



HAL
open science

Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères

Chrysta Pélissier

► To cite this version:

Chrysta Pélissier. Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères. IPAPE 2019, Apr 2019, Djerba, Tunisie. hal-02193887v2

HAL Id: hal-02193887

<https://hal.science/hal-02193887v2>

Submitted on 10 Dec 2019

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.

Principes d'une pédagogie décloisonnée : retour sur trois expériences d'enseignement en langues étrangères

Chrysta Péliissier

Chrysta Péliissier est MCF-HDR en sciences du langage à l'université de Montpellier. Elle est rattachée à Praxiling – UMR 5267 – CNRS et ses travaux de recherche portent sur l'analyse des usages des Technologies de l'Information et de la Communication dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de la langue maternelle et des langues étrangères dans des dispositifs en présentiel, hybride et à distance.

Affiliation : Praxiling - UMR-5267 – CNRS – Université Montpellier 3

Courriel : chrysta.pelissier@umontpellier.fr

Toile : <http://www.praxiling.fr/pelissier-chrysta.html>

Adresse : Praxiling, Bâtiment BRED, Université de Montpellier 3, route de Mende, Montpellier, France.

À l'heure où la politique éducative universitaire s'interroge sur la manière dont on peut initier des modifications dans les pratiques pédagogiques universitaires, nos travaux proposent des analyses visant la capitalisation des initiatives innovantes réussies dans le but de les mutualiser et de les diffuser. Cette étude présente les résultats d'une réflexion en lien avec trois expériences liées à l'apprentissage des langues étrangères (anglais, espagnol) que nous avons menées sur ces deux dernières années en IUT. Ces expériences correspondent à des dispositifs de formation visant le décloisonnement des disciplines dans le but de professionnaliser les étudiants. L'étude montre que plusieurs aspects discutés par les enseignants lors de la mise en place de ce type de pédagogie sont essentiels à leur réussite : identification de livrables, positionnement spatio-temporel du dispositif et évaluation disciplinaire. Ces aspects organisent les séances de préparation du dispositif pédagogique.

décloisonnement, interdisciplinarité, principe, pédagogie, interaction, apprentissage des langues

Principles of an open pedagogy : a review of three foreign language teaching experiences

At a time when university education policy is questioning how to initiate changes in academic teaching practices, our work proposes capitalization analyses of successful innovative initiatives, with the goal of pooling and disseminating them. This study presents the results of a reflection of three experiences related to foreign language learning (English, Spanish) that we conducted over the last two years at IUT. These experiences correspond to training devices aimed at decompartmentalizing disciplines in order to professionalize students. This study shows that several aspects discussed by teachers during the implementation of this type of pedagogy are essential to their success: identification of deliverables, spatiotemporal positioning of the device and evaluation. These aspects organize the preparation sessions of the educational system.

decompartmentalization, interdisciplinarity, principle, pedagogy, interaction, language learning

1. Introduction

À l'heure où la politique éducative universitaire s'interroge sur la manière d'ouvrir ses formations à un public large (formation initiale, continue, apprentissage) et de plus en plus massif avec par exemple l'apparition des MOOC en 2014 mais aussi l'accueil d'un nombre d'étudiants plus important au niveau européen (Poteaux, 2013), les acteurs impliqués qui mettent en œuvre cette politique (enseignants, services, départements pédagogiques et informatiques) tâtonnent, avancent en aveugle dans une démarche dont ils ne connaissent généralement que l'objectif final, celui de modifier les pratiques pédagogiques universitaires afin de faciliter le processus d'apprentissage et limiter les abandons en Licence.

