensemble des étudiants et enseignants du dispositif, et peuvent faire l'objet de commentaires par l'un ou l'autre des membres de cette communauté, dans une dynamique de collaboration numérique (De Lavergne&Heid, 2013).

Ces activités tendent à favoriser l'acquisition « autonome » d'un rythme de travail régulier dès le début du semestre. Des ateliers de méthodologie, mis en place à partir de 2014-2015 dans le cadre du programme IDEFI-UM3D, visent à consolider pour les étudiants en difficulté, la connaissance et la pratique des environnements numériques, l'organisation documentaire personnelle et la gestion des ressources, l'appropriation des objectifs et des agendas, la gestion du temps de travail personnel, les compétences d'auto-évaluation.

3. L'acculturation à des situations variées et à différents modèles d'évaluation

Le dispositif place l'étudiant tour à tour face à différents modèles d'activités et d'évaluation qui peuvent favoriser l'acquisition de compétences d'auto- et de co-évaluation nécessaires sur le terrain professionnel, mais qui s'avèrent être aussi fructueuses pour les apprentissages universitaires.

3.1. L'introduction formative d'une variété de situations de travail et d'évaluation

Les étudiants doivent s'adapter à des situations de travail et d'évaluation qui diffèrent d'une séance à l'autre (Vial, 1995, 2012).

Par exemple, regroupés en agences de communication, ils doivent réaliser et mettre en ligne avant la fin de la séance, un communiqué de presse pour un commanditaire externe. Chaque équipe doit donc identifier les compétences et ressources disponibles et s'organiser pour fournir un travail de qualité dans un temps très limité. L'enseignant devient alors un coach qui accompagne les travaux des étudiants, les productions étant évaluées par des commanditaires externes.

A l'opposé, c'est sur un temps plus long que les équipes doivent organiser leur travail, de façon à mener leur entretien avec le professionnel et en publier la transcription dans les délais impartis. Il ne s'agit plus seulement de gérer des compétences, mais de conduire un projet sur la durée du semestre.

Autre exemple, les étudiants sont invités à publier des commentaires sur les travaux déposés en ligne, afin de donner des conseils pour l'amélioration de la qualité des productions. Ce faisant, ils sont amenés à construire eux-mêmes progressivement (et la comparaison des différents travaux favorise cette réflexivité) les critères d'évaluation d'un document, puisqu'aucune grille ne leur a été fournie au préalable. Pour cette activité, l'amélioration continue des pratiques s'opère à partir d'évaluations situées (Vial, *ibid.*) et non d'un cadre préétabli.

A mi-semestre, et en fin de semestre, ce sont les étudiants qui conçoivent différentes questions pour administrer un « quizz » oral permettant de vérifier les acquisitions. Ils adoptent alors une posture d'évaluateurs, mais aussi d'accompagnateurs en aidant leurs collègues à poursuivre leur réflexion pour exprimer des réponses pertinentes, ils expérimentent alors le « modèle du conseil » (*ibid.*). Enfin, des évaluations réciproques placent des « agences de communication » face à des « commanditaires », les premières évaluant et améliorant des productions réalisées par les seconds, les seconds observant et évaluant les processus de travail et de restitution mobilisés par leurs agences. Ce dernier type de situation relève encore d'un autre modèle, celui d'une systémique complexe qui vise à mettre en scène différentes tensions entre les valeurs de compétitivité et de solidarité, d'entraide et de mise en avant de singularités.

3.2. Les apports du dispositif selon les étudiants

Ces différentes situations favorisent l'adaptabilité des étudiants à des situations professionnelles variées, et l'acquisition de compétences d'auto- et de co-évaluation de leur activité, mais aussi de dispositifs qu'ils peuvent être amenés à évaluer. Les apports professionnalisants sont unanimement soulignés par les étudiants, mais ils ne se limitent pas à la connaissance des métiers ou à la maîtrise de la rédaction et des normes des écrits professionnels. En particulier, les compétences d'observation de situations d'interaction verbales et non verbales sont très fréquemment mentionnées par les étudiants.

Cependant, ces situations favorisent également, non seulement l'implication des étudiants, mais aussi l'acquisition de différentes compétences utiles pour leur « métier d'étudiant » (Coulon, 1997). Les bilans intermédiaires et finaux, les entretiens informels, les évaluations par questionnaire anonymes effectués chaque année sont convergents : le dispositif est perçu comme « original », « innovant », « motivant ». Il apprend « à se dépasser ». Il « donne « confiance en soi », « envie de venir / de rester à l'université ». L'apprentissage de l'autonomie, l'acquisition de « rigueur dans la relecture des écrits », « l'approfondissement du travail » sont fréquemment soulignés, mais aussi la capacité à « gérer son stress », à travailler en équipe, « même avec des personnes qu'on n'aime pas », « à s'adapter au mieux en fonction des autres membres de son groupe, notamment lors d'éventuelles tensions ». Ce point est également souligné comme une difficulté. Dans les questionnaires, nombre d'étudiants notent que le dispositif leur a permis de vaincre leur timidité, leur a appris « à s'ouvrir aux autres », à s'exprimer oralement en public, leur a donné de l'aisance orale. Le dispositif est également considéré comme « renforcement des capacités d'analyse », « un soutien pour l'apprentissage dans les autres enseignements ». Il constitue un apport en « culture générale », et permet de « ne plus regarder la télévision de la même façon »...

Conclusion

L'instauration d'un dispositif perçu comme professionnalisant et en rupture avec le modèle universitaire classique présente l'intérêt d'attirer la curiosité des étudiants et de stimuler leur engagement en répondant à leurs attentes. Notre expérience, ainsi que les évaluations faites par les étudiants témoignent de la compatibilité, même si elles sont parfois en tension, et de l'articulation fertile de deux dynamiques de socialisation, qui conduisent à des apprentissages nécessaires, tant pour la réussite universitaire, que pour l'insertion professionnelle future des étudiants.

Références

- Borzeix, A. & Cochoy, F. (2008). Travail et théorie de l'activité: vers des workspace studies ? Introduction, *Sociologie du travail*, vol. 50, n° 3, 273-286.
- Coulon, A. (1997). *Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- D'Halluin C. (2001). Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif. *Les cahiers d'étude du CUEEP*, n° 43, janvier.
- De Lavergne, C. & Heid M.-C., (2013). Former à et par la collaboration numérique : quels enjeux pour l'enseignement universitaire ? *Tic & Société*, vol.VI, n°2/2013, 118-238. <http://ticetsociete.revues.org/1308>
- De Lavergne, C. & Heid M.-C. (2012). De l'accès aux documents à l'institutionnalisation d'une culture participative en ligne à l'université. *Document numérique*, vol. XV, n°3/2012, 19-48
- Licoppe, C. (2008). « Dans « le carré de l'activité » : perspectives internationales sur le travail et l'activité », *Sociologie du travail*, n°50, 287-302.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action* (Vol. 5126). Basic books.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation. Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles : de Boeck.
- Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue Française de Pédagogie*, juillet-août-septembre, 69-75.