Ce tâtonnement (qui dure déjà depuis une dizaine d'années) ne facilite pas la mise en place de procédures durables sur lesquelles les institutions et surtout les équipes pourraient s'appuyer afin de capitaliser les initiatives menées, les réussites pédagogiques, et dont l'analyse permettrait de mutualiser et de faire avancer la démarche collective. Nous sommes plutôt en présence d'actions pédagogiques innovantes isolées, la plupart du temps non diffusées, demandant pour certains acteurs un investissement humain (ex : suivre une formation sur des technologies précises), un aménagement de l'espace de travail des apprenants associé à des investissements financiers importants (ex : *learning lab* ou *learning center*), s'intégrant dans une démarche temporelle difficile à mesurer en amont (ex : les initiatives chronophages), ou modifiant les organisations des institutions (ex : pédagogie par projets demandant une évaluation collective rendue difficile dans les emplois du temps de la formation, peu transparente dans la délivrance des diplômes et la reconnaissance des activités pour les enseignants investis).

Ainsi, dans la perspective de participer à des changements pédagogiques universitaires durables, nos travaux de recherche ont pour objectif de proposer des analyses et des modèles permettant aux acteurs mettant en place des innovations pédagogiques de pouvoir les analyser et les qualifier d'un point de vue de leurs apports. Ce travail a pour enjeux institutionnels d'apporter des éléments de mesure des actions menées, mais aussi de leur donner une certaine transparence et légitimité dans le but de pouvoir les transmettre à d'autres ou encore d'en discuter en équipes pédagogiques (apports, mais aussi risques, limites et investissements demandés).

2. Pédagogie par décloisonnement disciplinaire

2.1. Etat de la question du décloisonnement

Le décloisonnement se définit comme la mise en œuvre de plusieurs disciplines dans une même activité demandée à l'apprenant ou dans plusieurs de ces activités qui participent au scénario pédagogique (Pernin, 2003). Il est souvent confondu avec la pluridisciplinarité qui vise à relier les disciplines par des cadres (scientifiques ou pédagogiques) trop souvent artificiels, demandant l'adoption de positions qui sont dans certains cas extrêmes (Rumelhard et Desbeaux-Salviat, 2000). Le décloisonnement disciplinaire pédagogique relève non seulement de la structure et des contenus de programmes proposés ou imposés, mais également de la responsabilité collective des enseignants au regard des compétences disciplinaires et transversales (Legendre, 2001 ; Rey, 96) en jeu dans ces activités. En effet, pour la réussite du déroulement d'activités décloisonnées, les enseignants doivent non seulement se sentir concernés par la discipline qu'ils enseignent, mais également par le développement de compétences transversales permettant aux apprenants de relier entre eux différents savoirs : ceux déjà maîtrisés, ceux pouvant l'être actuellement, ceux qui sont propres à chacune des disciplines, et ceux qui permettent leurs rapprochements.

La notion de décloisonnement pédagogique et la volonté de le mettre en place dans les enseignements ne sont pas nouvelles. Historiquement, le décloisonnement est bien présent dans les programmes dédiés à l'enseignement du français (Daunay, 2005) par exemple. Elle a pour but de donner du sens aux différentes activités menées par l'apprenant en contexte d'apprentissage de la langue en lui offrant les moyens de se construire une représentation de l'utilité de la discipline et de son usage en contexte social, professionnel et/ou personnel.

Ainsi, même si le décloisonnement apparaît comme une évidence, surtout dans les discours des décideurs à travers les maquettes en lien avec les formations scolaires et professionnelles, sa mise en œuvre n'est pas prescrite systématiquement dans l'enseignement supérieur et encore moins mise en place au sein des formations. Trois raisons essentielles peuvent expliquer cette situation : tout d'abord, le décloisonnement n'est pas culturellement ancré dans les démarches pédagogiques universitaires. Les formations d'enseignants et d'enseignants-chercheurs restent encore très centrées sur leur discipline dans le cadre d'une formation initiale orientée sur des connaissances encore trop ancrées

dans l'histoire de la discipline. Ensuite, le décroisement demande certaines compétences permettant à l'enseignant de comprendre les objectifs associés à d'autres disciplines. Il peut s'agir de savoirs déclaratifs (incontournables pour la compréhension de la discipline) et procéduraux (stratégie d'approche des terrains professionnels investis par les disciplines). Ces savoirs sont indispensables au rapprochement entre les disciplines dans une dynamique à la fois créative et orientée vers une réalité professionnelle. Or, la créativité ne correspond pas toujours à une compétence développée par les enseignants lors de leur formation initiale et/ou continue. Elle est, pour certains, très éloignée de leur parcours personnel : des enseignants n'ont jamais travaillé en entreprise (en lien avec les domaines dans lesquels ils enseignent). Leur parcours les a amené à développer des connaissances académiques, théoriques et institutionnelles, pas toujours faciles à appliquer de manière rapide et efficace au niveau d'un terrain pour lequel ils n'ont que peu de connaissances directes. Enfin, le décroisement ne semble pas aisé à mettre en place de part le manque d'outils facilitant sa construction et son analyse à posteriori. Il s'agit là d'un élément clés dans le développement de ce type de pratiques. Si l'enjeu est de les diffuser, les mutualiser et peut être à terme de les généraliser, il est essentiel d'outiller les acteurs.

C'est à ce niveau que notre intervention se situe. La pédagogie par décroisement conduit les enseignants à une « recontextualisation des savoirs disciplinaires autour d'une problématique donnée » (Fortin, 2004). Elle ne s'improvise pas et nécessite une réflexion en amont sur des savoirs professionnels et disciplinaires (Lenoir *et al.* 2001). Cependant, elle peut être facilitée par l'utilisation d'outils méthodologiques donnant aux acteurs impliqués les moyens de se former et de réaliser des pratiques réussies.

Ainsi, par nos travaux, nous cherchons à comprendre ce qui se joue dans la démarche de décroisement mise en place entre les enseignants : comment la décrire, la problématiser de manière à la véhiculée en situation de formation. Le but, par cet article, est de préciser les principes de cette démarche qui en font sa réussite (dans les cas que nous avons sélectionnés). Plus particulièrement, nous avons identifiés des moments/échanges clés entre enseignants qui structurent les séances de préparation associées aux séquences pédagogiques décroisées réussies. Cette étude nous fournis des indices sur les intentions des enseignants engagés dans une telle expérience et les jalons qui structurent sa réussite.

Ainsi, les échanges présents dans les séances de préparation entre les enseignants ayant participé aux trois expériences choisies s'organisent autour d'un livrable commun à un groupe d'étudiants, d'un espace qui permet de rassembler plusieurs enseignants et différents groupes d'apprenants dans un même lieu, d'une temporalité offrant à l'étudiant les moyens de s'organiser seul au sein de son groupe et des autres groupes d'apprenants, et enfin une évaluation collective mais également individuelle qui repositionne chaque enseignant au centre du dispositif. Nous soulignons par ces principes la nécessité pour les enseignants, motivés par la démarche de décloisonnement, de lâcher prise sur leur discipline pour laisser la place un des rapprochements inter-disciplinaires qu'ils ont du mal à évaluer le potentiel et surtout à valoriser.

2.2. Approche méthodologique

Afin de faciliter la mise en place de scénarios décloisonnés porteurs de motivation chez les étudiants (Pélissier *et al.* 2016), de donner de la visibilité aux différents savoirs mis en jeu, d'élaborer des outils méthodologiques (inexistants aujourd'hui) visant le déploiement de ce type de pédagogie chez les enseignants, de faire connaître les différentes actions déjà menées, une méthodologie d'approche ethnographique multi-située à été mise en place.

Nous nous appuyons sur une observation prolongée, directe, continue et fractionnée, de milieux de vie professionnels universitaires (des différentes séances de préparation de projets décloisonnés). L'enjeu est :

« de collecter et de présenter des données en vue de montrer comment la vie sociale prend la forme qui est la sienne et [...] de produire un argument convaincant, qui explique pourquoi la vie sociale fonctionne comme elle le fait » (Cefaï, 2010 : 49).

Notre analyse porte plus particulièrement sur trois projets pédagogiques mis en place au sein desquels nous adoptons une position d'acteur impliqué. Cette étude nous conduit à décrire des situations réelles de séances de préparation « vécues de l'intérieur ». Nous analysons les interactions qui s'y déroulent dans une perspective de mise en lumière de la proximité (Lavergne, 2007). Cette relation de proximité implique que l'on soit conscient des modifications possibles du terrain de recherche questionné mais aussi de son apport au

niveau de l'objectif qui est d'améliorer les pratiques pédagogiques universitaires, d'accompagner les enseignants dans cette perspective et

« *de comprendre certains mécanismes difficilement décriptables de l'observation en situation d'extériorité* » (Soulé, 2007 : 128)

Les trois projets ont été proposés aux étudiants en DUT¹ à l'IUT² de Béziers et d'Avignon :

1. Dans le projet SIGNaleTIC, les étudiants, repartis en groupes, avaient pour objectif de produire un lexique ou traducteur plurilingue présentant dix mots de vocabulaire issus des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) en plusieurs langues des signes. Dans ce traducteur, chaque terme était associé à plusieurs microvidéos, chacune correspondant à une version en langue des signes française, espagnole, britannique et américaine. Trois matières de la formation DUT ont été sollicitées : anglais, espagnol et écriture pour les médias numériques au cours de laquelle une méthode d'écriture en ligne pour les web est abordée ;
2. Dans le projet « Immigration Espagnole » (IE), les étudiants, en groupe, devaient produire un site web contenant des formulations en anglais ou en espagnol. Ces contenus étaient des biographies produites par différentes personnes rencontrées lors de prises de contacts avec des associations locales, sollicitées par les étudiants pour pouvoir interroger des personnes sur leur vécu (en lien avec l'immigration espagnole). Des biographies étaient alors retranscrites par les étudiants et présentées dans un site web sous un format textuel et audiovisuel (vidéos tournés et montés par les étudiants). Quatre matières étaient sollicitées dans ce projet : anglais, espagnol, intégration web et audiovisuel ;
3. Enfin, pour le projet *Oxford University Debating Society*, le but était de permettre le partage des différents patrimoines et habitudes culturelles des étudiants étrangers. Les apprenants en DUT avaient pour objectif de préparer et d'animer différents

¹ Diplôme Universitaire Technologique

² Institut Universitaire Technologique

débats entre étudiants de différentes nationalités avec lesquels ils ont pris contact. L'enjeu est de faire prendre conscience aux étudiants français qu'ils sont avant tout des étudiants universitaires dans un monde multiculturel. Trois disciplines étaient sollicitées pour ce projet : anglais, expression communication écrite et orale en français et gestion de projets.

Toutes les séances de préparation (18h d'enregistrement audiovisuel pour les trois projets) ont été filmées. L'accord des enseignants pour ces enregistrements témoignent de leur volonté de mettre en place une pratique décloisonnée dans un but de professionnaliser les étudiants mais aussi de diffuser ce type de pratique. Précisons aussi que l'approche des différentes séances de préparation au scénario associées à chacun des projets s'est faite de façon naturelle, non construite par le chercheur pour sa recherche (Traverso, 2008).

Pour notre étude, nous avons retranscrit les échanges entre les différents acteurs impliqués dans les différentes vidéos et identifiés des phénomènes langagiers et interactionnels qui contribuent à l'identification de principes qui sous tendent la démarche de décloisonnement.

3. Résultats : principes d'organisation de la démarche de décloisonnement

La nécessité de dépasser des frontières disciplinaires par la mise en place d'une pédagogie de décloisonnement, correspond à la construction chez l'enseignant d'une nouvelle représentation. Cette construction, d'après l'analyse des documents audiovisuels effectués, passe dans un premier temps, par une volonté de demander aux étudiants des livrables professionnels, et dans un deuxième temps de mettre en place un dispositif innovant.

3.1. Choix d'un livrable pour une professionnalisation des étudiants

De façon globale, d'après l'analyse des enregistrements réalisés des réunions de préparation, le premier objectif recherché par les enseignants engagés dans une pédagogie de décloisonnement est la professionnalisation (terme polysémique tant dans ses usages sociaux que scientifiques) des étudiants :

« La professionnalisation est une notion fortement utilisée tant dans les milieux du travail que dans ceux de la formation. » (Wittorski, 2009 : 13).

Au niveau de la formation, le processus de professionnalisation est utilisé pour qualifier d'une part les enseignants qui entrent au fur et à mesure des années dans une démarche d'appropriation de pratiques professionnelles, d'ajustements (Bucheton, 2009), d'adaptation au public cible et, d'autre part, les apprenants qui se doivent de rentrer en interaction avec le monde économique régional, national et international. Cette interaction a pour but de « former les professionnels compétents. » (Henry et Bournel Bosson, 2012 : 5).

À ce niveau, une première spécificité qui ressort de l'analyse, est que les enseignants sont soucieux de rendre chaque étudiant compétent, c'est-à-dire pouvant assurer des missions (floues au départ) qui lui sont confiées par un tiers (hiérarchique dans une entreprise). Ils disent vouloir « donner les moyens à chaque étudiant de faire ce qu'on lui demande de faire ». Ils choisissent alors, dans le cadre de la pédagogie décloisonnée, une mission concrète pouvant être demandée à l'étudiant en entreprise. Parmi les trois expériences menées, seul le premier livrable (projet 1 : créer un site Web) est extrait de missions déjà menées par les étudiants de stages. En effet, compte tenu de la démotivation des étudiants pour ce type d'activité (créer un site web) qu'ils disent déjà connaître dans les différents TP (en cours d'informatique ou d'audiovisuel), les enseignants de langues étrangères se sont alors dirigés vers un autre type de sujet qui ouvre l'étudiant sur des différences linguistiques et culturelles. Ils ont proposé dans le projet 2, de travailler sur la diversité des langues des signes. La difficulté soulignée par les étudiants dans ce projet, était d'acquérir des compétences en langues des signes. Un manque de temps pour s'initier à la langue des signes et réaliser les différentes vidéos a été souligné. Ainsi, dans le projet 3, pour éviter ces aspects chronophages, les enseignants de langue ont demandé aux étudiants d'organiser des débats durant les cours visant une présentation de sur leurs habitudes d'étudiants avec d'autres apprenants inscrits dans des universités étrangères.

L'évolution des livrables choisis, à travers ces trois projets, montrent que les étudiants ont plus de facilité à échanger à « l'intérieur de leurs murs/sphère d'étudiant » qu'à l'extérieur de l'IUT (nécessaire aux deux premiers projets). Ils préfèrent partager avec leurs pairs autour d'un vécu qu'ils maîtrisent (activité d'apprenants inscrits à l'université) plutôt que se confronter à des activités qui les projettent dans une démarche future dont ils ne connaissent

que peu de chose (plus de 80 % des étudiants poursuivent leurs études à l'université après un DUT) malgré la présence de cours assurés par des professionnels.

3.2. Pour un scénario pédagogique innovant

Après le livrable, dès la première séance de préparation, l'usage de salles spécifiques, différentes des salles de classe utilisées généralement pour les cours mono-disciplinaires, est évoqué par les enseignants. Ces salles (aménagées à l'IUT de Béziers sous la forme de *learning lab*) offrent un nouveau mobilier (tables et chaises roulantes), du matériel de partage d'informations entre acteurs (plusieurs murs sur lesquels les étudiants peuvent écrire et effacer, un tableau interactif), un espace de travail plus important qu'une salle de Travaux Dirigés traditionnelle, permettant d'accueillir plusieurs groupes d'étudiants (jusqu'à 80 étudiants pour les *learning lab* de l'IUT de Béziers) et plusieurs enseignants en même temps, chacun représentant une discipline intégrée à la réalisation du projet. Ces salles ne sont pas propices à la transmission d'un savoir par l'enseignant (cours magistral) mais plutôt à l'échange entre pairs (étudiants).

Ensuite, les enseignants sont unanimes sur la nécessité de mettre en place des plages horaires larges (de plus de 3 heures) pour permettre à chaque étudiant « d'entrer dans le travail de groupe » et de proposer une idée qui pourra être reprise par les autres membres. Ils proposent donc un temps de prise de conscience du projet collectif, un temps d'identification des tâches et des sous-tâches devant être réalisées par le groupe et un temps de production de chacune de ces tâches. Les enseignants sont tous d'accord pour dire que : ces différents moments sont temporellement impossibles à mettre en place sur des séances de 1h 30 comme cela est proposé dans des séances de cours traditionnels. Des plages de travail de 3h (projet 1 et 3) ainsi que des plages de 8h (projet 2) ont donc été envisagées.

Enfin, le dernier point abordé par les enseignants mettant en place cette pédagogie décloisonnée concerne l'évaluation. Les enseignants, dans les trois projets, envisagent dans les dernières séances de préparation, une évaluation collective du travail réalisé. Ils se mettent d'accord pour évaluer ensemble tous les livrables produits : ils élaborent une grille commune et pose des critères propres à chaque projet. Mais, au fur et à mesure des séances de préparation, les enseignants affirment vouloir « contrôler » si les savoirs initialement

abordés lors des cours disciplinaires ont été intégrés par chaque étudiant. Les enseignants disent « je veux savoir si ce que nous avons abordés au premier semestre a été acquis et qu'ils savent le réutiliser en situation de projet ». D'après les enregistrements réalisés, à aucun moment les enseignants envisagent une évaluation par les pairs (entre groupes d'étudiants) ou envisagent de s'arrêter à une note collective du projet. Tout se passe comme si l'enseignant « devait reprendre » le contrôle du projet collectif par la mise en place d'une évaluation disciplinaire qu'ils souhaitent « équitables » et dont eux seuls (enseignant disciplinaire) ont la maîtrise.

Les échanges présents dans les séances de préparation entre les enseignants ayant participé aux trois expériences s'organisent donc autour d'un livrable commun à un groupe d'étudiants, d'un espace qui permet de rassembler plusieurs enseignants et différents groupes d'apprenants dans un même lieu physique, d'une temporalité offrant à l'étudiant les moyens de s'organiser seul au sein de leur groupe et des autres groupes, et enfin une évaluation pluri-disciplinaire mais également mono-disciplinaire qui repositionne l'enseignant au centre du dispositif de décloisonnement. Nous soulignons par ce dernier point, la difficulté que les enseignants, mêmes motivés par la démarche de décloisonnement, ont à lâcher prise sur leur discipline pour laisser la place un des rapprochements inter-disciplinaires donnant lieu à une seule évaluation commune, moins disciplinaire.

4. Conclusion

Nous avons, à partir de l'analyse des différentes réunions de préparation filmées, identifié différents principes qui structurent une pédagogie de décloisonnement disciplinaire réussie telle qu'elle a été mise en place en DUT ces dernières années.

Notre analyse souligne l'importance des livrables associés à chaque projet. Il ne s'agit pas d'abandonner une discipline au profit d'une autre, mais bien de les enseigner ensemble en identifiant un rendu commun qui par sa composition et où les processus cognitifs qu'il met en œuvre fera intervenir les différentes disciplines concernées. Ensuite, les enseignants envisagent des aménagements spatio-temporels qui ne sont pas faciles à mettre en place compte tenu des contraintes imposées par les autres modules de formation restés traditionnels (une salle pouvant accueillir 30 étudiants sur une séance de 1h30) dans la

structure universitaire (occupation des salles et emploi du temps). Enfin, le débat sur l'évaluation reste problématique car même si au début des échanges, l'évaluation collective paraît évidente compte tenu de la production d'un même livrable, dans les trois projets menés, l'évaluation disciplinaire réapparaît comme essentielle aux yeux des enseignants. Ils souhaitent vérifier/contrôler l'acquisition de savoirs antérieurs associés à leur discipline.

Cette analyse nous montre qu'un chemin reste encore à parcourir pour faire évoluer les représentations individuelles disciplinaires. Car, même si une envie de changement ou plutôt de nouveauté semble être présente dans l'esprit des enseignants au début d'un projet de décloisonnement, celle-ci disparaît à la fin des séances de préparation.

5. Bibliographie

Bucheton, D. (2009). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, publication des travaux de l'Equipe de Recherche Technologique en Éducation (ERTé 40), « Conditions et difficultés d'entrée dans les situations d'apprentissage : les langages, vecteurs de la construction des savoirs », IUFM de Montpellier, Toulouse : Octares.

Cefai, D. (2010). *L'engagement ethnographique*. En temps & lieux. Paris: Ecole des hautes études en sciences sociales.

Daunay, B. (2005). Le décloisonnement : un enjeu de la discipline ? Recherches. *Revue de didactique et de pédagogie du français*, ARDPF, pp 139-150. Disponible sous Hal : hal-01576922

Fortin C. (2004). Travaux personnels encadrés ou l'effet causal de l'interdisciplinaire, *Aster Nouveaux dispositifs, nouvelles rencontres avec les connaissances*, 39. Disponible en ligne : <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/aster/RA039-04.pdf>

Henry, M. et Bournel Bosson, M. (2012). L'alternance, un cadre dialogique favorable à la professionnalisation des étudiants à l'Université : Le cas des Licences Professionnelles à l'Université de Bourgogne et à l'Université de Franche-Comté. Rapport de recherche. Bonus Qualité Recherche. Disponible en ligne : <http://psychologie.univ-fcomte.fr/download/section-psychologie/document/articles-rapports/texterapportprofessionnalisationversionfinale.pdf>

Lavergne (de), C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, Hors série(3), pp28-43.

Legendre M-F. (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), pp 12-30.

Lenoir, Y. et al. (2001). *Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement*. Sherbrooke : CRP.

Pélissier, C., Bernard, W. et Baron, M. (2016). Motivation des étudiants dans une pédagogie multidisciplinaire par projet: le cas d'un site Web en langues étrangères. Le projet : les pratiques en IUT, L'harmattan, pp 92-99

- Pernin, J.P. (2003). Objets pédagogiques : unités d'apprentissage, activités ou ressources ?, revue *Sciences et Techniques Educatives*, Hors série 2003 "Ressources numériques, XML et éducation", éditions Hermès, pp 179-210.
- Poteaux, N. (2013). « Pédagogie de l'enseignement supérieur en France : état de la question », *Distances et médiations des savoirs*, 4. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/dms/403> ; DOI : 10.4000/dms.403
- Rey, B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris. Édition ESF.
- Rumelhard, G. et Desbeaux-Salviat, B. (2000). Rencontres entre les disciplines. *Aster*, 30.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante ? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, Vol. 27(1), pp 127-140.
- Traverso, V. (2008). Analyser un corpus de langue parlée en interaction : Questions méthodologiques. *Verbatim-Revue de Linguistique*, pp315-328.
- Wittorski, R. (2009). La professionnalisation : un état des travaux de recherche en France. In Centre Inffo/CEDEFOP (éd.). *National VET Research Report France*, pp 13-20. Disponible en ligne : <hal-00601566>